

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED – So  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**LUÍS CARLOS DA SILVA**

**DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA  
DE AULA E DAS POSSIBILIDADES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO**

**SOROCABA  
2020**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED – So  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**LUÍS CARLOS DA SILVA**

**DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA  
DE AULA E DAS POSSIBILIDADES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Teorias e Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

**SOROCABA**

**2020**

Silva, Luís Carlos da

Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação / Luís Carlos da Silva -- 2020.  
233f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Silvio Cesar Moral Marques Banca

Examinadora: Francisco Evangelista, Paulo Gomes Lima

Bibliografia

1. Didática histórico-crítica. 2. Pedagogia histórico- crítica. 3. Filosofia. I. Silva, Luís Carlos da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

## **Folha de Aprovação**

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Luís Carlos da Silva, realizada em 23/11/2020.

### **Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques(UFSCar)

Prof. Dr. Francisco Evangelista (UNISAL)

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## **DEDICATÓRIA**

A todos e todas que sonham com uma educação transformadora, que proporcione aos estudantes conhecimentos necessários para contribuir na construção de uma nova sociedade, pautada na igualdade de direitos e oportunidades.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Libertador, que “vê muito bem a miséria do seu povo, que ouve o seu clamor contra seus opressores e conhece os seus sofrimentos” (Exodo 3, 7-8), lutando ao lado da classe trabalhadora em busca de uma nova sociedade.

A minha família que faz parte da minha história e contribui para eu ser aquilo que sou, com minhas qualidades e meus defeitos.

A minha amada esposa Valéria Silva, que esteve sempre ao meu lado, que sofreu comigo as dificuldades e se alegrou comigo com os meus acertos e sempre confiou que eu conseguiria, não só no mestrado mas em toda a vida. As minhas filhas Nathally e Maria. Lembro bem desses pequenos tesouros levando água para mim quando estudava e ficavam mandando eu descansar e ver televisão quando percebiam que eu estava cansado. Espero ter dado um bom exemplo à vida delas de dedicação e foco naquilo que acreditamos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Silvio Cesar Moral Marques, que teve comigo paciência e compreensão e que quando tudo parecia difícil mostrou que seria possível chegar até o final e me acompanhou dia a dia, dedicando horas de sua vida para contribuir com minha pesquisa e com minhas buscas.

Aos integrantes da banca examinadora de qualificação e de defesa. Agradeço muito as contribuições que trouxeram para a minha pesquisa. Em vocês me espelho para novas pesquisas e novas conquistas no campo profissional e acadêmico.

Aos colegas de turma, principalmente ao Andre Canevalle Rezende, que me ajudaram muito a discernir os caminhos a serem tomados durante minha pesquisa.

Aos professores das disciplinas que cursei na Ufscar-So e na Unicamp. São muito responsáveis pela formação que recebi e que agora sou chamado a partilhar.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Dulce Esmeralda onde convivemos há dez anos, Entre desafios, incertezas, decepções e vitórias, sonhamos com uma educação de qualidade para nossos estudantes. Agradeço a equipe gestora por todo apoio que me deram, principalmente a profª Sophia Pampolha, ao prof. Divaldo e ao coordenador pedagógico Peterson.

Aos estudantes do 2º ano B e C de 2020 da Escola Dulce Esmeralda que participaram da minha experiência de implementação da didática histórico-crítica em sala de aula, dentro das propostas do Currículo Paulista. Em vocês me inspiro para acreditar que é possível uma educação de qualidade e transformadora.

Aos colegas do Centro de Educação Infantil 92 Profª Dolores Fagundes Pedroso, onde sou gestor há seis anos. Tiveram paciência e compreensão comigo durante minha pesquisa e me deram todo apoio que eu precisava para manter o foco nos meus estudos, principalmente a minha supervisora Roberta Rodrigues da Paz e os auxiliares administrativos Luciano Morassi e Selma Lugoboni que foram verdadeiros companheiros durante este processo.

Enfim, agradeço a todos e todas que de uma forma ou de outra contribuíram com minha pesquisa, pois sem a colaboração de muita gente o trabalho não teria a mesma qualidade.

Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo que renovo o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando a trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consistência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica.

Demerval Saviani

## RESUMO

O objetivo geral é analisar quais as manifestações ou percepções predominantes quando a didática da pedagogia histórico-crítica é utilizada no processo ensino e aprendizagem em estudantes do ensino médio. Para tanto, utilizou-se essa didática durante as aulas de filosofia numa sala de aula do ensino médio de uma escola pública do Município de Sorocaba e seus resultados foram comparados aos obtidos junto a outra turma na qual se aplicou a didática/estrutura de aula preconizada no “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a partir das reflexões oriundas da análise da pedagogia histórico-crítica e das experiências de implementação desta teoria no Estado do Paraná, especialmente na cidade de Francisco Beltrão, e na crítica ao modelo técnico-reprodutivista do Estado de São Paulo e da implementação da pedagogia histórico-crítica no município de Limeira-SP, a pesquisa encontrou elementos para estruturar uma proposta de aplicação da didática histórico-crítica aqui apresentadas. Após um estudo e análise da teoria foi feita a análise de algumas experiências de implementação da pedagogia histórico-crítica e sua didática, primeiramente no Estado do Paraná e posteriormente em Limeira-SP. Ainda na análise prática da didática histórico-crítica, o professor-pesquisador apresentou uma pesquisa-ação que desenvolveu com seus estudantes do ensino médio para observar como acontece a didática histórico-crítica no cotidiano escolar em comparação com a utilização do “caderno do aluno” utilizado pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Tendo em vista o referencial teórico da didática histórico-crítica, das experiências estudadas e da prática desenvolvida na pesquisa-ação, foi assim possível discutir sobre as proximidades, distanciamentos e desafios da implementação da didática histórico-crítica. O que se observa é que ela está mais distante da sua implementação em Redes de Ensino e mais próxima da sua efetivação nas salas de aula em todo o país. Para que isso se acelere neste momento político, econômico e social que passa o Brasil, é preciso investir em formação continuada e apostar na autonomia do professor e na sua relação com outros educadores e com os estudantes para que surjam novas experiências no cotidiano da sala de aula com a didática histórico-crítica, fazendo com que a educação seja um espaço que contribua com a transformação social, construída através do trabalho de base.

**Palavras-chave:** pedagogia histórico-crítica, didática histórico-crítica, professor, estudante, implementação, filosofia.



## ABSTRACT

The general objective is to analyze which manifestations or perceptions predominate when the didactics of historical-critical pedagogy are used in the teaching and learning process in high school students. For this purpose, this didactic was used during philosophy classes in a high school classroom at a public school in the city of Sorocaba and its results were compared to those obtained with another class in which the didactics / class structure were applied. in the “student notebook” of the State Education Network of São Paulo, based on reflections from the analysis of historical-critical pedagogy and the experiences of implementing this theory in the State of Paraná, especially in the city of Francisco Beltrão, and in criticism of technical-reproductive model of the State of São Paulo and the implementation of historical-critical pedagogy in the municipality of Limeira-SP, the research found elements to structure a proposal for the application of the historical-critical didactics presented here. After a study and analysis of the theory, some experiences of implementing historical-critical pedagogy and its didactics were analyzed, first in the State of Paraná and later in Limeira-SP. Still in the practical analysis of historical-critical didactics, the teacher-researcher presented an action research that he developed with his high school students to observe how historical-critical didactics happen in school daily life in comparison with the use of the “student notebook” used by the State Education Network of São Paulo. In view of the theoretical framework of historical-critical didactics, the experiences studied and the practice developed in action research, it was thus possible to discuss the proximity, distances and challenges of implementing historical-critical didactics. What is observed is that it is more distant from its implementation in Teaching Networks and closer to its implementation in classrooms across the country. For this to accelerate in this political, economic and social moment that Brazil is going through, it is necessary to invest in continuing education and invest in the autonomy of the teacher and in his relationship with other educators and with the students so that new experiences emerge in the daily life of the classroom. class with historical-critical didactics, making education a space that contributes to social transformation, built through basic work.

Keywords: historical-critical pedagogy, historical-critical didactics, teacher, student, implementation, philosophy.

**LISTA DE SIGLAS**

AIE	Aparelho ideológico de Estado (AIE)
ATPC	Aula de trabalho pedagógico coletivo
ATPs	Assistentes Técnicos Pedagógicos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CB	Ciclo Básico
CBE	Conferência Brasileira de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
G1	Portal de notícias da Rede Globo de Comunicação
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
O.M.S.	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PHC	Pedagogia histórico-crítica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto político pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido da Social Democracia
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Rede P.P.	Rede primária profissional
Rede S.S.	Rede secundária superior
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEED	Secretaria Estadual da Educação do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Parque São Bento .....	95
Imagem 2 - Entrada da Escola Dulce Esmeralda e do pátio interno .....	96
Imagem 3 - Sumário do Currículo de Filosofia do Estado de SP	
Ciências humanas e suas tecnologias .....	102
Imagem 4 - Exemplo da atividade realizada pelos estudantes .....	114
Imagem 5 - Exemplo de atividade desenvolvida pelos estudantes.....	1159
Imagem 6 - O "caderno do aluno" - introdução à ética .....	110
Imagem 7 - Exemplo de cédula usada pelos estudantes .....	118
Imagem 8 - O “caderno do aluno” traz a discussão sobre o conceito de valor .....	120
Imagem 9 - Exemplo de respostas a atividade 1 .....	121
Imagem 10 - Exemplo de respostas a atividade 2 .....	122
Imagem 11 - Exemplo de respostas da atividade 3 .....	122
Imagem 12 - O “caderno do aluno”: atividade de pesquisa .....	123
Imagem 13 - Exemplo de texto e das respostas dos estudantes.....	125
Imagem 14 - Exemplo de atividade de pesquisa realizada pelos estudantes.....	126
Imagem 15 - Atividade do “caderno do aluno” .....	127
Imagem 16 - Iniciativas da Secretaria da Educação da Rede Estadual de	
Ensino: enfrentamento pandemia .....	130
Imagem 17 - Pesquisa realizada com os pais no município de Sorocaba.....	134

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Competências gerais da BNCC reiteradas do Currículo Paulista.....	101
Tabela 2 Planejamento das aulas das turmas do 2º ano B e 2º ano C.....	112

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Quadro de conteúdos e habilidades para o 1º bimestre de filosofia para o 2º ano do ensino médio .....	103
Quadro 2 - Modelo de roteiro para avaliar as aulas do 2º ano B .....	108

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Evolução IDESP na Escola Dulce Esmeralda.....	98
---	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	166
CAPÍTULO I – PRINCIPAIS CONCEITOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ....	20
1 – Origem histórica .....	20
1.2 – Principais Conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	28
1.2.1 – O trabalho como princípio educativo .....	28
1.2.2 – Pedagogia contra hegemônica.....	31
1.2.3 – O materialismo histórico e dialético e sua contribuição para a educação.....	33
1.2.4 – Luta de classes e educação escolar.....	37
1.2.5 – O papel do conteúdo e do professor na pedagogia histórico-crítica .....	40
1.3 – A dialética da didática histórico-crítica .....	45
1.3.1 – TESE: Os estudos de Gasparin sobre a didática histórico-crítica .....	45
1.3.2 – ANTÍTESE: A didática histórico-crítica: pesquisas recentes .....	48
1.3.3 – SÍNTESE: Os fundamentos da didática histórico-crítica.....	51
Algumas considerações ... ..	54
CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	55
2.1 – A pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná.....	57
2.1.1 – A pedagogia histórico-crítica no Município de Francisco Beltrão e na Escola Municipal XV de Outubro .....	65
2.1.2 – A didática-histórico crítica a partir do projeto pedagógico.....	69
2.2 – A pedagogia da Rede Estadual de Ensino de São Paulo alinhada ao construtivismo e a pedagogia das competências.....	71
2.2.1 – Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Município de Limeira/SP .....	78
2.3 – A pedagogia histórico-crítica na formação dos professores em Limeira .....	81
CAPÍTULO III – ENSAIOS DE UMA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PERIFERIA DE SOROCABA.....	87
3.1 – Pesquisa-ação: didática histórico-crítica no ensino médio na disciplina de filosofia.....	88
3.2 – A contribuição da pesquisa-ação .....	89
3.3 – O local da pesquisa-ação: Escola Estadual Dulce Esmeralda .....	93
3.4 – A Escola Dulce Esmeralda: espaço de ação professor-pesquisador-estudantes.....	99
3.5 – Resultados da pesquisa-ação .....	107

3.5.1 – Aula 1 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 13/02/2020.....	112
3.5.2 – Aula 1 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 13/02/2020.....	115
3.5.3 – Aula 2 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 26/02/2020.....	116
3.5.4 – Aula 2 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 27/2/2020.....	118
3.5.5 – Aula 3 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 6/3/2020.....	120
3.5.6 – Aula 3 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 6/3/2020.....	122
3.5.7 – Aula 4 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 12/3/2020.....	123
3.5.8 – Aula 4 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 12/3/2020.....	126
3.6 – Reflexões sobre o andamento das aulas após a suspensão presencial por conta da covid-19.....	127
<b>CAPÍTULO IV – CAMINHANDO EM DIREÇÃO A UMA DIDÁTICA HISTÓRICO- CRÍTICA: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E DESAFIOS... 135</b>	
4.1 – Aproximações entre teoria e prática.....	137
4.1.1 – Valorização dos conteúdos.....	137
4.1.2 – Aproximação entre educação e sociedade.....	141
4.1.3 – Aproximação aos cinco momentos da didática histórico-crítica.....	142
4.1.4 – Aproximação com o papel do professor na didática histórico-crítica.....	146
4.2 – Distanciamentos entre teoria e prática.....	149
4.2.1 – O distanciamento frente a uma construção coletiva de pedagogia.....	150
4.2.2 – O distanciamento frente ao momento catártico.....	156
4.3 – Desafios entre teoria e prática.....	158
4.3.1 – Pedagogia histórico-crítica numa realidade hegemônica.....	158
4.3.2 – Pedagogia histórico-crítica e Rede de Ensino.....	161
4.3.2.1 – Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Estado do Paraná.....	162
4.3.2.2 – Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Município de Limeira/SP.....	165
4.3.2.3 – Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Estado de São Paulo.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	179

ANEXO 1 ..... 188

ANEXO 2 ..... **23535**

## INTRODUÇÃO

**A** minha formação acadêmica, na educação básica, foi quase que completamente realizada em escola pública na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Portanto, tive uma educação fundamentada no início, na Pedagogia Tradicional e posteriormente no construtivismo. Como professor de filosofia, nesta mesma Rede de Ensino, há treze anos, sou interpelado a trabalhar com a pedagogia das competências e utilizar em sala de aula o chamado “caderno do aluno” e “caderno do professor”. Portanto, se não fosse a formação continuada que percorri voluntariamente ao longo destes anos em que leciono nas escolas públicas do Estado de São Paulo, no componente curricular de filosofia, poderia achar normal aquilo que aprendi e aquilo que fui preparado para ensinar.

O que percebi ao longo dos anos é que os estudantes não aprendiam nada mais do que competências e habilidades desvinculadas de conteúdos, preparando-os tão somente para o mercado de trabalho. Observava ainda a distinção entre as escolas privadas e as escolas públicas. As primeiras preocupadas com conteúdos preparando os estudantes ao vestibular e as escolas onde lecionava, preocupadas apenas em dar resultados nas avaliações externas, com belíssimas exceções de educadores que ultrapassaram a barreira do fundamentalismo pedagógico pregado pela Rede Estadual de Ensino. Uni-me a estes nas frustrações e nas expectativas de uma proposta pedagógica que fosse condizente com aquilo que acreditávamos e do que esperávamos para o futuro de nossos estudantes.

Deparei-me nestes momentos de formação continuada com a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme proposta por Dermeval Saviani. Comecei a ler mais sobre esta teoria pedagógica e percebi que possuía muitos elementos que achava oportuno e atual na prática em sala de aula: relacionar o ensino aprendizagem com a prática social, valorizar os conteúdos historicamente adquiridos, resgatar o papel do professor como aquele que instrumentaliza seus estudantes e os eleva pelo momento catártico a um novo conhecimento que se efetiva em suas vidas como se fosse uma nova natureza, a importância do trabalho educativo, a relação com o marxismo originário e o anseio de transformar a sociedade em prol da classe trabalhadora. Estes e outros temas fez com que eu buscasse conhecer mais sobre esta teoria pedagógica.



Como a maioria dos professores, as primeiras perguntas que se faz ao deparar-se com conceitos teóricos é: Como poderei usar esta teoria em sala de aula? Como poderia utilizar com os estudantes? Quando comecei a partilhar minha descoberta e meus estudos com colegas professores, notei que estas eram as perguntas que todos faziam. A teoria parece interessante e atual, mas como usá-la na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem?

Foi com esta questão-problema que voltei aos estudos para conhecer um pouco mais desta teoria. Conheci então as pesquisas realizadas sobre a didática histórico-crítica e encontrei nela um modo concreto de atuar no cotidiano escolar. Desde a obra “Escola e Democracia” (2018) publicada em 1983 até a obra “Pedagogia Histórico Crítica, quadragésimo ano” (2019) lançada no aniversário de quarenta anos desta teoria pedagógica, percebi que Saviani falava sobre os cinco momentos como fundamentos da didática histórico-crítica. Acompanhei os escritos de Gasparin (2012) que em 2002 escreveu a obra “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” e também a obra “Os fundamentos da didática histórico-crítica” de Galvão, Lavoura e Martins (2019) que veio trazer inovações, alterações e aprofundamentos sobre a discussão da didática da pedagogia histórico-crítica.

Fazendo uma pesquisa exploratória deparei-me com algumas tentativas de implementação em Rede de Ensino da pedagogia histórico-crítica e de sua didática. Existem muitas experiências no país, mas o Estado do Paraná me chamou a atenção por ter sido uma implementação que abrangeu todo um Estado e encontrei na pesquisa de Camargo (2016) uma fonte inspiradora para aprofundar estes estudos. Outra pesquisa que contribuiu com minha busca de conhecimento sobre a didática histórico-crítica foi a tentativa da implementação da pedagogia histórico-crítica no Município de Limeira-SP. Mesmo estando num Estado que sempre esteve atrelado ao construtivismo e/ou a pedagogia das competências, pelo menos nos últimos trinta e oito anos, o Município conseguiu ultrapassar os limites da Rede Estadual de Ensino e tentar implementar a pedagogia histórico-crítica.

Entre no mestrado em educação com este objeto de pesquisa: a didática histórico-crítica e com o problema que me inquietava: como viabilizar a implementação da didática histórico-crítica na sala de aula? O objetivo era muito claro: demonstrar as (im) possibilidades de utilizar esta didática na realidade escolar, no processo de ensino e aprendizagem, com estudantes da educação básica. Como não tinha clareza dos resultados, busquei pesquisar ainda mais a teoria relacionada a pedagogia histórico-crítica, a didática histórico-crítica e observar como ela se deu nas Redes de Ensino Estadual do Paraná e Municipal de Limeira-SP. Para contribuir

efetivamente com outros professores e colaborar com o coletivo de pesquisadores que se debruçam sobre a pedagogia histórico-crítica, resolvi fazer uma pesquisa-ação e observar *in loco* como poderia ser uma experiência na aplicação da didática histórico-crítica numa realidade concreta, de uma escola pública, no ensino médio, localizada no município de Sorocaba, Estado de São Paulo, isto é, aplicar numa sala de aula os pressupostos apresentados por Saviani a partir dos cinco momentos da didática histórico-crítica.

Pretendi com estes estudos e esta pesquisa observar quais as proximidades e quais os distanciamentos da didática histórico-crítica com a realidade da sala de aula e com a realidade das Redes de Ensino, e quais os desafios que esta pesquisa apresenta àqueles, que, como eu, querem fazer parte desta grande construção coletiva por uma educação fundamentada numa teoria crítica e contra hegemônica.

A construção desta dissertação ocorreu através de pesquisa bibliográfica em quase todo o texto, utilizando da pesquisa-ação para apresentar uma experiência feita na escola em que leciono há dez anos e da pesquisa documental que é imprescindível ao falar sobre Redes de Ensino, pois muitas informações são resgatadas dos documentos, decretos e leis que elas promulgam. Observa-se portanto, que o foco é de uma pesquisa qualitativa, que busca analisar as realidades estudadas, objetivando entender as construções realizadas a partir da didática histórico-crítica.

Dividi a dissertação em quatro capítulos. No primeiro tratei da teoria da pedagogia histórico-crítica, sua origem histórica, seus referenciais, seus conceitos mais importantes e, finalmente, a didática histórico-crítica e sua relação com o materialismo histórico e dialético, a luta de classes e os cinco momentos tão citados nas obras de Saviani e seus colaboradores nos últimos quarenta anos.

No segundo capítulo discuti o resultado da pesquisa de outros estudiosos que apresentaram experiências concretas de implementação da pedagogia histórico-crítica: Camargo (2016) no Paraná e Coutinho (2013), Lombardi (2018) e Campos (2018) em Limeira-SP. No Paraná a pesquisadora apresentou a didática histórico-crítica numa experiência concreta desenvolvida na Escola XV de Outubro no Município de Francisco Beltrão e em Limeira, apresentando uma pesquisa realizada por Campos (2018) sobre a formação docente que aconteceu no processo de implementação da pedagogia histórico-crítica no Município, analisando as entrevistas que realizou com seis professoras que participaram deste processo.


No terceiro capítulo apresentei a pesquisa-ação realizada na Escola Dulce Esmeralda no Parque São Bento, Município de Sorocaba, onde busquei analisar a implementação da didática histórico-crítica em uma turma do segundo ano do ensino médio e comparar com outra turma do mesmo ano escolar onde utilizei o “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino Paulista. Nesta experiência realizada nas salas de aula, não houve alteração da proposta pedagógica do Estado, em referência às competências propostas pelo “caderno do aluno”, o que houve foi uma diversificação da didática com a qual o professor trabalhou durante a pesquisa-ação, com uma turma utilizando a didática histórico-crítica e na outra utilizando o “caderno do aluno” ipsum letter.

Finalmente, no quarto capítulo, fundamentado na teoria estudada no primeiro capítulo e nas experiências discutidas no segundo e terceiro, apresentei as proximidades, distanciamentos e desafios entre a prática da didática histórico-crítica em sala de aula e a implementação da pedagogia histórico-crítica nas Redes de Ensino analisadas.

Fiz algumas escolhas durante o desenvolvimento do texto: preferi utilizar a palavra estudante ao invés de outras utilizadas habitualmente em livros e artigos como aluno ou aprendiz ao me referir a pedagogia histórico-crítica, pois entendo que estas trazem uma relação hierárquica com o professor e, ao contrário, esta teoria pedagógica pretende fazê-los encontrarem-se no mesmo momento sintético na prática social. Acreditei que seria interessante tratá-los como estudantes, pois todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem passam constantemente pela aquisição de novos conhecimentos. Preferi trazer todas as citações diretas em itálico para facilitar a leitura e ficar mais evidente quando se refere a outros autores que contribuíram com esta pesquisa. Busquei ainda trazer para dentro do texto algumas imagens para facilitar a visualização dos leitores e o entendimento sobre o que é discutido.

# CAPÍTULO I

## PRINCIPAIS CONCEITOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

 ara alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, ou seja, contextualizar a aplicabilidade da didática histórico-crítica na sala de aula, a partir dos cinco momentos propostos por Saviani (2018) e de sua teoria pedagógica, faz-se necessário conhecer os principais conceitos da pedagogia histórico-crítica; ou seja, apoderar-se da teoria para avançar em direção à prática no cotidiano escolar. Antes de adentrar nos principais conceitos desta teoria pedagógica, este capítulo apresentará sua origem histórica, o que se torna imperativo ao tratar de uma teoria que tem como um de seus pressupostos teóricos o materialismo histórico.

Após conhecer a origem da pedagogia histórico-crítica, seus principais idealizadores e os referenciais teóricos que fundamentam esta teoria pedagógica, será de fundamental importância conhecer os principais conceitos<sup>1</sup> que fazem parte dos pressupostos teóricos para finalmente compreender o conceito de didática histórico-crítica e seus fundamentos.

### 1 – Origem histórica

Fazer uma análise histórica é essencial para situarmos a teoria pedagógica dentro do contexto em que foi gestada, compreender as reflexões que eram feitas na época, as outras teorias que permeavam o cenário educacional e as influências que contribuíram para a construção desta nova teoria. Este item tem como objetivo compreender a história da pedagogia histórico-crítica, a partir destes elementos fundamentais: origem, referenciais, relação com outras teorias e desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Como teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica tem vários conceitos que são pertinentes de serem analisados e que fundamentam esta teoria. Nessa dissertação foi feita a opção em apresentar os conceitos que dialogam com o objeto desta pesquisa, ou seja, aqueles relacionados de forma mais específica com a didática histórico-crítica. A análise destes conceitos será feita exclusivamente para compor os elementos que serão importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pedagogia histórico-crítica completou no ano de 2019, quarenta anos de história. O próprio Demerval Saviani (2013a, p. 61-62)<sup>2</sup> coloca como marco de início desta teoria o ano de 1979, quando foi orientador de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e um grupo de pesquisadores objetivavam encontrar uma teoria que superasse a visão crítico-reprodutivista, que, no entender dos mesmos, não ultrapassava o limite de observar a dependência da educação ao Estado, sem buscar meios para sua superação.<sup>3</sup>

Foi um longo processo de construção, nestas quatro décadas, onde a pedagogia histórico-crítica foi sendo gestada, assumindo sua identidade e seu papel dentro das teorias pedagógicas brasileiras e apresentando-se como uma possibilidade viável para educadores que buscavam ultrapassar os limites das pedagogias já existentes.<sup>4</sup>

Duas obras de Saviani são essenciais para se entender o aspecto histórico desta teoria: “Escola e Democracia”, publicada originalmente em 1983 e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações,” do ano de 1991. Além de se entender, a partir delas, fatores relevantes da origem desta teoria, é possível compreender as bases da pedagogia histórico-crítica, suas principais referências e suas ideias centrais, conforme será analisado no decorrer deste capítulo.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Dermeval Saviani é doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971), completou em 2019, 53 anos de magistério. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCAR, PUC-SP e Unicamp, professor titular colaborador da USP de Ribeirão Preto e sócio-fundador da ANPED, CEDES, ANDE e SBHE, da qual foi o primeiro presidente. Autor de grande número de trabalhos publicados. Atualmente é professor emérito da Unicamp, pesquisador emérito do CNPq, coordenador geral do HISTEDBR e professor titular colaborador pleno da Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

<sup>3</sup> Importante salientar que outros pesquisadores também estavam fazendo suas reflexões e buscando responder a necessidade de superação das teorias vigentes objetivando contribuir com o momento histórico e a ascensão de movimentos sociais de contra cultura.

<sup>4</sup> Vivendo o período de ditadura civil-militar e com um anseio de redemocratização do país, as camadas populares foram aos poucos buscando teorias e práticas que impulsionassem o novo momento social. O espaço pedagógico foi um território importante de busca de novas ideias e novas teorias que embasassem o anseio popular. Outro motivo que explica a necessidade de teorias que respondessem a busca por uma efetiva democracia é a realidade nacional, um país de dimensões continentais que trava um índice altíssimo de desigualdade social e distanciamento entre ricos e pobres.

<sup>5</sup> Importante salientar que Saviani continua atuando em prol da educação nacional, escrevendo novas obras e participando de vários eventos ligados à sua linha de pesquisa e a educação em geral. Isto é muito importante para o aprofundamento nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto é também um grande desafio. É difícil avaliar uma teoria quando um de seus idealizadores continua refletindo, criando e publicando sobre ela. Isto significa que ela pode sofrer alterações substanciais ao que foi pensado no início das publicações, além de que o autor poderá mudar de ideia após anos de estudos, há a pressão de grupos de estudiosos e há a inevitável reescrita por outros autores pesquisadores que dão um novo norte ao caminho até então percorrido. Importante destacar ainda, que um texto, após publicado, adquire “vida própria”, não mais sendo de domínio exclusivo de seu autor original dando início a interpretações que vão se consolidando em diferentes grupos, visões e concepções das ideias apresentadas.

Mais recentemente, três estudiosos da pedagogia histórico-crítica: Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019) escreveram a obra “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica,” onde apresentaram minuciosamente a didática de ensino desta teoria e seus fundamentos, que muito contribuirá com o objeto de pesquisa desta dissertação. Esta obra atualiza alguns dados relevantes da origem e movimento histórico desta pedagogia.

Começando a apresentação histórica da pedagogia histórico-crítica, a partir da obra Escola e Democracia (2018), ela é resultado de conferências e artigos desenvolvidos por Saviani no início das reflexões acerca desta teoria. Uma delas foi na Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980, um ano após o nascimento da teoria, como visto acima.

*Partindo do pressuposto de que a plateia era predominantemente escolanovista, utilizei a metáfora de Lênin, da curvatura da vara, forçando a argumentação para o outro lado, o da defesa da Escola Tradicional. Deixava claro, todavia, que isso não queria dizer que a Escola Tradicional era certa. Eu estava apenas aplicando a técnica da curvatura da vara, ou seja, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto. (SAVIANI, 2013a, p. 64)*

No primeiro capítulo, “As teorias da educação e o problema da marginalidade,” o autor apresenta os diferentes modelos pedagógicos, organizando-os a partir do critério da criticidade, que para ele é “a percepção dos condicionantes objetivos.” (SAVIANI, 2018, p. 5). Como teorias não críticas, elenca: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Como teorias crítico-reprodutivistas apresenta a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE) e a Teoria da Escola Dualista. Buscando entender a crítica de Saviani e os critérios adotados para criar uma nova teoria, vale a pena elencar as teorias por ele apresentadas em “Escola e Democracia” (idem) e conceituá-las conforme o autor.

As teorias não críticas “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma,” (Idem, p. 5) sem um embate com as transformações sociais e a realidade histórica. Saviani assim resume as vertentes desta teoria:

*Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor – aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, 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.”*  
(idem, p. 11)

Quanto as teorias crítico-reprodutivistas, “*a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.*” (idem, p. 13) Dessa forma ela mantém a sociedade do jeito que está; fazendo uma crítica, mas mantendo-se distante dos meios e das possibilidades de transformá-la, conseguindo apenas reproduzi-la, conforme salienta o próprio nome destas teorias.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1975) tem “*como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes.*” (idem, p. 15) Dessa forma, a escola, como outras instituições, acaba por “*reforçar, por dissimulação, as relações de força material.*” (idem, p. 15) O papel da escola, portanto, é o de reproduzir as desigualdades sociais.

A teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), de Althusser (s.d., p. 43-47) analisa a forma que o Estado encontra para reproduzir as relações de exploração, através dos Aparelhos Repressivos de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) onde a escola se encontra. Ela “*constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista.*” (idem, p. 19). Dessa forma, a “*ideologia materializa-se em aparelho: os aparelhos ideológicos de Estado.*” (idem, p.19)

Por fim, a teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet (1971) apresenta a escola dividida em duas, conforme é dividida a sociedade em duas classes: a burguesia e o proletariado. Para a primeira há uma rede secundária superior (rede SS) e para o segundo uma rede primária profissional (rede P.P.). Dessa forma “*a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.*” (idem, p. 22)

Saviani (2018) não encontra em nenhuma das teorias que apresentou uma resposta satisfatória ao problema educacional, ou seja, uma escola que atendesse aos anseios da classe trabalhadora e que se envolvesse efetivamente nas transformações sociais.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Para Saviani (2018) o trabalho é a atividade vital que define o ser humano em sua humanidade. A classe trabalhadora é aquela desprovida dos meios de produção e, como tal, vê o seu trabalho alienado, perdendo seu objetivo essencial e passando a desumanização. A união da classe trabalhadora é a forma concreta e histórica de buscar a superação desta situação e reencontrar-se com a finalidade do trabalho em si. As transformações sociais desejadas são a superação do capitalismo e da luta de classes.

No capítulo dois de “Escola e Democracia” o autor apresenta três teses e confronta diretamente a Escola Tradicional e a Escola Nova: na primeira tese (do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência) demonstra que a Escola Tradicional, baseando-se na essência, era revolucionária por tratar todos de forma igualitária e a Escola Nova era reacionária, a partir da pedagogia da existência, por legitimar as diferenças.

Na segunda tese (do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos) ele demonstra que a Escola Tradicional está ancorada na cientificidade através do método científico indutivo formulado por Bacon e no método expositivo formulado por Herbart. Já a Escola Nova vê o ensino como uma espécie de projeto de pesquisa, uma atividade onde aluno e professor desconhecem o tema e vão buscar respostas. Ou seja, enquanto o método tradicional tentava articular o ensino com o produto da ciência, a Escola Nova buscava articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência.

A terceira tese, que para Saviani é conclusiva (quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática) aponta para o fato de que a Escola Nova, apesar de muito falar em democracia, sua teoria não atingiu o povo e a classe trabalhadora mas pequenos grupos e a Escola Tradicional que não se preocupava em falar ou propagar a democracia, por outro lado, ao apropriar os alunos da cultura humanista, possibilitou um avanço democrático com maior participação das massas a partir da maior proximidade com o conhecimento historicamente adquirido.

No terceiro capítulo, finalmente, Saviani dará as bases para a pedagogia histórico-crítica que neste tempo ainda era conhecida como pedagogia revolucionária:

*uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (Idem, p. 52)*

Afirma também que a pedagogia revolucionária:

- a) é crítica;
- b) a educação é elemento secundário e determinado das transformações sociais;



- c) a educação relaciona-se dialeticamente com a sociedade;
- d) a educação não é totalmente dependente e nem totalmente autônoma das condições sociais vigentes.

Concluindo, a problemática inicial de Saviani, em “Escola e Democracia” era a tentativa de criar uma teoria que ultrapassasse os limites das teorias pedagógicas que eram até então conhecidas. Conforme aponta Saviani (2013a, p. 64), muitas vezes ele sofreu a crítica de ser tradicional, aparecendo como opositor a Escola Nova. No entanto, sua posição sempre foi em busca de reconhecer em cada teoria suas contribuições, buscando superar as tendências em vista de uma teoria que captasse o momento histórico e a necessidade de se transformar a realidade imposta pelo modo de produção capitalista.

*O modo de produção capitalista no qual a classe fundamental dominante são os capitalistas, isto é, os proprietários dos meios de produção; e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários, proprietários apenas de sua força de trabalho. (...) Sobre o conjunto das relações que constituem a estrutura da sociedade capitalista, levantou-se toda uma imensa e complexa superestrutura representada por determinadas formas de consciência social [...] as formas ideológicas.* (SAVIANI, 2019, p. 192-193)

Para Saviani (2013a, p. 72) a pedagogia histórico-crítica é uma teoria onde a vinculação entre os interesses populares e a educação é explícita. Diz ainda que “os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.” (*idem*)

Na obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (2013a, p. 73-) o autor irá apresentar como chegou a este nome para a teoria por ele desenvolvida com seus colaboradores e o significado das palavras que formam o conceito.

Primeiro se pensou em pedagogia dos conteúdos que foi rejeitada por dar margem a uma volta da escola tradicional, unicamente preocupada com a transmissão dos conteúdos escolares. Outro termo inicialmente utilizado foi o de pedagogia dialética, mas corria-se o risco de confundir com outras teorias pelo fato da generalidade deste conceito.

O próprio Saviani irá dizer que (2013a, p. 75-76) “a partir de 1984 dei preferência à denominação *pedagogia histórico-crítica*”, nomenclatura que prevaleceu até os dias atuais. “[...] 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.” (*idem*)

Em busca de superar as teorias crítico-reprodutivistas que estavam em seu auge nos anos 70, o autor concluirá que *“a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado [...] isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições”* (2013a, p. 119), ultrapassando a visão crítico-reprodutivista que não desenvolvia uma concepção de mundo atrelada a história e a superação das relações sociais. Saviani não nega os esforços e os avanços trazidos por essas teorias em relação a Escola Tradicional e Escola Nova mas busca superá-las a partir de uma concepção pedagógica fundamentada no materialismo histórico e dialético.

A pedagogia histórico-crítica nasce, portanto, como uma pedagogia contra-hegemônica.

*Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem aos interesses dominados.* (SAVIANI, 2019, p. 23)

Dessa forma, para a pedagogia histórico-crítica, há uma relação de reciprocidade dialética entre educação e sociedade. (AMARAL, 2016, p. 14) Portanto, ser contra-hegemônica é de total importância para o objetivo desta teoria.<sup>7</sup>

O fundador da pedagogia histórico-crítica conceberá sua teoria pedagógica a partir de três bases teóricas: o marxismo originário, o pensamento filosófico de Antonio Gramsci e a concepção de educação formulada por Snyders. Estas três referências norteiam sua teoria e orientam as ações pedagógicas que serão desenvolvidas no seio da escola, em prol de uma concepção de mundo baseada no materialismo histórico e dialético.

Sobre o marxismo originário pode-se afirmar, a partir de seus fundamentos que *“há certo consenso de que Marx e Engels foram educadores do proletariado no século XIX, papel que mantiveram até os dias atuais, e o legado que deixaram tornou-se matriz teórico-*

---

<sup>7</sup> Importante salientar a diferença entre teoria pedagógica e teoria educacional. Escrevendo sobre a teoria educacional, Libâneo (s/d, p.9) irá dizer que na contemporaneidade elas indicam algumas abordagens como: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da educação, as formas institucionalizadas de ensino e a relação educativa. A teoria pedagógica, por sua vez, está centrada no ato de educar, no processo de ensino aprendizagem e na construção de sujeitos e identidades. Nos dizeres de Libâneo (idem, p.2) sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Buscar saber como esses contextos atuam em processos de ensino e aprendizagem de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidades sociais. Saviani (2019) dirá sobre este tema que a pedagogia diz respeito a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, com o objetivo claro de orientar o processo de ensino e aprendizagem.

*metodológica a muitas teorias pedagógicas.*” (MARTINS, 2017, p. 249) Mesmo não tendo desenvolvido nenhum estudo sistemático sobre a educação, deixaram uma contribuição imensurável no campo pedagógico.

Marx e Engels não se preocuparam efetivamente com a questão pedagógica, no entanto, é certo afirmar que a partir de suas ideias, foi possível traçar as propostas educativas que emanam do marxismo originário: *“identificação da educação como imanente ao processo de produção do ser social, a adoção do trabalho como princípio educativo e, conseqüentemente, o engajamento na luta de classes.*” (idem, p. 248). Antonio Gramsci e Snyders trarão no seu tempo e a seu modo, a partir da realidade social, a construção destes conceitos no âmbito educacional.

Antonio Gramsci, marxista italiano, pensou a educação a partir da concepção de mundo, trazendo grandes contribuições para o debate educacional. Para ele a escola deveria levar o educando da anomia para a autonomia, através da heteronomia (SAVIANI, 2007, p. 161). *“Conforme Gramsci, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.*” (idem, p. 159)

O pensador italiano valoriza a aquisição dos conhecimentos historicamente adquiridos, o que é essencial também à pedagogia histórico-crítica:

*criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral.* (GRAMSCI, 1966, p. 13-14)

Nesta direção também vai Snyders, membro da resistência francesa. Segundo esse pensador, é preciso valorizar o saber historicamente produzido e favorecer a superação da sociedade capitalista. Seus escritos muito contribuíram para a prática escolar.

*Snyders é, [...] uma das referências fundamentais da corrente pedagógica que venho chamando de ‘pedagogia histórico-crítica’, uma pedagogia enraizada na História e que, inspirada no marxismo, pretende ser a síntese superadora tanto das pedagogias tradicional e nova como das teorias crítico-reprodutivistas. [...] mesma síntese que Snyders persegue constante e competentemente em todas as suas obras.* (SAVIANI, 1988, p. 6)

Foram vários assuntos e conceitos trabalhados pelo autor francês que contribuem até hoje com diversas pedagogias como a histórico-crítica, como por exemplo, *“a questão do papel do aluno, do professor, da cultura, formação, valorização do ensino, inovações pedagógicas,*

*entre outros temas, potencializando nossa compreensão sobre os mesmos.*” (VIEIRA, 2014, p. 296)

Analisando historicamente, os já referidos autores de “Fundamentos da didática histórico-crítica” (2019) escreveram que na segunda metade da década de 1990 até o início do século XXI não há nenhuma obra sistemática sobre a pedagogia histórico-crítica. No entanto, já no início do novo século, em 2002, começam a surgir novas obras.

*uma forte retomada se deu a partir do Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30anos” realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009, promovido pelo Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação (GPEME). Isso se expressa, por exemplo, no fato de que, entre 2010 e 2019, dezenove livros foram lançados discutindo diferentes aspectos dessa teoria pedagógica [...] (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 35)*

## **1.2 – Principais Conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica**

Alguns conceitos são essenciais para se entender a pedagogia histórico-crítica. Eles ajudam a compreender o método e a prática pedagógica construídos a partir desta teoria e que são essenciais para o objeto de pesquisa dessa dissertação. No tópico anterior foi apresentado os referenciais teóricos que contribuíram para a construção desta teoria. São eles: o marxismo originário, o pensamento de Gramsci e de Snyders. A partir destes referenciais pode-se elencar os conceitos que farão parte dos estudos sobre a pedagogia histórico-crítica.

Os conceitos que serão aqui trabalhados são: o trabalho como princípio educativo, pedagogia contra hegemônica, o materialismo histórico e dialético, luta de classes, além de refletir sobre o papel do professor e do conteúdo a partir desta teoria. Sobre a didática histórico-crítica, conceito essencial para esta dissertação, será trabalhado em outro tópico específico, analisando este conceito e todos os outros que dele derivam.

### **1.2.1 – O trabalho como princípio educativo**

A relação entre o ser humano e a natureza é entendida a partir da ideia de trabalho. O ser humano está unido a natureza e só tem vantagem sobre ela em relação aos outros seres vivos por conta da transformação da natureza ocorrida pelo seu trabalho. O trabalho só acontece ligado a natureza exterior ao ser humano. Ele se faz humano transformando a natureza. Ele veio

da natureza e a transforma. O trabalho, portanto, é transformador e o vai ser durante toda a história humana com as especificidades de cada tempo.

*O trabalho é, portanto, a relação humana de mediação com a natureza, de metabolismo social com a natureza; relação de que resulta a própria humanidade do ser humano, sua característica humana, ou ainda, nas palavras de Marx, o seu “ser genérico.”* (ANTUNES, 2016, p. 29)

O trabalho humano que no início da história era harmônico, objetivando a satisfação das necessidades humanas, aos poucos foi sendo corrompido pelas formas de alienação. A alienação do trabalho “*produz (o ser humano) precisamente como um ser desumanizado [...] tanto espiritual quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas.*” (MARX, 2004, p. 92-93)

A alienação acontece como separação entre o ser humano e o produto do seu trabalho, retirando sua humanidade e colocando-o numa situação de não humanidade em sua relação com a natureza. No capitalismo<sup>8</sup> o fruto do trabalho não pertence a quem trabalha e produz mas àquele que tem o capital financeiro, através da mediação do seu dinheiro, possuindo dessa forma, o produto do trabalho.

*Universaliza-se, portanto, a reprodução alienada do ser humano, da natureza e do trabalho; uma reprodução da natureza para os fins estritos do capital, para a produção imediata de mercadorias e uma reprodução do ser humano como personificação do capital, de um lado e, de outro, como personificação do trabalho – mero portador de força de trabalho.* (ANTUNES, 2016, P. 105)

O trabalho alienado, fruto do capitalismo, retira do ser humano aquilo que o constitui, sua própria humanização e o torna simples portador de força de mão de obra. Nesta situação de alienação, segundo Antunes (idem, p. 115) fica em evidência um aspecto formativo que é de fundamental importância na formulação de Marx: a tomada de consciência por parte dos seres humanos que trabalham, em relação à sua condição e situação históricas concretas.

Esta consciência que o trabalhador deve ter da alienação de seu trabalho e de uma possível transformação social que contribua para a retomada de sua condição original de trabalho não alienante acontece através de diferentes formas e uma delas é o trabalho educativo.

*O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente*

---

<sup>8</sup> O sistema capitalista, fundado no princípio da propriedade privada dos meios de produção, alimenta-se desta dicotomia entre capital e trabalho assalariado. Para Marx, o tipo de trabalho característico da sociedade capitalista é o trabalho assalariado. Nesta sociedade, existe a classe burguesa que detém a propriedade privada dos meios de produção e a classe trabalhadora que possui apenas como propriedade a sua força de trabalho. (NASCIMENTO; BARDELLOTO, 2008, p. 277)

*pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013a, p. 13)*

Portanto, o trabalho educativo pode contribuir para o entendimento do trabalho em sua essência e da humanização que ele produz. É dessa forma que a pedagogia histórico-crítica entende o trabalho educativo, utilizando dos meios que a educação dispõe em prol da disposição dos elementos essenciais para que o ser humano se aproprie do sentido do trabalho e por ele busque contribuir na construção da sociedade.

*O trabalho educativo significa exatamente que o ser humano pode formar as novas gerações e implica em assumir um projeto que é político-ideológico-filosófico de produzir nos indivíduos essa humanidade produzida historicamente. E é nesse sentido que precisamos analisar a educação escolar, situando-a no posicionamento em relação à sociedade capitalista e, portanto, em relação à luta de classes, o que significa que não podemos desconsiderar o fenômeno social da alienação que, no tocante à educação das novas gerações, tem assumido na atualidade atitudes e posicionamentos ingênuos, idealistas e acrílicos em relação à herança cultural da humanidade. (GOMIDE, JACOMELI, 2016, p. 3)*

O trabalho educativo é entendido pela pedagogia histórico-crítica como forma de se educar as novas gerações objetivando apropriá-las dos conhecimentos historicamente adquiridos em busca da superação do capitalismo e de uma nova condição humana pautada pelo trabalho não alienado, resgatando, desta forma, a concepção de trabalho humanizador e isso passa, obviamente pelo processo pedagógico desenvolvido em sala de aula.

O trabalho educativo não é um conceito estanque. Ele se modifica e se transforma ao longo da história da humanidade. No início trabalho e educação eram entendidos como palavras similares, pois se aprendia pelo trabalho e ambos humanizavam. Com o desenvolver de sociedades mais complexas e com a estruturação social, como no capitalismo, cada vez mais o trabalho foi se distanciando da educação, havendo a necessidade de se unir novamente a proposta inicial de um trabalho educativo que coopere com o ser humano na fruição de seu trabalho como possibilidade de uma sociedade onde o mesmo não seja alienado.

Isso é o que busca a pedagogia histórico-crítica e é assim que ela entende o trabalho educativo.

*Ao constatar-se que a maioria dos trabalhadores não tem acesso ao saber socialmente produzido de qualquer espécie, quer ao saber que lhe permitirá reconhecer-se e atuar como cidadão, quer ao saber que lhe permitirá reconhecer-se como profissional [...] torna-se premente a necessidade de democratizar o saber científico, tecnológico e histórico-crítico, em função da*

*crescente cientifização da vida social e produtiva, desde que se pretenda resgatar o trabalhador em sua função de sujeito da história.* (KUENZER, 1999, p. 25)

Para Gramsci (2001, p. 43) o equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural, compreendidos através do trabalho, na atividade teórico-prática do ser humano, fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir. Sendo a pedagogia histórico-crítica teorizada a partir do materialismo histórico dialético concorda com o pensamento do marxista italiano sobre o trabalho educativo fundamentado nesta concepção gramsciana.

Segundo Nascimento e Bardelloto (2008, p. 289) para Gramsci, o trabalho como princípio educativo é imprescindível na formação de novos intelectuais orgânicos<sup>9</sup> para a classe trabalhadora que, organizada, concretize o ideal de uma sociedade emancipadora, onde tanto o trabalho material quanto o trabalho imaterial absorva uma visão crítica da realidade, uma visão coerente e unitária, que leve em conta a racionalidade, a totalidade e a historicidade das relações sociais.

### **1.2.2 – Pedagogia contra hegemônica**

Na obra “Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano” (2019) Saviani traz um capítulo sobre o tema “Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil.” Definindo o conceito, dirá que pedagogia diz respeito a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, com o objetivo claro de orientar o processo de ensino e aprendizagem. Sobre pedagogias contra-hegemônicas entende aquelas que servem aos interesses do movimento operário, em contradição aos interesses da classe detentora do capital.

O autor apresenta os diferentes momentos históricos em que a pedagogia contra hegemônica apareceu na educação brasileira, iniciando com a Primeira República. Neste período ela se fazia presente através da pedagogia anarquista. *“A educação ocupava posição central e expressava-se em um duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica.”* (SAVIANI, 2019, p. 19)

---

<sup>9</sup> São orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 2001).

A concepção pedagógica se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas que buscavam trabalhar novos conceitos, através da imprensa operária como a educação integral e o ensino racionalista de Ferrer.

*A escola de Ferrer era inteiramente racionalista, negava a igreja, e isto irritou o clero ao ver este método espalhar-se pela Espanha. Pregava explicitamente que o militarismo era um crime, que a distribuição desigual de renda devia ser abolida, que o sistema capitalista era prejudicial aos trabalhadores e que a política dos governantes era injusta. Também pregava a não violência, pois assim como Tolstoi, ele acreditava que a liberdade era essencial ao desenvolvimento do homem e o governo central um mau, porém, ele acreditava na persuasão e abominava a violência. (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p. 71)*

Ainda na Primeira República, “a partir dos anos 20, com o desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi se transferindo dos libertários para os comunistas.” (SAVIANI, 2019, p. 19) Interessante notar que se, em “Escola e Democracia” (2018) Saviani faz uma crítica a Escola Nova, no início da pedagogia comunista, “a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista” (idem, p. 19) visto que o mesmo vinha como resposta a Escola Tradicional, até então alinhada a Escola Católica e alheia a realidade social e sua transformação aos interesses do proletariado.

Um segundo momento histórico das pedagogias contra-hegemônicas se deu na Era Vargas. Ainda segundo Saviani (2019) nesta fase a corrente comunista assumiu o movimento do proletariado e o anarquismo perde sua força no território nacional. Com esta transformação dos movimentos de luta de esquerda fortaleceu-se a Escola Nova com papel predominante sobre as chamadas correntes hegemônicas. Nesta época as lutas ficaram em torno das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, havendo uma disputa de ideias entre os liberais e a Igreja Católica, não sobrando espaço para uma concepção pedagógica de esquerda, obrigando os movimentos trabalhadores a defender medidas pedagógicas que não estavam diretamente ligadas ao socialismo, como a Escola Nova.

Finalmente, entre os anos de 1960 e 2008 Saviani (idem, p. 22) apresenta as pedagogias contra-hegemônicas sob a hegemonia produtivista. Em 1960 tem destaque a pedagogia libertadora de Paulo Freire, articulada com a vivência da situação popular de base. Em 1970 surgem as pedagogias crítico-reprodutivistas, que participaram do movimento contra-hegemônico mas não ultrapassaram os limites da crítica. Em 1980, finalmente, houve um momento que favoreceu o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, “que em



lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem aos interesses dominados.” (idem, p. 23)

Houve toda uma conjuntura, tanto política como educacional que favoreceu o surgimento dessas pedagogias. *“Surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias contra-hegemônicas.”* (idem, p. 24) Foram elas:

- a) pedagogias da “educação popular”: organizada a partir dos movimentos populares, acreditava numa educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo. Longe de determinações e condições histórico-políticas, acreditavam na virtude intrínseca do povo;
- b) pedagogias da prática: Entende o ato pedagógico como ato político e desloca o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social;
- c) pedagogia crítico-social dos conteúdos: tem como objetivo a democratização da escola e a valorização dos conteúdos indissociáveis das realidades sociais. Esses conteúdos podem ser entendidos como aqueles conteúdos culturais universais, patrimônio comum da humanidade;
- d) pedagogia histórico-crítica: a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, tendo portanto, a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.

Pode-se concluir que as quatro modalidades de pedagogia contra hegemônica nasceram com o mesmo objetivo de construir uma prática pedagógica de oposição aos sistemas hegemônicos de matriz capitalista. No entanto, é notório que *“as tentativas de implantar políticas educativas ‘de esquerda’, por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar, foram, de modo geral, frustrantes.”* (SAVIANI, 2019, p. 29). A pedagogia histórico-crítica continua a desenvolver-se através de um número expressivo de colaboradores que vêm produzindo material tanto em dissertações, como em teses, livros e artigos, através de diferentes temas e através de iniciativas de adoção desta teoria pedagógica em diversas redes municipais de ensino e escolas pelo Brasil.

### **1.2.3 – O materialismo histórico e dialético e sua contribuição para a educação**

Como afirmado no tópico anterior, uma das bases teóricas da pedagogia histórico-crítica é o marxismo originário. Dessa forma, a concepção de mundo com a qual Saviani concebe sua teoria pedagógica é a mesma do marxismo originário. O materialismo histórico dialético

*“entrou para a posteridade como sinônimo de marxismo, referência explícita ao consenso que se tem em torno do papel preponderante de Marx em sua gestação e amadurecimento.”* (MARTINS, 2008, p. 12). Portanto, o conceito de materialismo histórico dialético é essencial para se entender a pedagogia histórico-crítica. *“Esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social.”* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63)

O materialismo histórico dialético entendido como paradigma teórico-metodológico do marxismo originário e sua concepção de mundo, é um conceito importante para se entender a didática histórico-crítica, bem como toda a teoria pedagógica que a precede.

*Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, 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 do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico.* (SAVIANI, 2013a, p. 119-120)

Sobre o materialismo pode-se afirmar, parafraseando Marx e Engels (1984, p. 14-15) que se refere aos indivíduos reais, a sua ação e as condições materiais de vida, tanto as que encontraram como também aquelas que foram produzidas pela sua ação. Dessa forma, ao produzirem seus meios de vida, os seres humanos produzem indiretamente a sua própria vida material. Portanto, aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção.

*Marx estabelece como princípio fundamental de sua concepção teórica a determinação material da vida social. Assim, todos os processos econômicos, sociais, políticos e culturais constitutivos da realidade devem ser estudados, compreendidos e analisados à luz desse princípio.* (MARTINS, 2008, p. 39)

Analisando a vida social e a interpretando a partir de sua concepção de mundo, o marxismo originário nunca abandonou sua visão anticapitalista e revolucionária. Isto o difere sistematicamente do idealismo hegeliano do qual encontrou sua base dialética.

Aqui se encontra a proximidade do materialismo definido pelo marxismo originário e a pedagogia histórico-crítica. Pois ambas entendem o mundo a partir da vida material e concreta do ser humano, entendem os processos econômicos, sociais, políticos e culturais como parte desta realidade e buscam na revolução a transformação à luz dos interesses da classe trabalhadora.

A pedagogia histórico-crítica não concebe o mundo idealisticamente ou miticamente mas *“a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos.”* (DUARTE, 2016, p. 99) Para o materialismo a ação do ser humano são essenciais. Por isso, a pedagogia histórico-crítica valoriza o conhecimento como forma de contribuir com a transformação das relações sociais e a realidade concreta.

A dialética marxista difere-se de outros entendimentos sobre este mesmo conceito. Isso foi explicado por Saviani (2013a, p. 118) quando afirma porque não aceitou como nome da sua teoria pedagógica: pedagogia dialética. Segundo ele *“havia o problema da ambiguidade da palavra dialética e da expressão pedagogia dialética.”*

*Essa ambiguidade tem a ver não apenas com a dialética idealista de Hegel, mas com outras versões que remontam às origens gregas em que o termo dialética aparecia como significando contraposição de ideias e aproximando-se, pela raiz da palavra, de dialógica, diálogo.* (idem)

A dialética do marxismo originário parte de uma concepção ontológica, epistemológica e axiológica onde o ser e o pensar são constituídos por uma movimentação constante, como devir. Dessa forma entende-se o conhecimento como processo ininterrupto e sempre aproximativo da verdade. Portanto, verdade como uma construção de valor relativo e a ação transformadora como elemento característico de sua ética e de sua política.

Além do movimento, a dialética marxista leva em consideração a realidade não como uma totalidade articulada, mas sim *“cujas partes se inter-relacionam de tal forma que o produto de tal inter-relacionamento, o todo, é diferente da somatória simples delas.”* (MARTINS, 2008, p. 69) Portanto, só se conhece o todo pelas partes.

*O que acontece realmente é que o ser e o pensar se movimentam de tal maneira que sujeito e objeto acabam constituindo-se como faces de uma mesma moeda, qual seja a totalidade em processo de transformação por sua própria ação-reflexão.* (idem, p. 75)

Para Marx e Engels, *“é possível dizer que, na mesma medida em que o sujeito age e reflete sobre a sua ação, ele acaba sendo objeto de sua prática e de sua reflexão, que repercute sobre ele. [...] o que realmente há é uma unidade entre sujeito e objeto na prática social.”* (idem)

Essa concepção de mundo, fundamentada na dialética marxista abala qualquer concepção de mundo pensada de forma estática e entende o ser humano como um ser “que vive em um ininterrupto processo de desenvolvimento.” (idem, p. 81)

Dessa forma, a dialética aqui estudada, possibilita entender que “*o fato de se tornarem outros a cada instante, dinâmicos ontologicamente, toda a visão da ordem econômica, política e social vigente será abalada também.*” (idem) Isso se dá pelo fato de que o econômico, o político e o social serão interpretados como uma construção sócio-histórica e serão determinadas pelas ações humanas.

*A realidade é movimento, aquilo que hoje é algo ou alguém não foi o sempre, mas veio a ser, num processo dialético de transformação movido por contradições. Para ser mais exato, aquilo que é algo ou alguém na verdade está em processo de vir, de transformar-se em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser.* (DUARTE, 2016, p. 1)

A pedagogia histórico-crítica entende esse movimento da lógica dialética e sabe que contribuirá com a educação de estudantes para essa realidade em constante transformação, onde sujeito e objeto não são diferentes e onde há uma totalidade que só pode ser percebida nas suas partes. Portanto, “*a reprodução da humanidade ocorre sempre por meio de reprodução de sociedades concretamente existentes.*” (idem, p. 13) Estas podem ser uma organização nova e mais desenvolvida ou estagnadas ou conduzidas a um colapso social.

Alguns princípios da lógica dialética, tais como movimento, totalidade, contradição, transformação e mudança qualitativa são essenciais para se entender a pedagogia histórico-crítica que se concretiza no saber sistematizado a partir de um processo constante de transformação, desde a realidade social onde os estudantes estão inseridos.

Sobre o historicismo do materialismo histórico dialético, oriundo do pensamento de Marx e Engels pode ser mais facilmente entendido, a partir da explanação dos dois outros elementos do conceito marxista. “*O historicismo do marxismo originário é, na verdade, o materialismo dialético aplicado à análise e à compreensão da história.*” (MARTINS, 2008, p. 97)

*[...] cada uma das teses que foram anteriormente apresentadas como centrais do materialismo dialético marxiano se estende ao materialismo histórico, fazendo dele uma teoria científica que busca compreender o mundo na sua concretude, que é movimento constante motivado pela contradição. Não só compreendê-lo, [...] mas, principalmente, transformá-lo, o que não se faz na direção pretendida se não se conhece-lo em sua gênese e desenvolvimento, tarefa epistemológica do materialismo histórico e dialético.* (idem, p. 103)

O desenrolar da história, dentro da perspectiva materialista e dialética de Marx e Engels acontece como um processo no qual *“os seres humanos produzem a sua existência por meio do trabalho, que é o ato de agir na natureza, transformando-a em busca da satisfação das necessidades próprias dos humanos.”* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 80)

Para a pedagogia histórico-crítica entender a prática pedagógica a partir do historicismo marxiano é de suma importância, para que se busque entender a história humana e as transformações pelas quais ela passou, buscando compreender o papel preponderante do trabalho como transformação da natureza e como condição essencial de humanização.

*A ideia de que a história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.* (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 83)

Em outra obra, Saviani deixa claro que a pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. (SAVIANI, 2013a, p. 76) Portanto, esta teoria pedagógica não vê a história como *“o idealismo alemão e como o materialismo contemplativo de Feuerbach em particular”* (MARTINS, 2008, p. 97) mas vê a história de forma concreta e real. Portanto, *“defende que se considerem os fatores histórico-sociais nos processos educacionais; que a educação mantenha estreita relação dialética com a sociedade.”* (AMARAL, 2016, p. 17)

#### **1.2.4 – Luta de classes e educação escolar**

A luta de classes é outro conceito essencial para o marxismo originário que Saviani utiliza para explicar a teoria pedagógica da qual foi idealizador e pela qual instruirá a educação da classe trabalhadora. Um conceito pouco usado no campo filosófico e pedagógico que encontrou um espaço significativo à pedagogia histórico-crítica. *“A obra de Marx opera uma transformação na filosofia, porque introduz na filosofia um objeto que lhe é estranho, por ela não reconhecível, um objeto filosófico impossível: a luta de classes.”* (NAVES, 2000, p. 97)

No entanto, o conceito de luta de classes não é propriamente marxista. Ele é anterior e foi apenas detectado pelo marxismo originário a partir do entendimento do *status* burguês de dominação de uma classe sobre as outras, legitimando seu poderio e sua condição de detentora dos meios de produção, usando para isso, inclusive a força e a violência se necessário for.

*Não é a mim a quem corresponde o mérito de ter descoberto a existência das classes na sociedade moderna, como tampouco a luta que travam entre si nessa sociedade. Historiadores burgueses haviam exposto muito antes que eu a evolução histórica dessa luta de classes, e economistas burgueses haviam descrito sua anatomia econômica. (MARX, 1974, p. 50)*

No entendimento de Saviani (2013b, p. 42) a expressão utilizada pelo marxismo originário tem a ver com um processo objetivo que vem se colocando historicamente para toda a humanidade. O marxismo tem feito a análise dessa luta de classes, identificando seus componentes que, reunidos numa síntese compreensiva, enunciam, no plano do pensamento, o concreto real que se identifica a partir deste conceito.

Quando se fala em luta já se pensa em violência, em guerra e mortes. No entanto, antes de se pensar neste conceito literalmente, é preciso compreender essa ideia desenvolvida a partir da conquista burguesa do capital produtivo, do ponto de vista das classes subalternas e pensar que a luta de classes é a única forma de se transformar a sociedade e de se liquidar as classes, eliminando desta forma a luta que é naturalmente travada entre elas.

O fato que deve ser levado em consideração, quando se pensa na luta de classes é que *“a violência existe objetivamente, na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe, e isso inclusive sem ter consciência da situação objetiva que, através desse choque de interesses, leva-os à violência.”* (VÁZQUES, 1968, p. 395)

A luta de classes e a violência poderá chegar ao fim. Pensando a partir da proposta marxista, que vê na luta de classes uma relação desigual entre burguesia e trabalhadores e compreende o quanto esse conceito está relacionado com a questão social e econômica, essa relação existente entre a violência e os fatores econômicos e sociais que a determinam *“é essencial, porque no reconhecimento dela está também a chave para a criação de uma sociedade em que sejam abolidas as relações violentas entre os homens.”* (idem, p. 397)

A superação das classes e a sociedade pensada pelo marxismo é o que fará acabar as lutas de classes existentes. Sem essa, é inevitável a luta de classes, com possíveis enfrentamentos e possíveis violências daqueles que precisam manter o poder do capital sobre a classe trabalhadora.

*para o marxismo, assim como o proletariado é a classe que nega as classes, pois seu triunfo conduz à sua própria superação como classe, também a violência que vier a ser considerada inevitável à revolução proletária para neutralizar a reação violenta da classe dominante, se põe como uma violência que nega a violência; uma violência que se nega a si mesma. (SAVIANI 2013b, p. 41)*

A revolução desencadeada pela luta de classes tem como seu primeiro momento a resolução de problemas básicos, como a eliminação social da fome e do analfabetismo e com as condições básicas que assegurem a vida. No entanto, ela só se concretizará, de forma efetiva, quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, quando enfim a educação transformar-se na essência do trabalho. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 151)

Por esse motivo, pode-se dizer que a luta de classes faz parte da questão pedagógica, pois a escola é também *locus* do debate e do entrave entre as diferentes classes sociais. O marxismo originário não entrou especificamente neste tema da luta de classes na educação, mas antes de Saviani, um dos autores que usou como referência na construção da pedagogia histórico-crítica (VIEIRA, 2014, p. 287) e que pesquisou com afinco este tema foi Snyders.

*a escola é tanto um efeito como uma causa. É certo que há nela uma margem de iniciativa e é possível, sobretudo necessário, aumentar essa margem. Mas é ilusório atribuir-lhe propriamente um desmedido poder de criação, não é a escola que gera as desigualdades, os ciclos diferenciados, malgrado as aparências; não é ela que transforma em incapacidades as situações desfavorecidas, ela registra, e não pode em princípio deixar de registrar, que as situações de exploração em que vivem determinadas classes de crianças implicam para elas dificuldades especiais a suportar, a suportar especialmente na escola. (SNYDERS, 2005, p. 79)*

Portanto, não é a escola que gera a luta de classes, mas ela também acontece dentro de seu espaço, porque não é desassociada da vida como querem fazer aparecer algumas pedagogias hegemônicas. Para Snyders (idem, p. 98) a escola participa na manutenção das relações de classe que existem na sociedade, ela reflete as divisões sociais existentes e contribui na sua perpetuação, e por conseguinte, na perpetuação da classe dominante. Mas por outro lado, além de reproduzir as estruturas existentes, fonte de transmissão da ideologia oficial e domesticação, pode também ameaçar a ordem estabelecida e pode possibilitar a libertação dessas correntes que oprimem a classe trabalhadora.

*a escola, pelo peso da sociedade e também por influência da própria carga, envereda pela opressão dos oprimidos, ela é, ao mesmo tempo, um dos locais onde o combate existe, onde ele pode, de forma privilegiada, evoluir de tal maneira que os oprimidos adquiram lucidez e força. (idem, p. 397)*

Por este motivo, a pedagogia histórico-crítica se alinha ao marxismo originário e a Snyders na busca de interpretar a luta de classes dentro do espaço escolar, compreendendo que há uma escola para a classe burguesa e outra para a classe subalterna e que através do embate de ideias e da construção de uma escola que leve os filhos dos trabalhadores a pensarem a

sociedade de outra forma, pode contribuir para a libertação da opressão a partir do campo pedagógico.

Para Saviani, (2018, p. 65 a 73) é evidente que o educador deve assumir a luta de classe, o que não significa, por sua vez, afirmar ser possível dela se ausentar, tornando o processo educativo apolítico, por opção pessoal. O autor afirma com isso que sob a égide da sociedade, cujo centro é o capital, todo processo educativo está vinculado de alguma forma a luta de classes, tem, portanto, uma dimensão política. Disso não é possível se esquivar. Portanto, a pedagogia histórico-crítica entende essa dimensão da educação, dentro do contexto social e político e se envolve na busca de formar nos estudantes, filhos dos trabalhadores, a consciência de classe, aderindo dessa forma a revolução da classe subalterna.

*o processo histórico é contraditório e, como tal, é resultado de luta, diariamente travada, em todas as esferas da vida, cujo resultado não é, o que se colocou como objetivo a ser alcançado mas o que foi possível conquistar a partir das condições objetivas nas quais os sujeitos históricos agem.* (COUTINHO, 2013, pp.187-188)

Entendendo que a luta de classes é a relação antagonica entre a classe dominante e o proletariado e que essa acontece em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na escola, compreende-se que a escola é também um local do embate social. Contudo, ela tem o seu papel próprio dentro dessa luta de classes. “*A importância reside na sua função de socialização do conhecimento.*” (idem, p. 70) A política e a luta de classes, no seio da escola, acontecem a partir de sua especificidade. Dessa forma, é importante compreender qual o papel do conteúdo e do professor para a pedagogia histórico-crítica.

### **1.2.5 – O papel do conteúdo e do professor na pedagogia histórico-crítica**

O conteúdo é essencial para a pedagogia histórico-crítica, contribuindo, desta forma, para aquilo que é próprio da escola (SAVIANI, 2013a, p. 84), ou seja, a aprendizagem e como esta diz respeito à questão do conhecimento, o conteúdo está relacionado a este, buscando a construção do saber sistematizado, que deste deriva.

*A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. [...] É a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. [...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).* (idem, p. 14)



Saviani vai insistir na atividade nuclear da escola como a transmissão<sup>10</sup> de acesso ao saber elaborado. (idem, p. 15) Portanto, existe no espaço pedagógico um conhecimento que é essencial para apreensão dos estudantes.<sup>11</sup> Esses saberes são denominados de “clássicos”. Não como sinônimo de tradicional ou o contrário de moderno, mas como aquilo que é essencial, fundamental de ser aprendido. O clássico portanto, pode ser o critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (idem, p. 13)

Saviani (2018, p. 49) entende que na valorização dos conteúdos é possível pensar uma pedagogia que seja de fato revolucionária, voltando dessa forma para a questão da luta de classes e a possibilidade de uma nova sociedade fundamentada nos princípios marxistas, defendidos por essa teoria pedagógica. *“Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.”* (idem, p. 45)

Portanto, *“a necessidade de que se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, sendo essa uma das exigências para a superação das condições de dominação”* (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 2) e isto proporciona que os conteúdos clássicos e o saber sistematizado são essenciais para a pedagogia histórico-crítica, buscando apropriar o estudante da classe trabalhadora sobre os elementos historicamente adquiridos, capazes de fazê-los tomar consciência da classe social e econômica da qual fazem parte e buscar as condições para a transformação social querida pelo marxismo.

*nossa compreensão é a de que se tem tornado uma necessidade histórica cada vez mais vital a premissa de que as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que se possam formar, desenvolver-se e serem sujeitos da própria história. Daí decorre nossa defesa da escola e da socialização do conhecimento sistematizado.* (idem, p. 53)

Uma das principais diferenças entre a pedagogia histórico-crítica da pedagogia tradicional, é que a primeira propõe conteúdos sistematizados a partir da realidade social, ao

---

<sup>10</sup> Para Saviani o saber sistematizado é o próprio sentido da existência da escola e para que haja de fato este saber *“é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.”* (SAVIANI, 2013a, p. 17) Portanto, estes dois conceitos estão na pedagogia histórico-crítica como parte do processo que viabiliza o saber escolar. Este é para Saviani *“o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar.”* (idem)

<sup>11</sup> Quando o texto for referente a pedagogia histórico-crítica será utilizada a palavra estudante pois é o conceito que mais se aproxima desta teoria pedagógica alinhada ao materialismo histórico e dialético, demonstrando que não há diferença hierárquica entre professores e estudantes mas ambos fazem parte do mesmo processo enquanto agentes de transformação da prática social.

passo que a segunda se apresenta desligada das questões sociais que englobam a vida dos estudantes. A primeira também tampouco faz uma apologia ao “conteudismo” que é uma forma arcaica de se estabelecer uma relação entre professor e estudante, onde este é visto como mero receptáculo do conhecimento apolítico apresentado pelo professor. *“A educação [...] precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos.”* (DUARTE, 2016, p. 14) Alcançando esse objetivo, a educação contribuirá com a visão de mundo propícia para a aproximação do materialismo histórico e dialético, ou seja, de uma lógica que parte da realidade em vista de sua constante transformação.

A classe trabalhadora precisa se ater a importância da transmissão dos conteúdos clássicos e a pedagogia histórico-crítica busca disseminar essa valoração. *“A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária.”* (idem, p. 27) A partir do momento em que a classe operária aprenda os mesmos conteúdos que a classe dominante é possível iniciar um processo histórico de transformação das relações sociais.

Nessa construção proposta pela pedagogia histórico-crítica, de apropriar os estudantes da classe operária dos conhecimentos historicamente adquiridos, o papel do professor é fundamental. Cabe a ele a instrumentalização<sup>12</sup> dos estudantes, a partir de sua prática social inicial e dos problemas por ela despertados.

*A intervenção do professor é imprescindível porque na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos.* (MARSIGLIA, 2013, p. 278)

O professor tem formação técnica na área em que atua e conhecimentos didáticos para propiciar aos estudantes condições formais de auxílio na formação para o senso crítico a partir de sua realidade social. Para isso, o educador não pode ser alienado, na concepção marxista do termo, mas *“necessita estar comprometido com a transformação social do seu alunado e ter consciência de que, para essa tarefa, deve estar muito bem preparado para intervir no processo de ensino e aprendizagem.”* (AMARAL, 2016, p. 27)

---

<sup>12</sup> O conceito de instrumentalização para a pedagogia histórico-crítica será trabalhado no próximo tópico. Ele faz parte dos cinco momentos da didática histórico-crítica e tem um papel fundamental nesta teoria pois é quando o professor transmite aos estudantes e os apropria dos conteúdos historicamente adquiridos.

Importante salientar que ter formação técnica é diferente do tecnicismo pregado por algumas correntes pedagógicas, “*mas sim do domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar.*” (SAVIANI, 2013a, p. 31)

Portanto, o papel do professor está intimamente ligado com sua formação teórica e prática, sua concepção de mundo e sua consciência de classe, para poder, dessa forma, conforme a pedagogia histórico-crítica, contribuir com os estudantes na superação do senso comum e na formação para o senso crítico, capaz de fazê-los perceberem-se membros da classe operária e fortalecer a busca da superação da alienação do trabalho e da concepção de mundo capitalista, conforme discutido no tópico sobre o trabalho educativo.

*Na pedagogia histórico-crítica a competência, isto é, o saber pedagógico, está intrinsecamente relacionado ao projeto político assumido pelo educador. Ela é o meio, a condição, a mediação pela qual o professor e a escola exercem o seu papel específico de transmissão do saber historicamente produzido, com intuito de proporcionar aos alunos instrumentos para a transformação social. Não basta ter paixão pela profissão; além de o professor estar comprometido politicamente com o oferecimento de uma educação de qualidade, ele precisa ter competência técnica para proporcionar essa educação de qualidade e favorecer o progresso dos alunos, cumprindo, assim, de forma eficaz o seu papel na sociedade.* (AMARAL, 2016, p. 32)

Para a Pedagogia histórico-crítica o professor exerce uma função essencial na conscientização de seus estudantes, contribuindo para sua prática social<sup>13</sup>, como será visto no próximo tópico. Para aderir a esta teoria pedagógica, de forma consciente e efetiva, o educador precisa ter consciência de sua classe social e ter, ele próprio, ascendido da síntese para a síntese<sup>14</sup>, buscando condições didáticas para contribuir neste novo momento que seus estudantes também irão conquistar. “*O educador que queira colocar-se na perspectiva da emergente classe trabalhadora deve, pois, romper com a velha concepção de cultura (a enciclopédico-burguesa) [...] negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista.*” (SAVIANI, 2013a, p. 40)

---

<sup>13</sup> Na prática social acontece o ponto de partida do processo pedagógico, no qual o professor e estudante estão em níveis diferenciados pela experiência e pelas vivências sociais. Após passar pelo processo de apropriação do conhecimento elaborado, o estudante assimila os conhecimentos apresentados e ascende em sua aprendizagem podendo atingir até mesmo atingindo o nível do professor no ponto de chegada. Desta forma, a prática social é a mesma do ponto de vista da realidade e é outro do ponto de vista da visão concreta que o estudante apresenta em cada uma delas.

<sup>14</sup> Os estudantes partem de uma visão sincrética da prática social “em virtude da compreensão ainda superficial construída com base em suas vivências empíricas” (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 113) para chegar, através da apropriação do conhecimento elaborado, a uma visão sintética da prática social, onde a compreensão vai tornando-se cada vez mais orgânica. (idem, p. 113-114)

O professor, agindo dessa forma, está a serviço de um saber sistematizado e proporcionalmente engajado na transformação social, apropriando seus estudantes do conhecimento historicamente adquirido, para que eles tenham condições de avançar dentro de um processo histórico, em busca da superação do capitalismo. *“O papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido.”* (SAVIANI, 2018, p. 40) Muitas vezes, o próprio estudante *“espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos”* (idem) mas o educador sabe que sem esses, não terá vez e nem chance de participar da sociedade de forma crítica e efetiva, por isso desenvolve ações didáticas que possibilitem a aquisição desse conhecimento.

Não se concorda que *“o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos”* (DUARTE, 2011, p. 40) pois, erroneamente pode-se pensar que a postura da pedagogia histórico-crítica é autoritária, conservadora e tradicional. No entanto, é preciso levar em consideração que ela está a serviço do saber escolar. A escola burguesa foi feita para apropriar os estudantes do conhecimento, de forma sistemática e elaborada e este é o seu objetivo principal. Por sua vez, na escola defendida pela pedagogia histórico-crítica há a apropriação do conhecimento científico e social para a transformação das realidades dos envolvidos nesta atividade.<sup>15</sup>

*[...] o pensamento científico, é, principalmente, um método, uma atitude, uma forma de abordar os problemas e não uma série de ideias, de conteúdos ou de resultados aos quais os homens chegaram ao longo de sua história. Não devemos perder de vista que o nosso objetivo é o de ensinar a pensar livremente, criativamente, para dar origem a indivíduos melhores, mais livres e, na medida do possível, mais felizes.* (idem, p. 42)

Para Saviani, essa liberdade e autonomia só se conquista através da aprendizagem. *“Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz.”* (2013a, p. 13) *“A liberdade surge quando o sujeito adquire autonomia no domínio de certos mecanismos.”* (AMARAL, 2016, p23). Esse é o objetivo que o professor deve buscar constantemente no processo de ensino e aprendizagem. Logicamente que não acontece rapidamente, mas é um processo que vai se construindo lentamente, alicerçando o estudante para a superação das prisões que o impossibilitava de ver a realidade e se reconhecer como

---

<sup>15</sup> Em crítica a Feuerbach, na Tese 3 Marx aponta que as circunstâncias e a educação são modificadas pelo próprio ser humano e que nesse processo o próprio educador tem de ser educado. (MARX, ENGELS, 2007, p. 537-538). Portanto, para a pedagogia histórico-crítica, o professor contribui com seus conhecimentos para elevar os estudantes em sua prática social e ele próprio é beneficiado e transformado neste processo.

classe subalterna. “É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares.” (DUARTE, 2016, p. 16)

*A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.* (SAVIANI, 2013a, p. 18)

Dessa forma, o conhecimento faz parte do indivíduo de forma intrínseca, nos dizeres de Saviani (idem, p. 19) como uma segunda natureza. Uma pessoa alfabetizada, por exemplo, sequer consegue se lembrar do tempo em que era analfabeta. Um motorista lembra-se das tantas vezes que repetiu a mesma ação na auto escola para aprender a dirigir e agora faz sozinho, instantaneamente, com total liberdade. Para que o estudante adquira o conhecimento necessário para sua libertação, a escola e o professor têm um papel importantíssimo. A pedagogia histórico-crítica não é um método<sup>16</sup> mas possui sua didática que vê no papel do professor e no conteúdo, temas importantes para a efetivação desta teoria no espaço escolar.

### 1.3 – A dialética da didática histórico-crítica<sup>17</sup>

#### 1.3.1 – TESE: Os estudos de Gasparin sobre a didática histórico-crítica

Os cinco passos, assim chamados por Gasparin (2012) foram pensados objetivando, unicamente, facilitar o entendimento docente sobre os caminhos a trilhar no trabalho pedagógico, a partir desta concepção de mundo. Eles podem ser assim sintetizados: “*Prática social*’, *problematização*’, *instrumentalização*’, *catarse*’ e *Prática social final*’ – nos quais se

---

<sup>16</sup> Para a pedagogia histórico-crítica não há distinção entre conteúdo e método. “A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética. 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. “[...] Tome-se por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como aprender o movimento da história, então se trata aí do método da história.” (SAVIANI, 2013a, p. 122-123.)

<sup>17</sup> Quando o texto estiver se referindo a teoria pedagógica desenvolvida por Saviani e seus colaboradores será utilizada a expressão: “pedagogia histórico-crítica”. Quando o texto estiver se referindo a “didática histórico-crítica” está apontando para a prática da pedagogia histórico-crítica, “*debatendo fundamentos que, longe de serem entendidos equivocadamente como um receituário ‘do que fazer’ na prática, possibilitem a reorganização da didática sob a coerente base teórica da pedagogia histórico-crítica.*” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 3)

*tentou explicitar o novo processo dialético da aprendizagem escolar*” (GASPARIN, 2012, p.

9) A seguir detalharemos estes cinco “momentos”.

- a) A prática social inicial é o momento de trazer para a sala de aula os conhecimentos e a experiência dos estudantes a partir de sua realidade concreta. Para se avaliar se houve alteração dessa prática no momento catártico, é importante que o professor tenha clareza sobre como ela se dá no início do processo, ouvindo seus estudantes e conhecendo sua realidade.
- b) A problematização é o momento de ligar a prática social inicial com a teoria. (GASPARIN, 2012, p. 35), *“o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa”*. É ainda o momento de começar a relacionar a prática social inicial dos estudantes com os problemas por eles apresentados, a partir da realidade em que estão inseridos. Esses problemas não são entendidos como aqueles corriqueiros, subjetivos, mas problemas reais que limitam a própria existência do sujeito.
- c) Quanto a instrumentalização, o professor exerce um papel importante como mediador entre os conhecimentos sistematizados do saber filosófico e os estudantes, contribuindo de forma efetiva com aquilo que é próprio do docente, ou seja, ensinar os conhecimentos historicamente adquiridos, apropriar os estudantes destes conhecimentos, objetivando relacionar prática inicial, problematização com os saberes filosóficos. *“Neste processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = 'concreto')”*. (GASPARIN, 2012, p. 52) O estudante *“precisa receber uma formação adequada que lhe forneça as ferramentas necessárias para atuar, de forma crítica, no meio social”* (AMARAL, 2016, p. 22) como discutido no tópico anterior.
- d) A catarse é o momento da síntese, quando o estudante assimila o conteúdo e é possível transformar seus conhecimentos prévios. Ele consegue perceber com clareza os momentos de problematização e instrumentalização, e sai do lugar que estava para um lugar à frente. É um momento essencial da didática histórico-crítica que depois poder-se-á observar alguns critérios para avaliar se de fato aconteceu no processo pedagógico o momento catártico.

- e) A prática social final não é igual a inicial, pois após problematizar sua realidade, receber a instrumentalização teórica dos conhecimentos filosóficos e fazer síntese deles, a partir da realidade concreta, os estudantes são transformados por uma nova concepção de mundo e com possibilidades reais de partir para a transformação social, com ações concretas, dentro e fora do espaço pedagógico.

O estudo de Gasparin (2012) deixou algumas lacunas que precisaram avançar na pesquisa para melhor elucidar a didática histórico-crítica. *“Parece mesmo atrelar a síncrese à prática inicial, a análise à teoria e a síntese à prática final, transparecendo a ideia de que tais relações são de fato estanques e paralelas, conforme seu entendimento e por ele mesmo apresentado”* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 122). Pensada dessa forma, retirar-se-ia da teoria o seu método referendado no materialismo histórico e dialético, passando para uma linearidade ao invés do movimento esperado pela dialética.

Os últimos estudos sobre a didática histórico-crítica superaram a proposta de Gasparin e os conceitos por ele elaborados buscando sistematizar os cinco momentos a partir do materialismo histórico e dialético, um dos grandes alicerces para essa teoria pedagógica, como discutido anteriormente. No entanto, as pesquisas feitas por Gasparin não devem ser totalmente descartadas. Elas mereceram elogio do próprio Saviani que dirá sobre a obra: é *“um acontecimento auspicioso que sinaliza um revigoramento do interesse pelo aprofundamento teórico e pela aplicação prática”* (SAVIANI, 2012, p. xv) da pedagogia histórico-crítica. No entanto, ao mesmo tempo em que o pesquisador apresenta possíveis aplicações do método também deve-se prestar atenção para não incorrer numa aplicação estática e mecânica mas sim de forma dinâmica, como pressupõe o pensamento dialético.

### **1.3.2 – ANTÍTESE: A didática histórico-crítica: pesquisas recentes**

O equívoco de Gasparin estava na estaticidade e na linearidade formal do percurso metodológico por ele elaborado, eliminando o que é caro à pedagogia histórico-crítica: o método dialético. Os cinco momentos eram entendidos como momentos estanques e separados, pensados a partir de um mecanicismo estático. No entanto, nos dizeres de Saviani (2015, p. 39) *“[...] não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação, para, por fim, agir novamente.”* Segundo o idealizador dessa teoria, trata-se de um processo

em que todos os elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

*Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento, obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (SAVIANI, 2018, p. 60)*

A prática social se faz sempre presente no processo didático. “*O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva.*” (DUARTE, 2008, p. 80)

*a prática social é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Existe uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano nesta teoria social que explicita o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 128-129)*

A problematização não pode ser entendida a partir do estudante empírico (entendido como sujeito aparente e imediato) e de uma realidade subjetiva. Para essa teoria “*o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediaticidade da vida e da prática cotidianas.*” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131). Na problematização está contida também a prática social onde professor e estudante são sujeitos.

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da didática histórico-crítica, não delegando a um especialista ou aos próprios estudantes, aquilo que é sua atribuição. Portanto, ele deve perguntar-se sobre o que é importante para os estudantes aprenderem, para viver numa determinada sociedade e participar dela de forma efetiva, conhecendo sua realidade e buscando transformá-la no que for preciso, superando, dessa forma, o que é inadequado para as necessidades humanas.

*A necessidade é deles, [...] mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade. (SAVIANI, 2003)*



Isso não elimina a possibilidade do diálogo com os estudantes e a criação de questões que possibilitem a participação deles no momento da problematização, mas isto seria apenas um recurso didático e não o centro da didática histórico-crítica.

Quanto à instrumentalização, ela é de fundamental importância para essa teoria, visto que tem como uma de suas convicções mais acertadas, que nasce de seu referencial teórico, a necessidade de transmitir os conteúdos historicamente adquiridos aos estudantes, sendo esse o papel da educação escolar na formação do gênero humano.<sup>18</sup>

Esse saber escolar, que deve ser transmitido, pensando do ponto de vista didático, refere-se a “[...] procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 134)

Assim entendido no momento da instrumentalização, percebe-se o papel fundamental do professor, como aquele que contribui, efetivamente, com sua formação técnica e seu entendimento político, dominando os conteúdos de sua disciplina e apresentando-o para instrumentalizar o processo ensino-aprendizagem. Lembrando que a pedagogia histórico-crítica não é um método de ensino e não há receitas prontas para a instrumentalização e cabe ao professor utilizar os recursos apropriados a cada realidade e a cada conteúdo desenvolvido.

A partir da prática social, da problematização e da instrumentalização apresentados acima, já é possível ver o movimento, a dialética da didática histórico-crítica:

*[...] como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 135)

No momento catártico, o estudante consegue apropriar-se da nova forma de entendimento da prática social na qual supera a antiga expressão dessa mesma prática e passa

---

<sup>18</sup> Para Saviani (2013a, p. 88) a educação escolar é a forma dominante e principal da educação. Apenas a partir da escola é possível compreender as demais modalidades de educação. Mas a escola, no entanto, é compreendida independente das outras modalidades. O trabalho escolar é elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral, dessa forma, ela é compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade, em direção a superação da sociedade vigente caminhando a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista.

a ter nova postura. Para Gramsci (1978, p. 53), a catarse é a “[...] *elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.*” Nesse momento efetiva-se a incorporação dos instrumentos culturais, que podem ser utilizados para a transformação social.

*De nossa parte, a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade) e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 136)*

Visto a complexidade do conceito de catarse utilizado por Gramsci (GRAMSCI 1978, p. 53) cabe aqui alguns apontamentos. A primeira dificuldade está no fato da palavra ter sido utilizada em contextos distintos ao longo do tempo. Após Aristóteles ter se utilizado dela em sua obra intitulada “Poética” (ARISTÓTELES, 1991), voltou a aparecer com distintos significados em produções teóricas desde a psicologia até a arte. Para o filósofo italiano, no entanto, catarse é “[...] *uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política.*” (COUTINHO, 2011, p. 121)

Segundo Coutinho (idem) Aristóteles define catarse como ‘purgação das paixões’, no sentido de uma elevação, de uma superação e, em certo sentido, de uma passagem da arte à moral. É justamente neste momento de elevação e da superação que Gramsci recolhe do termo aristotélico e, ao universalizá-lo, faz dele uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política.

*O que nos parece importante reter ao estudar o significado da catarse em Aristóteles como forma de compreender o uso que Gramsci faz dela em sua obra é o fato do movimento catártico da tragédia ser um momento que transforma os homens e seus sentimentos, movendo-os de uma vivência passiva para algo que os liberta, dando condições de uma nova postura e ação diante daquela situação vivenciada. A paixão e o medo que antes os dominavam através da tragédia, pela catarse passam a ser incorporados pelos espectadores como elementos constitutivos de um novo modo de sentir, de ver e de agir. Aquilo que os oprimia começa a ser depurado, e os elementos e as contradições que os acompanham começam a ser revelados, levando aqueles que o vivenciaram de um modo passivo a tornarem-se ativos, expressando uma nova postura. (CARDOSO, 2014, p. 43)*

O autor do excerto acima cita duas vezes a expressão ‘nova postura’ e deixa claro em sua pesquisa sobre a catarse realizada em 2014, na sua dissertação de mestrado, a ligação do conceito catártico em Gramsci com a questão ética entendida a partir de uma moral

fundamentada no materialismo histórico dialético. Para ele “*a catarse como expressão da luta em busca pela direção moral e intelectual das classes subalternas na sociedade demandariam a ação consciente dos sujeitos dessas classes e seus aliados.*” (idem, p. 51) Desta forma, com a ação consciente, seria possível superar a subjetividade e o egoísmo de indivíduos e grupos sociais, objetivando o momento ético-político, uma consciência de classe e uma busca de ultrapassar os limites condicionados pelo capitalismo.

Para Gramsci portanto, é preciso formar a classe subalterna para colocar-se em movimento dentro deste processo histórico de transformação da realidade. Catarse está intrinsecamente relacionada com o marxismo originário como um processo constante, material e histórico de busca de mudança das condições do trabalho alienado edificado com a ascensão da burguesia e do sistema capitalista.

*[...] elevação das consciências dos indivíduos das classes subalternas, de forma a que pudessem superar a condição de indivíduos submissos e indiferentes para projetarem-se na luta econômica e política como classe e, assim, adquirindo cada vez mais consciência de si e do mundo ao seu redor – leia-se: consciência de classe -, o que lhes possibilitaria romper com a passividade política e empreender novas ações tendo em vista a transformação radical das relações sociais capitalistas.* (MARTINS, 2011, p. 544)

Desta forma, ao apropriar-se do conceito de catarse, conforme pensamento gramsciano, a pedagogia histórico crítica coloca-o como um dos momentos da didática por ela elaborada, objetivando perceber o movimento que se constrói a partir do processo de ensino aprendizagem, buscando elevar os estudantes do momento inicial, sincrético e desordenado para o momento sintético, onde percebem, com maior clareza a realidade social e podem ascender na prática social no ponto de partida ao ponto de chegada. A mesma por manterem-se na mesma realidade, outra, pela forma de conduzir suas ações a partir de uma nova concepção de mundo e uma nova visão da realidade. “*a passagem da estrutura à superestrutura possibilitada pelo processo catártico leva os indivíduos produzidos numa determinada ordem social e econômica a uma inserção cada vez mais consciente e complexa.*” (CARDOSO, 2014, p. 56)

A crítica feita a Gasparin sustenta-se pelo risco da linearidade e mecanicidade com a qual desenvolveu a didática histórico-crítica em sua obra. A superação deste equívoco se dá no fortalecimento dos cinco momentos e desta forma, compreender a dinamicidade e processualidade destes momentos é uma das possibilidades de se praticar a didática histórico-crítica na sala de aula, sem se afastar do referencial teórico que dela precede.

### 1.3.3 – SÍNTESE: Os fundamentos da didática histórico-crítica

Avançando no entendimento dos momentos da didática histórico-crítica, os autores acima mencionados (2019), sistematizaram os cinco fundamentos dessa didática:

- 1) Levar em consideração a dimensão ontológica, entendendo o ato de ensinar como atividade humana, colocando em segundo plano os procedimentos de ensino; fazendo questões pertinentes como: o que ensinar? Para quem ensinar? Por que ensinar? Com que condições ensinar? Essas questões, no entanto, não podem ser feitas mecanicamente correndo o risco de uma didatização do ensino. É preciso considerar o ato de ensinar como atividade humana e o trabalho educativo como promoção de ações intencionais.
- 2) a transmissão dos conhecimentos acontece de forma dialética: compreender a transformação dialética que acontece através do movimento e da mudança das categorias dos procedimentos pedagógicos de uma para outra, percebendo o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e desta para a catarse, levando possivelmente a novas problematizações e instrumentalizações, colocando a prática social no ponto de partida e de chegada sendo e não sendo a mesma prática social.

*É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143)*

- 3) o professor precisa ter pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos estudantes: pela importância dada ao conteúdo e a instrumentalização percebe-se que a pedagogia histórico-crítica exige do professor conhecimento adequado de sua área de conhecimento. *“O saber escolar é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo universalmente produzido e socialmente acumulado, sistematizado nas teorias científicas, nas explicações filosóficas e nas produções artísticas.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 144)* e compete ao professor dominar e transmitir

efetivamente este saber objetivo aos estudantes. Daí deriva a importância da formação permanente e da valorização do trabalho docente.

- 4) concepção de eixo de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética: o ensino é entendido como uma processualidade formativa, distinguindo-se em diferentes graus de generalização da lógica do pensar, ampliando-se de forma crescente e espiralada.

*O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização. Isso porque o eixo e a dinâmica do ensino exigem a delimitação do tipo de conhecimento a ser ensinado, dos princípios para a seleção e organização ao longo dos níveis de ensino e seu respectivo trato metodológico* (GAMA, 2015; COLETIVO DE AUTORES, 2012)

Esse processo de escolarização, possibilita aos estudantes desenvolverem sua capacidade intelectual de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social, aos poucos, à medida que os objetos de conhecimento e conteúdos vão acontecendo ao longo do processo da vida escolar.

- 5) A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos, a partir da lógica dialética, no interior de um único e indiviso momento.

*O ponto de partida da aprendizagem são os objetos e fenômenos singulares, sensorialmente perceptíveis por meio da relação direta e imediata entre sujeito do conhecimento (aluno) e as propriedades factuais empírico-fenômicas do objeto que se quer conhecer. Nesse nível inicial do processo de descoberta do conhecimento, o aprendiz encontra-se em uma relação de síncrese com esse objeto, caracterizada como um todo caótico carente de determinações, ou seja, com insuficiência de domínio e apreensão de elementos e dados de referência que permitam o trânsito do desconhecido ao conhecido.* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 154)

O estudante vai realizando as atividades de aprendizagem e estudo, apoderando-se do conteúdo e avançando sobre o domínio do objeto do conhecimento, através de análise, abstração e síntese, elevando-se a diferentes graus de generalizações, sistematizando diferentes períodos de desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento teórico, rigorosamente abstrato. As abstrações autênticas não dependem só dos estudantes, mas do professor e “com a exposição do conhecimento que visa produzir objetivações fundamentais, as quais devem ser apropriadas pelos alunos.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155)

*Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155)*

A partir das novas pesquisas sobre a didática histórico-crítica é possível pensar sobre a possibilidade de uma didática e de um método de ensino que tenham essa teoria como referencial. Superada a tese a partir da obra de Gasparin e entendendo que a didática histórico-crítica precisa estar alinhada ao materialismo histórico e dialético e, portanto, ao movimento e dinamicidade próprios desta teoria, é preciso ir além dos fundamentos da didática histórico-crítica apresentada pela antítese. Faz-se necessário, como síntese, chegar até a prática cotidiana na sala de aula, onde a práxis se efetiva.

### **Algumas considerações...**

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica. Como tal se relaciona diretamente com o processo ensino e aprendizagem. Portanto, a didática histórico-crítica é essa teoria pedagógica enquanto ação concreta desenvolvida no espaço escolar. Por estar fundamentada no materialismo histórico e dialético tem como pressupostos a imanência, o movimento histórico e o processo de constante devir. Ao mesmo tempo está relacionada à prática social e a transformação da sociedade e da superação do capitalismo, em benefício da classe trabalhadora e do fim da luta de classes.

A educação, portanto, participa deste movimento de transformação. Os cinco momentos da didática histórico-crítica, fundamentados no materialismo histórico-crítico foi idealizado por Saviani e seus colaboradores como forma concreta de desenvolver a teoria pedagógica na sala de aula. Não é um método pronto e fechado em si mesmo como se fosse uma sequência linear, mas é uma relação dialética fundamentada na prática social e na elevação dos estudantes para níveis mais sintéticos de conhecimento e de envolvimento com a sua realidade. Sua prática em sala de aula exige do professor compromisso com sua prática social e com esse processo de transformação e da apropriação de conteúdos historicamente adquiridos pelos quais instrumentalizará os estudantes.

## CAPÍTULO II

**REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**H**á diferentes objetivos neste capítulo, mas o seu principal é apresentar práticas realizadas a partir da didática histórico-crítica, para que no próximo capítulo seja possível analisar a proposta/tentativa de aplicação da didática histórico-crítica a partir de uma pesquisa-ação. Serão apresentadas aqui duas experiências de implementação da didática histórico-crítica, uma no Município de Francisco Beltrão, no Estado do Paraná e outra em Limeira, no Estado de São Paulo, contribuindo desta forma com o objetivo de pesquisa dessa dissertação.

A experiência com a didática histórico-crítica que será agora apresentada é da mestre Tassia Lima de Camargo, que no ano de 2016 defendeu sua dissertação intitulada “Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão: caminhos e descaminhos (1990-2014)” na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no Centro de Ciências Humanas do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação. (CAMARGO, 2016) e de Limeira, através do artigo da Coutinho (2013) que participou da equipe que trabalhou a pedagogia histórico-crítica neste município paulista, no artigo de Lombardi (2018) que foi secretário de educação deste município e Campos (2018) que fez uma pesquisa sobre o processo formativo durante a tentativa<sup>19</sup> de implementação.

Camargo (2016), em sua dissertação, fez um longo percurso didático, partindo dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica no Brasil, para depois apresentar os princípios e contradições desta teoria pedagógica no Estado do Paraná e, finalmente, apresentar a pedagogia histórico-crítica no Município de Francisco Beltrão e na escola Municipal XV de Outubro. Esse processo utilizado pela Camargo (2016), possibilita observar seus estudos e descobertas sobre a teoria, bem como sua inserção no Estado do Paraná, que será muito importante para

---

<sup>19</sup> Aqui usa-se “tentativa” pelo fato de que fica evidente ao ler os artigos e dissertação sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica em Limeira que ela não chegou a sua implementação no curto espaço de tempo que apareceu como objetivo da gestão municipal.

entendermos em que contexto a prática, em forma de projeto pedagógico, aconteceu na Escola XV de Outubro, onde foi realizada.

Coutinho (2013), em seu artigo intitulado “Apontamentos sobre o processo de (re) estruturação do Sistema de Educação Pública Municipal de Limeira-SP” apresenta os desafios de organização da equipe de trabalho e de pensar a educação a partir de uma teoria contra hegemônica, elencando os primeiros passos construídos nesta direção, sem contudo, impor a implementação de uma teoria pedagógica, mas mantendo firme diálogo com a equipe da Secretaria da Educação Municipal sobre a realidade da educação nesta Rede de ensino. Lombardi (2018) descreve sua atuação como secretário da educação de Limeira-SP no início da tentativa de implementação da pedagogia histórico-crítica neste município e Campos (2018) apresentará uma pesquisa realizada com seis professoras da Rede Municipal de Ensino de Limeira sobre o processo formativo durante a tentativa da implementação da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino Municipal.

Seria possível encontrar diversas outras experiências pedagógicas realizadas a partir da didática histórico-crítica no Brasil e no exterior que poderiam ser utilizadas nesta dissertação para ser analisada a partir do que foi apresentado do ponto de vista teórico. A escolha pelo trabalho apresentado pela Tássia Lima de Camargo (idem) em sua dissertação, encontrada a partir de pesquisa exploratória, deve-se ao fato de acontecer no Estado do Paraná, que, foi o único Sistema Educacional Estadual que tem em sua legislação a “*pedagogia histórico-crítica, como fundamentação teórica para sua política educacional*” (BACZINSKI, 2011, p. 42) tanto em nível estadual como em diferentes municípios do Estado.

Sobre Limeira, os artigos e a dissertação em estudo apresentam o início de uma sistematização de trabalho de uma equipe que acredita na pedagogia histórico-crítica como referencial para uma educação que responda às necessidades da classe trabalhadora. Não há como no Paraná um trabalho de décadas para ser apresentado mas chama a atenção pelos primeiros passos e a preocupação em respeitar a realidade e construir, a partir dela, e não apesar dela, um processo pedagógico mais ligado à classe trabalhadora e a preocupação com os conteúdos historicamente adquiridos, voltando-se, desde o primeiro momento, a preocupação com a formação dos docentes.

Desta forma, este capítulo objetiva, além de apresentar o projeto pedagógico desenvolvido a partir da didática histórico-crítica, demonstrar como se dá a organização de um



Estado e de um Município que aderiu a esta teoria pedagógica, vendo as aproximações e distanciamentos que o mesmo conseguiu ao longo de vinte e quatro anos que foi o tempo pesquisado pela autora da dissertação no Paraná e o início de um trabalho em Limeira, mostrando os desafios iniciais e o compromisso ético com a realidade local. O Estado do Paraná foi fonte de pesquisa de muitos estudiosos da pedagogia histórico-crítica pela sua postura de reconhecimento desta teoria em sua prática escolar e por isso, além da dissertação aqui apresentada, será possível acrescentar outras pesquisas no tocante a teoria e prática da pedagogia histórico-crítica neste Estado do sul do país. Esta análise contribuirá com o quarto capítulo quando forem discutidas as aproximações, distanciamentos e desafios na didática histórico-crítica nas Redes de Ensino e no cotidiano da escola. O mesmo pode-se dizer de Limeira, que o recorte do artigo, sobre o início de um trabalho na Rede Municipal, trouxe por consequência outros estudos posteriores que colaboraram para demonstrar a continuidade deste trabalho, não em Rede de ensino, mas no compromisso de professores e gestores, que ao longo dos anos foram entendendo, refletindo, buscando formações e aderindo a didática histórico-crítica.

Este capítulo será dividido em seis tópicos: primeiramente será apresentado o histórico da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná, a partir dos diferentes governos estaduais que ascenderam ao poder durante o período da pesquisa; em segundo lugar analisar-se-á a realidade do Município de Francisco Beltrão e da Escola XV de Outubro onde foi feita a pesquisa sobre o projeto pedagógico a partir da didática histórico-crítica, para enfim, ser demonstrado esta experiência que motivou o que será exposto neste tópico e que contribuirá com a análise da teoria a partir da prática, no quarto capítulo. Nos três últimos tópicos serão apresentadas as contribuições sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica em Limeira, partindo, num primeiro momento da realidade da educação paulista desde a redemocratização no início dos anos 80, entendendo posteriormente os relatos da realidade de Limeira no governo municipal a partir de 2013 e uma pesquisa de Campos (2018) em sua dissertação de mestrado apresentando relatos de professores que participaram de formação continuada sobre a pedagogia histórico-crítica naquela realidade.

## 2.1 – A pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná

A iniciativa da inserção da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná aconteceu após a redemocratização do país com o fim da Ditadura Civil-Militar que ocorreu entre os anos de 1964 a 1985. Depois de um longo período onde os pensamentos contraditórios da realidade hegemônica foram silenciados, houve um anseio quase que geral por maior liberdade de expressão àqueles que até então estavam excluídos: a classe trabalhadora, as periferias, os sindicatos, os partidos clandestinos e logicamente a classe dos professores e com ela toda a educação pública.

*Nesse contexto de abertura política, as pedagogias tidas como de esquerda ganharam força no cenário educacional. Esse momento histórico foi caracterizado por mobilizações nacionais em busca de eleições diretas para a escolha de representantes políticos. Os educadores, assim como outros setores da sociedade vivenciaram uma época de efervescência na busca por mudanças. Refletiu-se em uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, em contraposição às pedagogias conservadoras as quais se destacavam até aquele momento, cujo objetivos eram de perpetuar e conservar a ordem social capitalista. (BACZINSKI, 2011, p. 32)*

Importante lembrar que a pedagogia histórico-crítica nasceu no final da década de 1970, legitimando-se como teoria pedagógica durante toda a década de 1980. Junto com esse movimento, houve nesta década uma abertura política e econômica que culminou com o fim da Ditadura Civil-Militar. Já na eleição de 1982 o PMDB, que era até então a representatividade política da esquerda no país, buscou num discurso alinhado ao pensamento de esquerda, conquistar a governabilidade em vários estados da União.

*Nas eleições de 1982, como estratégia para conquistar a vitória, o PMDB levantou a bandeira da igualdade e da democracia, se apropriou das lutas que vinham sendo travadas pelos educadores que clamavam por uma educação voltada aos interesses das camadas populares com princípios de liberdade e de emancipação humana, cuja a base era a socialização dos conhecimentos científicos elaborados socialmente, e procuravam abolir a submissão e a instrução puramente técnica a serviço do mercado capitalista. O governo como forma de ganhar força e representatividade junto a categoria se apropriou desse movimento em favor de uma educação democrática como se fosse um avanço de sua política. (idem, p. 36-37)*

Com esse discurso o PMDB assumiu o governo do Estado do Paraná (1983-1986) com José Richa. Em seu governo “a SEED propõe a descentralização do poder, ampliando as possibilidades de pais, professores, alunos e da comunidade participar das decisões da escola.” (TONIDANDEL, 2014, p. 137)

Algumas conquistas do Governo de Richa: priorizou educação democrática, maior número de acesso à escola, participação da comunidade com escolha dos gestores via eleição, melhoria das condições de trabalho aos educadores, concurso público, avanços salariais, formação continuada e possibilitou ainda inovações didáticas. (CAMARGO, 2016, pp 37-38)

*O governo também demonstrou preocupação com caráter político da educação, isto é, se tinha o intuito de instrumentalizar a classe trabalhadora com os conhecimentos científicos como forma de amenizar as heterogeneidades sociais. As diretrizes educacionais estaduais traziam princípios teóricos da pedagogia histórico-crítica, no sentido de ter um olhar dialético sobre a relação entre escola e sociedade, tomando a educação como instrumento de mediação para a mudança nas estruturas sociais, sendo assim, oportunizou aos excluídos e marginalizados a permanência na escola. Uma das evidências disso foi que o governo construiu um número maior de escolas e, conseqüentemente, aumentou os recursos destinados para a educação, pois os investimentos educacionais passaram a ser feitos conforme a quantidade de estudantes que frequentavam as instituições. (idem, pp 38-39)*

Apesar desta grande abertura à democracia, após anos de um fechamento radical a qualquer iniciativa de cunho popular, de uma abertura a escola pública voltada a esta mesma classe popular e a um espaço de socialização do conhecimento historicamente adquirido, o estado do Paraná estava longe de estar caminhando para um socialismo, conforme objetiva a pedagogia histórico-crítica. Desta forma, é inegável que ainda há um Estado que “*continua sendo representante de uma sociedade civil cindida em classes antagônicas; sendo assim, os grupos sociais constituem-se pela classe dominante, que tem o Estado como seu representante.*” (BACZINSKI, 2011, p. 30)

O que aconteceu com a utilização da pedagogia histórico-crítica num Estado que estava do lado do Capitalismo e dos seus interesses ideológicos é que esta teoria pedagógica ainda era recente e mesmo utilizando seu discurso na construção do Sistema de Ensino, não houve uma apropriação prática do referencial teórico, desconhecido por muitos professores, distanciando-se daquilo que era o cerne do pensamento de Saviani e seus colaboradores, no auge da construção desta teoria pedagógica.

*Em outras palavras, o governo assume a pedagogia histórico-crítica, como fundamentação teórica para sua política educacional, porém não reestrutura na prática questões que se constituem essenciais à referida concepção teórica, dentre elas a elevada carga horária do professor, as aulas organizadas em período de cinquenta minutos, a organização curricular fragmentada e individualizada em razão da inexistência de projetos por área ou disciplina, além da ausência de uma fundamentação teórica coerente com a proposta da SEED, disciplinas e conteúdos curriculares desvinculados, assim como a contínua presença de atividades escolares secundárias em*

*detrimento das atividades essenciais e científicas, sendo essa característica da função da escola defendida pela concepção histórico-crítica* (idem, p. 42)

Portanto, no governo Richa a implantação da pedagogia histórico-crítica serviu apenas como discurso democrático nos moldes do que se disseminou após o período da ditadura civil-militar e não como verdadeira e efetiva teoria pedagógica do Sistema de Ensino, acompanhada da sua devida prática no ambiente escolar. Ou seja, chegou até o Estado do Paraná o conceito de pedagogia histórico-crítica abstraído de toda sua essência.

No Governo de Álvaro Dias (1987 – 1990) houve a elaboração do Currículo Básico de Alfabetização. Aconteceram alguns avanços como a democratização do acesso à escola, a reordenação interna do sistema educacional e a educação compreendida como fator efetivo de mudança social. (idem, p. 44).

No ano de 1987 foi publicado o documento “Projeto Pedagógico – 1987/1990. Apesar de priorizar uma educação mais empresarial e administrativa, buscando a eficiência no gerenciamento dos recursos e a competência técnica dentro do trabalho escolar, afasta-se do autoritarismo militar e do tecnicismo da gestão anterior. *“reassume, no entanto, a concepção de educação inspirada no quadro conceitual do Materialismo Histórico, em defesa da escola pública como o espaço onde a classe dominada possa ter acesso ao conhecimento.”* (idem, p. 47)

*Dias reiterou o discurso oposicionista de Richa. Retoma a discussão política da educação, da democratização, da descentralização da gestão e da melhoria da infraestrutura escolar, concedeu alguns benefícios trabalhistas aos trabalhadores da educação pública. Além disso, destacou a educação como fator de mudança social e teceu críticas ao “modelo ainda concentrador do saber da população e da riqueza” e procurou enfrentar os índices de analfabetismo, evasão, repetência e seletividade, com o reordenamento interno do sistema educacional, o que significou empreendimento de medidas “exequíveis” administrativa e pedagogicamente. Para tanto, deu ênfase ao aspecto de rendimentos quanto da “renovação pedagógica”* (TONIDANDEL, 2014, P. 150)

A implantação do Currículo Básico do Paraná durante o governo de Dias foi um processo longo e construído através de uma ampla discussão coletiva, além de um *“amadurecimento teórico por parte de um grupo de educadores que lutavam contra a ditadura e buscavam uma forma de superar as pedagogias existentes, agindo em favor de uma educação crítica, histórica e transformadora.”* (CAMARGO, 2016, p. 41) O documento manteve alguns elementos da pedagogia histórico-crítica como o vínculo da escola com o movimento social; a escola e seu potencial de transformação através do acesso ao conhecimento historicamente

acumulado; a valorização do educador e a compreensão de que estudantes e professores são agentes sociais inseridos no processo de ensino e aprendizagem. (idem, p. 41-42)

Mesmo com elementos de aproximação teórica com a pedagogia histórica-crítica e um esforço de democratização e universalização da educação, o governo de Dias ainda estava distante de efetivar essa teoria pedagógica em seu Sistema de Ensino. Um dos distanciamentos era o próprio ecletismo, pois no documento oficial eram citados pensadores antagônicos em suas teorias como Marx e Piaget, além de outros autores de perspectiva pós-moderna. Outro fator de distanciamento era a falta de formação teórica dos professores. Desconhecendo a teoria era impossível praticá-la e com uma visão eclética de diferentes pensadores tornou-se tarefa difícil implementar a pedagogia histórico-crítica em todas as suas nuances.

Outros elementos de distanciamento da pedagogia histórico-crítica podem ser encontrados neste governo como a falta de recursos didático-pedagógicos, desvalorização salarial do quadro do magistério e a Municipalização do ensino Paranaense<sup>20</sup>, feita de forma autoritária com o intuito único de diminuir despesas e responsabilidades do governo Estadual, sem ouvir os principais agentes da educação. A ação concreta que melhor demonstra o afastamento e o desrespeito do governo com os educadores foi a violência praticada pelo governo na manifestação histórica de 30 de agosto de 1988. Fica evidente que o governo não está interessado numa pedagogia contra hegemônica com princípios marxistas. (CAMARGO, 2016)

*O confronto entre policiais e professores, em frente ao Palácio do Governo, no dia 30 de agosto e as punições de grevistas (demissão de professores celetistas, mais tarde reconduzidos ao trabalho; processos administrativos de abandono de cargo; suspensão de pagamento; substituição de diretores de escolas) deram início a um conflito que se arrastou até o fim da gestão. Em 1989 os professores desencadearam a “greve branca” (trabalho de meio período). (MAINARDES, 1995, p. 20)*

O discurso oficial em defesa da pedagogia histórico-crítica foi uma forma de evitar que ela saísse da base e cumprisse seus efeitos de transformação da realidade, a partir de uma socialização do conhecimento. Nas mãos do Estado essa teoria pedagógica teve seus objetivos distorcidos e afastada de sua base filosófica marxista, servindo a uma política liberal e

---

<sup>20</sup> “processo de municipalização do ensino no Paraná se inicia no segundo governo peemedebista, pós-ditadura militar, que abrange o período 1987 a 1990 e se intensifica na terceira gestão peemedebista, 1991 a 1994.” (SANTOS, 2003 p. 265)

capitalista. Os professores distanciaram-se da teoria e não conseguiram apropriar-se de sua prática durante o governo Dias.

O terceiro governo Pemedebista no Paraná foi de Roberto Requião (1991-1994). Neste governo destacou-se a autonomia da escola a partir da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico elaborado por cada Unidade Escolar, além do fortalecimento do processo de municipalização e da constituição dos conselhos escolares. Outros fatores importantes são a construção do Plano de Capacitação Docente a partir do projeto “Construção da Escola Cidadã” e negociações com Instituições Financeiras como a BIRD e a BID. (BACZINSKI, 2011, p. 54)

*Diante dos objetivos expostos percebe-se a preocupação manifestada com relação à elevação da qualidade do ensino ofertado pela escola pública, a divisão de responsabilidade com a educação mediante parceria entre município e estado, consolidação da proposta pedagógica definida pelo Currículo Básico para a Escola Pública, além da ampliação da autonomia administrativa e financeira das escolas e a progressiva participação da comunidade escolar e sociedade civil na gestão da escola pública, constituindo o Conselho Escolar. (idem, p. 57)*

Portanto, alinhado ao neoliberalismo, aos interesses do Fundo monetário Internacional-FMI e do Banco Mundial e outras agências financiadoras do governo, houve uma ruptura e descontinuidade com relação a política educacional no Paraná e, portanto, com a pedagogia histórico-crítica. Com a grande descentralização causada pela municipalização e com a implementação de uma política educacional preocupada mais com os números para serem apresentados aos financiadores da educação, a teoria pedagógica não era o centro das discussões. “*O Paraná: construindo a escola cidadã atua no sentido contrário, propondo uma individualização no trabalho escolar, fundado em eixos básicos, tais como educação comunitária, a educação multicultural e a educação interdisciplinar e transdisciplinar.*” (idem, p. 61)

Essa pseudo autonomia da escola, diminuiu a ação do governo de forma efetiva no interior das escolas públicas e passou essa responsabilidade aos professores, que em condições de trabalho precárias, baixos salários, pouco tempo para estudo e planejamento, sem um projeto educacional claro apresentado pela Secretaria de Estado da Educação, gerou um espontaneísmo educacional. “*Outra postura de perspectiva neoliberal tomada por Requião foi uma bonificação concedida aos professores correspondente ao desempenho dos alunos com objetivo de fazer o educando concluir sua escolarização o mais breve possível reduzindo os gastos*” (CAMARGO, 2016, p. 45) desvinculando as ações pedagógicas de uma preocupação

efetiva com a aprendizagem e a assimilação de conhecimentos historicamente adquiridos, conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica.

*Nessa lógica, o estado do Paraná adotou como pedagogia oficial a Pedagogia das Competências, “superando” oficialmente a pedagogia histórico-crítica citada nas políticas educacionais dos governos estaduais da década de 1980, o que demonstra um claro alinhamento das políticas educacionais às políticas do Banco Mundial. (BACZINSKI, 2011, p. 68)*

Após a saída do PMDB do governo do estado do Paraná entrou o PFL com o governador Jaime Lerner que permaneceu por dois mandatos consecutivos (1995-2002). Em sua gestão houve um afastamento radical da pedagogia histórico-crítica, a partir de um alinhamento com a pedagogia das competências. Marsiglia (2011, p. 9) afirma, sobre este período, que o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, tendo os seus salários uma queda vertiginosa, caindo também seu status de professor, além da culpabilização pelos males da escola.

Algumas características da educação no período do governo Lerner: parceria com instituições privadas, conteúdos motivacionais centrados na valorização do indivíduo, princípios empresariais, organização mercadológica, listagem de disciplinas, objetivo de formar cidadãos competitivos e empreendedores. (CAMARGO, 2016, p. 46-47)

A partir de 2003 o PMDB voltou ao governo estadual do Paraná com Roberto Requião que permaneceu até o ano de 2010. Com seu retorno ao poder do Estado a pedagogia histórico-crítica tem novamente espaço nas ações pedagógicas e nos documentos oficiais do Paraná, em consonância com o governo federal nas mãos do Partido dos Trabalhadores que tem uma certa abertura aos movimentos sociais e a políticas públicas, voltadas às classes trabalhadoras e menos favorecidas.

Neste novo governo foi elaborado o Plano Estadual de Educação, reelaborados os Projetos Políticos Pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Estaduais. Houve também um avanço no projeto de formação continuada dos professores, a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica “*ainda que por vezes apenas no âmbito do discurso ideológico e legal.*” (idem, p. 49)

*Ao analisarmos o conteúdo do projeto do Plano Estadual de Educação, podemos perceber que ele trouxe elementos de uma pedagogia marxista, no sentido de objetivar a igualdade, a justiça e a transformação social por meio da socialização do saber historicamente acumulado e observando as contradições impostas pela sociedade capitalista a partir de seus condicionantes históricos e econômicos. (idem, p. 50)*

Para concretização dessa proposta o Plano trazia objetivos e metas específicas como acesso e permanência do estudante no sistema de ensino, valorização docente, investimento em infraestrutura, materiais pedagógicos e reorganização das propostas pedagógicas curriculares de forma democrática. (idem, p. 51-52) No entanto, novamente a pedagogia histórico-crítica não passou do nível do discurso e de plano legal, não se efetivando, mostrando a impossibilidade de existir enquanto pedagogia contra hegemônica num governo situado dentro dos objetivos e fundamentos capitalistas.

Com falta de formação teórica e de prática governamental em torno da proposta da pedagogia histórico-crítica, ela continuou a circular pelos documentos e textos sem chegar a sua efetivação na educação paranaense durante os governos de Roberto Requião, como aconteceu na década de 1990, mesmo ele alinhando-se a esta teoria pedagógica em seu segundo governo, agora na era do PT no governo federal.

Após a saída do PMDB quem assumiu o governo do Estado do Paraná foi o PSDB entre os anos de 2011 a 2018 com o governador Beto Richa. Se no governo anterior a pedagogia histórico-crítica estava nos documentos e nas teorias que circulavam os meios educacionais do Estado, com Richa “*a educação sofreu retrocessos com sala de aulas superlotadas, professores sobrecarregados, reajuste salarial dos profissionais abaixo do esperado, atraso de pagamentos e diminuição de vagas no programa de formação continuada.*” (idem, p. 53) Com isso, mesmo que uma teoria contra hegemônica fizesse parte dos documentos oficiais não teria espaço para acontecer como prática concreta.

A autonomia dada às Redes Municipais, principalmente após as municipalizações e até mesmo às Unidades Escolares em particular, era uma forma de parecer democrático e conciliador. No entanto, os materiais pedagógicos e os conteúdos eram em nível de Estado, continuava uma pressão por resultados nas avaliações externas e um alinhamento com a política educacional em âmbito nacional com a BNCC (BRASIL, s/d) e as pedagogias das competências.

*O Caderno de Expectativas de Aprendizagem não tem a intenção de substituir esses documentos, pois cabe ao coletivo escolar definir o quê, como, para quem e para quê ensinar, bem como planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. As Expectativas de Aprendizagem representam, assim, um objetivo a ser alcançado, cabendo ao estabelecimento e a cada professor, no seu Plano de Trabalho Docente, definir o caminho que será percorrido para que os alunos aprendam. (PARANÁ, 2012, p. 5)*



O excerto acima, retirado do “Caderno de Expectativas de aprendizagem” reafirmam a autonomia dos estabelecimentos públicos de ensino do Paraná, quando apresentam as aprendizagens que os estudantes deverão ter em todas as disciplinas do currículo oficial do Estado, deixando claro que é apenas um subsídio para embasar as ações pedagógicas do docente. Diz ainda que o Caderno é uma etapa da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Estado do Paraná e que será preservada “*a autonomia dos estabelecimentos de ensino e dos professores, visto que esta é uma conquista histórica dos educadores e um preceito legal*” (idem, p. 6)

Desta forma, pode-se concluir que não houve uma formalização da pedagogia histórico-crítica como referencial teórico das ações pedagógicas do Estado no governo em estudo, mas houve uma autonomia que beneficiou algumas ações específicas sobre esta teoria pedagógica. No entanto, a educação não foi prioridade e houve neste governo uma perseguição constante aos educadores, o que dificultou em muito o avanço da pedagogia histórico-crítica no Estado.

*Notamos que o atual governo Beto Richa, já em seu segundo mandato, diferentemente de Requião não procurou se aproximar da categoria contendo suas manifestações, de modo que recentemente (29 de abril de 2015), houve um massacre histórico contra os professores que estavam na luta em defesa dos seus direitos para melhorar as condições de trabalho e uma aposentadoria digna. (CAMARGO, 2016, p. 54)*

Portanto, num espaço em que não vigora a democracia, de modo efetivo e onde os direitos básicos do professor não são respeitados, é impossível acontecer uma teoria pedagógica contra hegemônica que prima pela criticidade e pela transformação social. Dessa forma, pode-se dizer que aquilo que foi construído em outros governos não teve nenhum sucesso institucional no governo Richa. No entanto, com a semente lançada em outros momentos históricos e a apropriação teórica e prática da pedagogia histórico-crítica por muitos profissionais da educação, fez com que ela ainda aparecesse no Projeto Político Pedagógico de alguns municípios e algumas Unidades Escolares e servisse como referência para diferentes projetos pedagógicos.

### **2.1.1 – A pedagogia histórico-crítica no Município de Francisco Beltrão e na Escola Municipal XV de Outubro**

Antes de apresentar a atividade desenvolvida na Escola Municipal XV de Outubro, a partir da didática histórico-crítica, cabe desenvolver neste tópico a realidade da Secretaria de

Educação do Município de Francisco Beltrão, no estado do Paraná, onde situa-se a referida escola. Após conhecer a trajetória histórica da pedagogia histórico-crítica nos governos estaduais do Paraná, desde o início dos anos 80, quando essa teoria pedagógica estava em estágio inicial, é possível perceber que de fato ela não aconteceu de forma efetiva, mas lançou sementes por todo território estadual, possibilitando aos protagonistas da educação, desenvolver atividades teóricas e práticas a partir da pedagogia desenvolvida por Saviani.

Quando o Estado deu autonomia às Redes Municipais de Ensino e às Unidades Escolares para desenvolverem seu Projeto Político Pedagógico, “*constatamos que a PHC aparece como fundamento do marco conceitual de vários Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Estadual de Educação de Francisco Beltrão*” (idem, p. 54), possibilitando que esta teoria se mantivesse viva por toda a segunda década do século XXI e chegasse até os dias de hoje no conhecimento teórico e prático de muitas Unidades Escolares e de muitos professores. Se não houve a efetivação legal em âmbito estadual, houve, no entanto, ações específicas a partir desta teoria pedagógica, o que será demonstrado numa prática de projeto pedagógico desenvolvida na Escola Municipal XV de Outubro.

Quando o Plano Municipal de Educação (FRANCISCO BELTRÃO, 2015, p. 5) diz que uma das metas do decênio é “*reelaborar o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar de forma coletiva [...] conforme as orientações vigentes, as necessidades e especificidades de cada realidade de ensino*” deixa claro a autonomia do Município e de cada escola em particular, possibilitando assim, a inclusão da pedagogia histórico-crítica dentro dos fundamentos teóricos e práticos de algumas Unidades Escolares, o que, no entanto, não se percebe em nível de Rede municipal de Ensino, mais preocupada com as avaliações externas e a universalização da educação pública nas diferentes fases da educação básica.

*O Projeto Político Pedagógico orienta todas as práticas realizadas na escola, explicitando seus princípios e fins e os encaminhamentos teórico-metodológicos, bem como a concepção de homem, sociedade e de educação. Contempla, portanto, aspectos sociais, políticos e pedagógicos, propondo a formação de um sujeito a serviço de uma determinada sociedade. O PPP também define ações educativas de acordo com as características e necessidades da realidade da instituição, por isso deve ser fruto de discussões democráticas e coletivas de acordo com a legislação vigente. (CAMARGO, 2016, p. 55-56)*

Desta forma, pode-se entender que “*a proposta pedagógica deve reunir a concepção das disciplinas em torno da concepção de educação apresentada no Projeto Político*

*Pedagógico e na Proposta Curricular, na qual o professor planeja suas aulas e organiza seu Plano de Ação.” (BORMANN, 2010, p. 9)*

Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP) de várias Unidades Escolares do Paraná, tanto em nível estadual como municipal, é possível ver nas entrelinhas e por vezes de forma explícita, afirmações que colaboram com a pedagogia histórico-crítica, possibilitando que, na autonomia, professores atuem a partir deste referencial. No entanto, essa teoria pedagógica não está contida em todos os PPP e por vezes está ecleticamente misturada a outras pedagogias e outros teóricos que nada tem a ver com o pensamento do referencial marxista desta pedagogia contra hegemônica. A título de exemplificação segue um excerto de um PPP analisado durante a pesquisa exploratória:

*Sendo assim, é importante que seja destacado que o trabalho a ser realizado na escola “... é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. Para tanto, é preciso encontrar as metodologias, as formas mais adequadas de transmitir os conhecimentos aos (as) estudantes, ou seja, de organizar o currículo. Salientamos aqui as palavras de Saviani (2003, p.15) que descreve que o currículo é a “... organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. (CURITIBA, 2017, p. 55)*

Como pode-se perceber a pedagogia histórico-crítica ficou presente nos Projetos Políticos Pedagógicos em muitas Unidades Escolares, a partir da autonomia de cada uma delas em elaborar o seu documento próprio, em consonância com a Rede Municipal de Ensino e com a realidade local. Isso aconteceu também no município de Francisco Beltrão, onde está a Escola Municipal XV de Outubro onde aconteceu o projeto pedagógico que será analisado a partir da didática histórico-crítica.

Em 2015 o município de Francisco Beltrão atendia 8.200 estudantes da educação infantil ao fundamental, com o trabalho de 485 professores. Neste ano foi aprovado um plano de cargos e salários que beneficiaram os educadores que almejavam cursar uma pós-graduação em nível *Strictu Sensu*, mostrando uma evidente preocupação com a formação permanente dos profissionais da educação. A Rede de Ensino participou nos anos 1990 do currículo Básico do Paraná que posteriormente incorporou o Ciclo Básico de Alfabetização. Dessa forma aproximou-se das propostas da pedagogia histórico-crítica.

Teve alguma influência e conhecimento desta teoria pedagógica, mas não uma efetivação enquanto plano de ensino por alguns fatores como a municipalização, a falta de formação sobre os referenciais teóricos e práticos da teoria e a vinculação desta com os pressupostos marxistas.

*As dificuldades citadas persistem até hoje passadas mais de duas décadas de oficialização do documento, mas o Currículo Básico, ainda se constitui numa das principais referências quando tratamos sobre as discussões referentes a Pedagogia histórico-crítica no Paraná, e, por consequência, em nível municipal, pois se caracterizou como a primeira tentativa de implantação de uma pedagogia contra-hegemônica em Francisco Beltrão, e se constitui numa importante fonte de pesquisa na elaboração dos PPPs atuais. (CAMARGO, 2016, p. 76)*

A partir de 1998 o governo municipal de Francisco Beltrão adota uma proposta pedagógica curricular chamada de “Criança Cidadã” pautada na concepção freireana mas no fundo sendo “*uma linha eclética, o que denota uma ausência de clareza da concepção educacional de cada autor*” (idem, p. 79) misturando diferentes teóricos que não dialogam entre si dentro de seus referenciais teóricos e as diferentes concepções de mundo, como por exemplo, “*Emilia Ferreiro, Ivani Fazenda, Jean Piaget, Ester Gross, Dermeval Saviani, Genebaldo Freire Dias, Celso Vasconcelos, Zivaldo Alves Pinto e Cipriano Luckesi e se fundamenta nos legados de Lev Semenovich Vygotsky e de Paulo Freire.*” (FRANCISCO BELTRÃO, 1998, p. 16)

No ano de 2000 houve um distanciamento ainda maior da pedagogia histórico crítica com o alinhamento a políticas neoliberais nacionais e estaduais, voltando a Rede Municipal de Ensino a “*uma proposta fundamentada na teoria construtivista, nos PCNs e com projetos voltados para a pedagogia empreendedora.*” (CAMARGO, 2016, p. 83) Essa tendência durou até o ano de 2006 e só modificou graças a mudança do governo estadual e nacional e com a lei nº 11.274 que se referia a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2007, p. 5). Esse movimento possibilitou uma nova visão sobre a criança e uma reformulação dos projetos políticos pedagógicos do município de Francisco Beltrão.

*Ao analisarmos as propostas pedagógicas formuladas em 2007 observamos que elas estão fundamentadas teoricamente na pedagogia histórico-crítica, representando uma crítica radical com relação a concepção de educação que se tinha até então. O Plano Municipal de Educação aprovado também naquele ano, definiu as propostas pedagógicas como “fio condutor” de todo trabalho docente norteando as atividades realizadas nas Instituições, assim os documentos apresentam uma concepção teórica de homem, educação, e sociedade coerentes com os pressupostos de uma educação emancipatória. (CAMARGO, 2016, p. 89-90)*

Em 2011, mesmo com a mudança do governo estadual, em Francisco Beltrão ainda se manteve o alinhamento com a pedagogia histórico-crítica nos documentos oficiais. Fazendo com que esta teoria pedagógica se fizesse presente em inúmeros documentos oficiais das escolas municipais, em especial no Projeto Político Pedagógico, alinhado ao que apresentava a

Rede Municipal de Ensino (FRANCISCO BELTRÃO, 2011) Assim é possível encontrar muitos trabalhos pedagógicos desenvolvidos a partir da didática histórico-crítica, especialmente entre os professores que conseguiram se aproximar mais da teoria e da prática daquilo que foi proposto por Saviani e demais idealizadores desta teoria.

O projeto pedagógico que será apresentado aconteceu na Escola Municipal XV de Outubro, que, em 2015 atendia 280 estudantes do ensino fundamental, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino.

*Seguimos uma tendência histórico-crítica, pois entendemos que a atuação da escola consiste na preparação do aluno, também para o mundo adulto e suas contradições fornecendo-lhe instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (FRANCISCO BELTRÃO, 2007, p. 14)*

O Projeto Político Pedagógico alinhado com a pedagogia histórico-crítica trouxe alguns resultados satisfatórios quanto a ações pedagógicas desenvolvidas a partir desta teoria pedagógica. *“Embora as propostas pedagógicas curriculares estejam fundamentadas pela PHC, o que de certo modo é um avanço, (pois seria mais complicado lutar contra a política educacional), sua objetivação ainda permanece um tanto quanto utópica”* (CAMARGO, 2016, p. 118) pois a realidade do cotidiano escolar é bem diferente do que se propõe a pedagogia histórico-crítica. Ou seja, se é difícil quando o referencial é aceito e escrito nas diretrizes educacionais da Rede de Ensino, muito mais complexo é quando ele não é nem citado e é oposto ao que se utiliza no sistema de ensino.

### **2.1.2 – A didática-histórico crítica a partir do projeto pedagógico**

O projeto pedagógico em análise aconteceu na Escola Municipal XV de Outubro, no Município Paranaense de Francisco Beltrão no ano de 2015. O tema do projeto foi “brinquedos e brincadeiras” e aconteceu com crianças do primeiro ano do ensino fundamental desta instituição de ensino pública. Os princípios metodológicos empregados para a execução deste projeto estão alinhados com a didática histórico-crítica, pautada nos cinco momentos assim constituídos: prática social no ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social no ponto de chegada.

Para trabalhar o tema “brinquedos e brincadeiras” a professora iniciou a partir do diagnóstico da prática social inicial<sup>21</sup> das crianças, a partir de algumas perguntas norteadoras como: “o que vocês sabem sobre brinquedos e brincadeiras? Para que servem?” Partindo destas perguntas iniciais, a professora procurou incitar os aprendizes a fazerem novas perguntas sobre o conteúdo do projeto. No momento de problematização, pela idade das crianças, a própria professora forneceu questões problematizando o tema do projeto:

*O que é um brinquedo e uma brincadeira? (questão conceitual); como eram as brincadeiras antigamente? E os brinquedos? São iguais aos de hoje? (questão histórica); É fácil ou difícil comprar brinquedos? Custam pouco ou muito? Como os pais fazem para conseguir comprar brinquedos para vocês? De onde vem o dinheiro usado na compra de brinquedos (questão econômica); os brinquedos e brincadeiras são iguais em todos os lugares? (questão cultural); é melhor brincar sozinho ou com outras pessoas? (questão afetiva); como você se sente quando brinca? (questão psicológica); podemos brincar sem poluir o meio ambiente? (questão ecológica) (CAMARGO, 2016, p. 114)*

Conforme salienta Camargo (idem) essas questões problematizadoras levantadas pela professora contribuem também com a compreensão da relação do brinquedo com diferentes dimensões humanas, mostrando a concreticidade do tema e sua relação com o mundo do trabalho, dentro de um determinado contexto histórico, cultural e econômico, conforme determina a teoria e a prática da pedagogia histórico-crítica. Dessa forma, a criança começa a compreender e a contextualizar questões sociais pertinentes e modificando seu pensamento inicial sobre os brinquedos e as brincadeiras. “*É preciso transmitir as novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana por meio do trabalho.*” (MARTINS, 2015, p. 29)

Após problematizar as questões pertinentes para o entendimento dos brinquedos e brincadeiras, dentro das possibilidades de crianças com seis anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental, a professora passa para o momento da instrumentalização. Para que essa ocorra utiliza diferentes atividades: “*leitura de textos, exposições orais, produções escritas coletivas e individuais, contação de histórias, cantigas, confecções de brinquedos, pesquisa e entrevista com pessoas mais velhas para fazer o resgate histórico das brincadeiras.*” (CAMARGO, 2016, p. 115) Isto evidencia o fato de que a didática histórico-crítica não é um

---

<sup>21</sup> Camargo (2016) utiliza os termos empregados por Gasparin: prática social inicial e final.

método de ensino acabado e o docente tem liberdade de trabalhar conforme seus conhecimentos e aquilo que melhor desempenha do ponto de vista metodológico.

A dissertação em análise não forneceu cronograma utilizado para o desenvolvimento de todo o projeto pedagógico e dos diferentes momentos mas afirma que no momento da catarse, momento da síntese realizada pelas crianças, os estudantes conseguiram fazer uma produção escrita a partir do conteúdo trabalhado, através de registro de palavras ou frases, dentro do nível de desenvolvimento de cada criança. Neste sentido o momento catártico foi visto a partir de uma avaliação desenvolvida pela docente.

Finalmente, a pesquisadora aponta o que a professora conseguiu observar como prática social final: *“os alunos conheceram mais sobre brinquedos e brincadeiras, aprenderam as regras das brincadeiras, compreenderam como eram os brinquedos antigamente e perceberam a importância do uso social da escrita.”* (idem, p. 115)

Após apresentar o projeto pedagógico acima descrito, a pesquisadora termina sua dissertação apontando as dificuldades encontradas pelos docentes para desenvolver a pedagogia histórico-crítica na escola XV de Outubro e no município de Francisco Beltrão. Dentre eles cita a deficiência nos processos de formação continuada, pouca disponibilidade de material para estudo e a sobrecarga de conteúdos presente na proposta curricular impedindo a ampliação dos projetos pedagógicos nesta perspectiva, sendo esses projetos desenvolvidos apenas com estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, pois comentam que o trabalho a partir da pedagogia histórico-crítica demanda mais tempo, sem apresentar no entanto, o cronograma da ação pedagógica apresentada e sem dizer se as ações são realizadas apenas a partir de projetos pedagógicos ou também em ações cotidianas da rotina escolar.

## **2.2 – A pedagogia da Rede Estadual de Ensino de São Paulo alinhada ao construtivismo e a pedagogia das competências**

Assim como foi feito com o Estado do Paraná, este tópico buscará apresentar em linhas gerais a educação implementada pela Rede de Ensino Estadual do Estado de São Paulo, desde a redemocratização do país após a Ditadura Civil-Militar até a segunda década do século XXI e apresentará as propostas pedagógicas que foram desenvolvidas para, finalmente, entrar na questão da pedagogia histórico-crítica no município de Limeira, pertencente a este Estado. Para ajudar nessa discussão sobre a educação no Estado Paulista, será utilizado como guia de análise

a tese de doutorado em Educação Escolar da Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011) realizado na Unesp de Araraquara sob o título: “Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da secretaria de estado da educação no período de 1983 a 2008.” Esta escolha ocorreu frente a outros trabalhos que tratavam do tema, por conta da proximidade teórica apresentada a saber, a pesquisadora em questão é reconhecidamente fundamentada em suas pesquisas na pedagogia histórico-crítica e, desta, forma, sua tese corteja com as reflexões desta teoria.

Do ano de 1983 ao ano de 1994 o Estado de São Paulo teve três governadores do PMDB à frente do executivo paulista. Assim como aconteceu no Estado do Paraná, durante a ditadura civil-militar só haviam 2 partidos e o PMDB acabou lançando-se como oposição ao Regime e fortalecendo-se no processo de redemocratização. Dessa forma conquistou parte da classe trabalhadora e todos os que se posicionavam contra as mais de duas décadas de repressão imposta pela ditadura no Brasil. No entanto, este partido agregava entre as suas principais lideranças: *“empresários liberais, economistas estruturalistas do PMDB, novas lideranças políticas reformistas, parte da burocracia militar e civil, todos descrentes com o regime autoritário e insatisfeitos com a ineficiência de sua tecnoburocracia”* (SILVA, 2006, p. 13) sem que isso significasse um alinhamento aos interesses das classes subalternas.

No campo educacional a redemocratização significou abrir mais escolas para que todos pudessem estudar. No entanto, só construir espaços não eliminou a taxa de evasão e repetência, o que proporcionou, já no final de 1983 ser promulgado *“(primeiro ano do primeiro governo pós-ditadura) o decreto de implantação do Ciclo Básico (CB) em São Paulo, instaurando a promoção automática e anunciando mudanças pedagógicas no processo de ensino aprendizagem.”* (MARSIGLIA, 2011, p. 104)

Este primeiro governo no processo de redemocratização do ensino no Estado de São Paulo foi de André Franco Montoro (1983-1987). Na área da educação, os destaques foram: implantação do Estatuto do Magistério, fórum estadual de educação, implantação do Programa de Formação Integral da Criança, início do processo de municipalização do ensino e a implantação do Ciclo Básico. Este último diz respeito a aprovação automática dos estudantes da 1ª série do ensino fundamental para a 2ª série. A justificativa da Rede Estadual de Ensino era:

*I - assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais; II - proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas*



*nas demais áreas do currículo; III - garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 1983).*

Esta mudança, já no segundo ano de mandato de Montoro, veio de forma autoritária. Aconteceu no final de 1983, gestores e professores foram pegos de surpresa com a proposta de aprovação automática no início do ano letivo de 1984, desrespeitando o processo de aprendizagem dos estudantes e a oportunidade de aprenderem os conteúdos apropriados para cada série escolar, justamente no início da educação básica, prejudicando todo o posterior processo pedagógico destes estudantes.

Segundo Marsiglia (2011, p. 127) a partir do Ciclo Básico entra na Rede de Ensino do Estado a concepção pedagógica alinhada ao ideário construtivista segundo os critérios: *“flexibilidade, respeito à individualidade e às características sócio-culturais dos alunos.”* (São Paulo, 1983) Desta forma era possível promover uma educação pública renegando à classe operária o direito de aprender os conteúdos historicamente adquiridos e necessários à formação individual e coletiva em vista da transformação da sociedade capitalista.

Mesmo alguns professores tendo visto aspectos positivos no Ciclo Básico, a maioria de professores e gestores, desde o primeiro ano de sua implementação (1984) apresentaram várias problemáticas, conforme apontam Duran, Alves e Palma Filho (2005, p. 95): inexistência de espaço físico nas escolas, inviabilizando a efetivação das medidas previstas (apoio suplementar aos estudantes, reuniões de professores); falta de um coordenador pedagógico para orientar os trabalhos; alta rotatividade do corpo docente das escolas; necessidade de reduzir o contingente de alunos por classe; resistência de rever os critérios de remanejamento de estudantes, cujo índice era muito alto em razão da tentativa de homogeneização das turmas (procedimento considerado correto na proposta inicial do ciclo básico); indefinição de parâmetros claros para avaliação dos estudantes que concluíram o ciclo básico em 1985.

Mesmo com o afastamento de uma parcela das classes populares com as políticas apresentadas nos quatro anos de governo, Montoro conseguiu eleger seu vice governador como seu sucessor: Orestes Quércia (1987 – 1991) Na área da educação apresentou um tom mais descentralizador, defendendo a municipalização do ensino. Em sua gestão iniciaram-se as negociações com o Banco Mundial de empréstimos para inovações no ensino básico. (MARSIGLIA, 2011, p. 128)

Seu governo buscou melhorar as condições do Ciclo Básico aumentando a permanência dos estudantes na escola e possibilitando maior tempo aos professores para preparação das aulas e reuniões pedagógicas conforme Resolução SE nº 17 de 28 de janeiro de 1988 (São Paulo, 1988): esse programa estabelecia uma jornada docente de 26 horas em sala de aula, 6 horas em atividades na própria unidade escolar (para preparação de aulas, reuniões pedagógicas etc.) e mais 8 horas em local de livre escolha. Dessa forma, o docente perceberia financeiramente por 40 horas semanais e se dedicaria exclusivamente a uma classe. Por sua vez, os alunos passaram a ficar na escola 30 horas semanais, com seis horas-aulas diárias, contando com professores especialistas de educação física e artes, além de reforço na merenda escolar. (UTSUMI, 1995, p. 25)

Com esses elementos concedidos apenas aos professores da 1ª e 2ª série, os professores da 3ª e 4ª série buscaram mudar para essas turmas, ocasionando a diminuição da qualidade do ensino pela falta de preparo destes, dividindo desta forma a categoria de professores em dois grupos distintos.

Quércia também conseguiu eleger seu sucessor no governo do Estado. Desta vez, o ex-secretário de segurança pública da gestão Montoro Luis Antônio Fleury Filho (1991-1994). Em seu governo o foco da educação estava no padrão de qualidade denominado de “Escola Padrão” fazendo um vínculo entre o construtivismo e a “pedagogia dos projetos”.

*A adoção da “pedagogia dos projetos” ou método de projetos, em harmonia com o construtivismo, tem implicações. Uma delas é a da vinculação direta dos conhecimentos escolares às necessidades do cotidiano dos alunos. Outra é a relativização da validade do conhecimento, acarretando em graus maiores ou menores a desestruturação do currículo escolar. Por último, mas não menos importante, a hipervalorização do processo de aquisição de conhecimentos supostamente novos em oposição à transmissão dos já existentes. (MARSIGLIA, 2011, p. 143)*

A Escola Padrão não atingiu todas as Unidades Escolares do Estado e não durou os quatro anos do governo, mas o que sobressaiu foi a entrada da “pedagogia dos projetos” e a continuidade do construtivismo. Vale ressaltar que a crítica que se faz ao construtivismo, enquanto concepção pedagógica, é centrada no seu objetivo e na condução em que leva a didática propriamente dita. Segundo Marsiglia (2011, p. 151) o construtivismo se propõe a promover a aprendizagem e é fato que as crianças aprendem com o construtivismo. No entanto ficam as questões: o que aprendem? Como aprendem? Para que aprendem? E as respostas para essas questões apontam para um ensino aprendizagem que tem um fim naquilo que é cotidiano, espontâneo, desorientado, voltado ao mercado de trabalho, ou seja, aprendem pouco e não

aprendem as formas mais ricas da cultura humana. Neste sentido os três governos do PMDB não estavam interessados numa formação adequada, mas apenas em manter a escola pública para os pobres e mantê-los na escola para atingir metas de desenvolvimento propostas por entidades de financiamento dos sistemas de educação, para mostrar os números de estudantes aprovados e para manter a classe trabalhadora preparada tão somente para o mercado de trabalho, retirando dela o direito de aprender conteúdos mais consistentes do ponto de vista histórico.

Os anos 1990 acirraram um novo cenário mundial no tocante a economia e ao mundo do trabalho, que acabou influenciando na qualidade de vida dos trabalhadores. Essa transformação vem dos avanços tecnológicos, dos avanços das ciências relacionados à produção e da crise em que estava o capitalismo desde os anos 1970, exigindo uma mudança para que pudesse sobreviver. (Sala, 2009, p. 39). Neste momento mundial, houve uma *“flexibilização do trabalho, terceirização, imposição de normas de qualidade e produtividade, diminuição do emprego (mesmo qualificado), mudanças nas relações de trabalho (subemprego, trabalho doméstico, etc.), redução do poder dos sindicatos e perda de direitos trabalhistas.”* (Lima, 1998). Neste sentido, o neoliberalismo imposto à classe trabalhadora exigiu uma reestruturação do trabalhador. Ele precisa ser mais flexível, adaptável e com capacidade empreendedora, exigindo da sua formação verdadeiras competências. (MARSIGLIA, 2011, p. 154). No Estado de São Paulo o PSDB assume o governo paulista para permanecer por mais de 25 anos, não deixando o poder estadual até o momento desta dissertação.

O PSDB foi criado em 1988, em sua maioria, por dissidentes do PMDB que acreditavam precisar de uma nova sigla para manter-se no poder e conquistar a presidência da República. Isso de fato aconteceu no ano de 1995 quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República e Mário Covas Junior assumiu o governo paulista, ambos do PSDB onde permanecerem por 8 anos.

*Destacam-se entre as inovações desse período o regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, o projeto das salas-ambientes, a introdução de mudanças na concepção de avaliação, cujo mecanismo mais importante foi a instauração do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a reorganização da rede física e o estabelecimento de um novo plano de carreira. (idem, p. 157)*

Destaque para este governo, o fim da “Escola Padrão” do governo anterior por não ter alcançado seus objetivos e o início do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar

do Estado de São Paulo) que deu um novo rosto à educação paulista, tirando o foco da aprendizagem e direcionando todos os esforços em benefício de uma avaliação externa e na conquista de habilidades e competências, deixando o conteúdo escolar em segundo plano conforme poderá ser visto no “caderno do aluno” apresentado no próximo capítulo.

O sucessor de Mario Covas foi seu vice-governador Geraldo José Alckmin Filho que assumiu em março de 2001 com a morte do governador e conseguiu ser eleito para o pleito de 2003 a 2006.

Segundo Duarte (2007) nessa gestão diversos projetos foram implantados, entre eles: Escola da Juventude, Escola da Família, Escola de Tempo Integral e ainda outros diretamente voltados à formação de gestores e professores: Pró-Gestão, Gestão Escolar e Tecnologias, Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, programa Bolsa Mestrado e orientações técnicas dadas nas oficinas pedagógicas por meio de teleconferências e por intermédio dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs).

Além da continuidade da proposta teórica construtivista, a educação paulista assumiu, através da reorientação do currículo escolar algumas propostas que afrontavam uma educação centrada na aprendizagem de conteúdos historicamente adquiridos, conforme discutido no primeiro capítulo. Ente elas destaca-se: valorizar a ação do estudante, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o estudante fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o estudante agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas. Esses princípios não perderam atualidade, pois estão reafirmados e referendados nas diretrizes curriculares nacionais e nas orientações específicas para os professores – os Parâmetros Curriculares Nacionais. (MARSIGLIA, 2011, p. 168)

Alguns temas ganharam destaque no governo Alckmin: a pedagogia do amor; a educação inclusiva, onde todos devem permanecer na escola mesmo que não aprendam, beneficiados com a progressão continuada e o empreendedorismo; fazendo da escola pública uma preparação para a mão-de-obra do mercado capitalista. Outro conceito que ganhou mais destaque é a pedagogia das competências. Como afirma Melo (2005) ela vem ao encontro a uma nova linguagem hegemônica dos anos 1990, onde organismos internacionais como FMI e

Banco Mundial fazem apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre os países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando imagens de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus direitos, de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Esses, tratados de forma individual, fazem com que cada indivíduo tivesse que construir para si próprio, como aquisição de um capital de conhecimento.

Amaral (2016, pp 45-48) faz algumas considerações importantes sobre a pedagogia das competências:

- 1) Na pedagogia das competências, o conhecimento só tem sentido se estiver associado a um fim prático;
- 2) O desenvolvimento de competências pelos estudantes e pelos indivíduos de modo geral faz parte do rol de compromissos exigidos pelo FMI e Banco Mundial como condição para que os países necessitados recebam ajuda financeira;
- 3) Refere-se ao compromisso dos países em desenvolvimento, no controle e redução dos gastos públicos;
- 4) Tem profunda relação entre a pedagogia das competências e os PCNs, documento que é fruto da reforma educacional brasileira empreendida na década de 1990, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Alckmin elegeu seu sucessor, José Serra que ficou no governo de 2007 a 2010. Para disputar a presidência da república renunciou ao cargo e assumiu seu vice-governador, Alberto Goldman, permanecendo a frente do executivo até o final de 2010. Em 2007, no governo Serra, nasceu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. *“Podemos verificar nesse material a íntima vinculação com a pedagogia das competências e com a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.”* (MARSIGLIA, 2011, p. 183) Os materiais da Rede de Ensino Paulista excluíram radicalmente o conceito de construtivismo, para incorporar por definitivo o conceito de competências, visto a crítica constante da academia ao primeiro e o desgaste de décadas de alinhamento a esta teoria pedagógica. Contudo, é evidente que ela permaneceu nas entrelinhas da proposta das competências e habilidades desenvolvida pela Proposta Pedagógica do Estado.

Em janeiro de 2011 volta ao governo do Estado Geraldo Alckmin que reeleito, permaneceu no governo até 6 de abril de 2018 quando renunciou para disputar a presidência da

República. Seu governo continuou as práticas do governo anterior e permaneceu com o material do Currículo Paulista, através do “caderno do aluno” e da pedagogia das competências, realizando pequenos ajustes mas não perdendo a essência do material desenvolvido ao longo da última década pelos governos “tucanos” no Estado de São Paulo.

Esta foi uma pequena síntese do que aconteceu nas décadas de governo do PSDB no Estado de São Paulo. Diferentemente do Estado do Paraná, a proposta pedagógica sempre esteve centrada no construtivismo, posteriormente transformada em pedagogia das competências. Houve uma constante desvalorização dos professores, principalmente na contratação, criando diferentes letras do alfabeto para designar cada nível de envolvimento do professorado com a Rede de Ensino Paulista; diminuição da contratação via concurso público; achatamento salarial com anos sem sequer promover o reajuste inflacionário, fazendo com que o professor perdesse seu poder de compra. Aconteceram muitas greves de professores, algumas duraram meses, onde o professor foi desmerecido pela opinião pública por incentivo das mídias televisivas alinhadas ao governo estadual. Algumas greves foram violentas e professores chegaram a apanhar e serem vítimas de bombas de efeito moral da polícia do governo estadual. Poucas conquistas foram possíveis nestas décadas. A implementação de “bônus” destinada aos professores, cuja escola atingiu as metas de desempenho apresentadas pela Rede de Ensino Paulista, com critérios obscuros, fez com que o desempenho no SARESP e a permanência dos estudantes na escola fossem os desejos maiores em contraposição ao objetivo próprio da educação que é a apropriação dos conteúdos historicamente adquiridos e a formação para o senso crítico e a participação efetiva na sociedade.

Os municípios paulistas sofreram ao longo dos anos uma influência direta do governo estadual, alguns conseguiram se distanciar um pouco utilizando de sua autonomia e da gestão democrática e participativa, outros tiveram um alinhamento maior. Com a municipalização do ensino fundamental e o crescimento da educação infantil, aos poucos, os municípios foram gerenciando suas ações e suas políticas educacionais. No próximo tópico será estudada a realidade de Limeira, no interior de São Paulo, que aos poucos, foi se aproximando da pedagogia histórico-crítica e se afastando da pedagogia das competências do governo paulista.

### **2.2.1 – Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Município de Limeira/SP**

Continuando a análise dos desafios da implantação da pedagogia histórico-crítica e seu método alinhado ao materialismo histórico e dialético nas Redes de Ensino Estadual e Municipal, após analisar o que ocorreu no Estado do Paraná entre os anos de 1980 até 2018, que implementou em alguns governos esta teoria pedagógica e no Estado de São Paulo, no mesmo período, alinhado sempre ao construtivismo, será feita uma análise do desenvolvimento da implementação da pedagogia histórico-crítica no município de Limeira, no Estado de São Paulo, iniciando o processo em 2013. *“A Rede Pública Municipal de Educação de Limeira/SP foi criada em 1997 por meio da Lei Complementar nº 183, sendo esta em decorrência das diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996.”* (CAMPOS, 2018, p. 82)

No ano de 2018 a Rede Municipal de Limeira contava com 95 unidades escolares atendendo a educação básica desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental e também a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Tinha um total de 22.399 alunos e 1.307 professores efetivos. (idem, p. 81)

No ano de 2013 assumiu a prefeitura de Limeira uma coalisão de partidos de esquerda que ganhou as eleições com o slogan: “Um novo tempo para Limeira”, comandada pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro) tendo o Partido dos Trabalhadores como vice prefeito do município. A Secretaria Municipal de Educação ficou nas mãos do Prof. Dr. José Claudinei Lombardi que na época era professor livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Londrina – Unicamp – do Departamento de Filosofia e História da Educação e Coordenador Executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Alinhado a Pedagogia histórico-crítica, montou sua equipe de trabalho objetivando reestruturar a rede pública municipal de educação de Limeira-SP a partir desta teoria pedagógica.

*A fim de (re) estruturar a rede pública de educação de Limeira-SP organizando-a no sentido da busca da melhoria da qualidade da educação ofertada à população, uma primeira ação necessária foi um mapeamento, a título de diagnóstico, das condições reais de estrutura e funcionamento da Secretaria e das unidades escolares, e, também, do nível de aprendizagem dos alunos atendidos pela rede. (...) A Secretaria cumpria um papel de prover e administrar os recursos da educação e os convênios firmados com Estado e Governo Federal. Cada Departamento tinha uma gestão individualizada. (...) É possível afirmar, diante dessa estrutura administrativa, que não havia um*

*Projeto Político para a Educação Pública Municipal organicamente estruturado.* (COUTINHO, 2013, p. 179)

Desta forma, ao assumir o novo governo municipal, percebeu-se que “a Secretaria da Educação, grosso modo, não chegou a elaborar um projeto de educação próprio, formulando uma política de educação pública municipal.” (idem, p. 180). Pode-se dizer, portanto, que até aquele momento a educação municipal estava alinhada ao governo estadual, visto que as escolas municipais originaram do processo de municipalização, ocorrido a pouco tempo. “Não houve, por parte do município, mudança de concepção até o presente momento” (idem, p. 180) que “da concepção pedagógica fundamentada no construtivismo, o conteúdo de ensino do currículo escolar foi sendo substituído por competências e habilidades” (idem, p. 180) aos moldes da Secretaria Estadual de Educação, como visto anteriormente.

*Além de entender, portanto, a dimensão mais geral da educação, também foi preciso realizar um diagnóstico da rede municipal de educação de Limeira (SP), em termos de sua organização, da política educacional, da infraestrutura física, da rede escolar, dos recursos humanos disponíveis e, enfim, da qualidade da educação municipal. Merece destaque que, em linhas gerais, a Secretaria Municipal da Educação ainda não tinha um projeto próprio de educação.* (LOMBARDI, 2018, p. 177)

A falta de estrutura administrativa da Secretaria da Educação e de um plano municipal de educação foi um terreno fértil para se começar um trabalho na rede de ensino daquela localidade e disseminar as bases para a pedagogia histórico-crítica. No entanto, respeitando-se os princípios desta teoria pedagógica era importante que a ação visasse a totalidade da Rede Pública Municipal “buscando organizá-la de forma que se (re) estruturasse e funcionasse como um sistema, tendo como referência a mesma finalidade isto é, a formação do Homem por meio de um processo educativo efetivado nas instituições escolares.” (idem, p. 182)

*Aquelas tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação estaduais ou municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida, procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público.* (SAVIANI, 2013a, p. 102)

Como discutido anteriormente a pedagogia histórico-crítica tem como uma de suas premissas o trabalho coletivo e foi dessa forma que a equipe da Secretaria da Educação foi trabalhando em Limeira. A ideia era primeiramente, operar com os pressupostos desta teoria pedagógica “a fim de alavancar um processo de transformação educacional.” (COUTINHO, 2013, p. 184) e não “aplicar” simplesmente os princípios desta teoria. O Plano de Trabalho criado pela equipe objetivava a melhoria da qualidade da educação a partir de seis conjuntos de ações articuladas: reestruturação curricular, formação continuada dos profissionais da



educação, implementação gradual de educação em período integral, reestruturação do projeto de educação de jovens e adultos, reestruturação do projeto de educação especial e elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos desenvolvidos nas e para as escolas. (idem, p. 184)

Coutinho (idem, p. 186-187) que fez parte desta equipe da Secretaria Municipal de Educação de Limeira nesta época, escreveu um artigo sobre a implantação da pedagogia histórico-crítica neste município no final do primeiro ano de mandato deste governo municipal. Já nesta época apresentava alguns desafios para que esta teoria pudesse de fato efetivar-se: a falta de análises histórico-críticas que permitissem captar e compreender a realidade da cidade; o desafio da gestão a partir da pedagogia histórico-crítica, o currículo pautado nesta teoria e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o momento vivido naquele primeiro ano a educadora argumenta: *“cujo resultado não é o que se colocou como objetivo a ser alcançado mas o que foi possível conquistar a partir das condições objetivas nas quais os sujeitos históricos agem.”* (idem, p. 188)

*Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundir-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, 2013a, p. 102)

A partir daquilo que foi possível ser realizado com a pedagogia histórico-crítica no município de Limeira pode-se destacar sua presença registrada nas entrelinhas das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino que apontam para pressupostos teóricos de grande importância a esta teoria pedagógica:

*[...] buscou-se refletir sobre o papel do professor, que assume função fundamental no desenvolvimento do estudante; sobre o ensino dos conhecimentos científicos e o papel da escola, como espaço político-pedagógico que oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, se pautando em uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação social, que não perpetue as desigualdades presentes fora dela.* (LIMEIRA, 2016).

Este governo, que objetivou implantar a pedagogia histórico-crítica no município de Limeira/SP, não conseguiu se sustentar por mais de uma eleição no poder municipal, entrando, na eleição seguinte, uma outra equipe na Secretaria da Educação, alinhada ao novo prefeito do PSD (Partido da Social Democracia). No entanto, é possível ver que a base teórica desta teoria pedagógica permaneceu e pode-se demonstrar isto a partir do Currículo da Rede Municipal de

Limeira/SP (2019) que publicado neste novo momento político, não deixou de mencionar várias vezes o idealizador da pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani, citando-o através de seus textos e pressupostos teóricos bem como fomentando algumas características próprias desta teoria contra hegemônica. Lombardi ficou pouco tempo à frente da secretaria da educação, mesmo acreditando numa continuidade de seu projeto, cada gestor tem um modo de pensar e de agir, e com dois anos para cada gestor a frente da secretaria da educação, os quatro anos foram de fato, insuficientes para efetivar uma nova teoria pedagógica no município, mas sem dúvida, sementes foram deixadas.

A título de exemplo, encontra-se no referido Currículo o excerto: *“cabe à escola disponibilizar a todos os conhecimentos representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, em forma de conteúdos escolares.”* (idem, p.17) Estes conceitos são extraídos da pedagogia histórico-crítica discutidos no primeiro capítulo, mostrando o alinhamento da Rede de Ensino com esta teoria pedagógica, pelo menos no campo teórico.

No entanto, como pode-se observar, o município tem atualmente um governo alinhado ao capitalismo neoliberal e ao governo federal, estando distante de uma teoria contra hegemônica que prega o socialismo como forma de democratização dos meios de produção. Ao mesmo tempo em que a pedagogia histórico-crítica aparece na Rede de Ensino e contribui com as ações pedagógicas de ensino e aprendizagem, não ultrapassa os muros da escola e das ações didáticas. Isso fica mais claro ao reportar-se a Campos (2018, p. 118) que na conclusão de sua dissertação de mestrado em educação, cuja pesquisa foi realizada neste município irá dizer: *“para além de arraigados no discurso, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica precisam sustentar-se nas práticas, tomar forma, objetivar-se no dia a dia das salas de aula de todas as etapas da educação básica. Essa é ainda a grande questão!”* Dessa forma, ela nos mostra que a aplicação da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino de Limeira é ainda, de fato, um grande desafio. Como diz Lombardi (2018, p. 169) que foi secretário de educação do município de Limeira nos dois primeiros anos deste governo: *“a curta duração (e a pequena densidade de reformulações) na implementação da PHC em Limeira, limita [...] uma análise mais profunda”* mas é notório que a semente ficou no Município e se não conseguiu se firmar como política de Estado, no entanto, continua a existir como práticas na sala de aula.

Lombardi (2018) aponta as dificuldades enfrentadas em sua gestão. Ele afirma que

*“muitas inquietudes e uma infinidade de questões, teóricas e práticas, me chegavam pelos educadores da rede, sendo que a questão mais insistentemente feita era: por que assumir a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica, na contramão das tendências nacionalmente hegemônicas?”* (idem, p. 170)

Essa fala traz uma dúvida sobre a implementação desta pedagogia contra hegemônica no Município de Limeira, se foi consultado os educadores e se eles estavam dispostos a assumir esse projeto ou se foi uma ação de cima para baixo. Como ele próprio irá escrever mais adiante: *“sem que ocorra a adesão e a plena participação da maioria dos gestores e educadores da rede, dificilmente é possível levar à frente qualquer projeto ou programa educacional.”* (idem, p. 180)

*De outro lado, “quando nos propomos a atuar numa determinada rede de ensino na perspectiva da PHC, não nos damos conta de que a rede está organizada segundo outra orientação teórica que se põe como um desafio para a implantação da PHC”* (SAVIANI, 2018b, p. 248) e dois ou quatro anos de governo não são suficientes para mudar uma política pública educacional de longo prazo, *“pois se trata de uma atividade que não se resolve no curto prazo, mas apenas no médio e longo prazos e, por consequência, se constitui num desafio para a PHC.”* (idem)

### **2.3 – A pedagogia histórico-crítica na formação dos professores em Limeira**

A pedagogia histórico-crítica não acabou em Limeira, como uma semente que vai se espalhando e dando novos frutos, existem educadores que continuam a desenvolver esta teoria na sala de aula, apesar de desconhecer textos acadêmicos que apontem esta realidade e mensurem a quantidade de educadores que aderiram a didática histórico-crítica. A pesquisa de mestrado realizado por Campos (2018) demonstra claramente este processo de amadurecimento, de enfrentamento dos desafios e de continuidade de um trabalho que já perdura vários anos dentro da Rede Municipal de Ensino de Limeira. A pesquisadora apresenta em sua dissertação de mestrado uma experiência, analisando o processo formativo ofertado pela Secretaria da Educação de Limeira/SP aos professores da Rede. Esta formação aconteceu de 2013 até 2016 quando foi intencionada a implantação da pedagogia histórico-crítica. *“O processo formativo pensado para os professores da Rede Pública de Limeira/SP tinha por objetivo aproximá-los da Rede com a perspectiva histórico-crítica, dando visibilidade a seus pressupostos e direcionando seu trabalho pedagógico nesta direção.”* (idem, p. 82)

Segundo Campos (2018) os cursos eram mensais com quatro horas de duração, ministrados por professores da própria rede, divididos por etapas de ensino e os participantes eram convocados. O processo de formação de professores “[...] com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica mostrou ser um passo importante para novas percepções e para o direcionamento das práticas dos professores.” (idem, p. 83) A pesquisadora organizou em sua dissertação uma pesquisa com seis professoras que participaram dessas formações, buscando entender sua importância para a Rede Municipal e o que ficou deste processo formativo. Para alcançar este objetivo estabeleceu nas entrevistas semiestruturadas quatro eixos temáticos (idem, p. 88):

- 1) o olhar do professor para o processo de ensino e aprendizagem;
- 2) o lugar do professor no processo de ensino segundo a visão das professoras;
- 3) o papel do processo formativo;
- 4) (im)possibilidades de reflexão sobre a prática no discurso das professoras.

Sobre o primeiro eixo (olhar do professor para o processo de ensino e aprendizagem) a pesquisadora buscou compreender os indícios de como passaram a explicar e compreender a dinâmica do ensinar e aprender em sala de aula a partir da formação fundamentada na pedagogia histórico-crítica. As conclusões que chegou foi que o discurso ainda transparece o construtivismo e que a centralidade está no professor, não problematizando a escola como um todo, em sua organização pedagógica e curricular.

Sobre o segundo eixo (o lugar do professor no processo de ensino segundo a visão das professoras) o objetivo é compreender como as professoras se situam considerando sua formação e o papel central do professor no compartilhamento dos conhecimentos elaborados na perspectiva histórico-crítica (idem, p. 98). As conclusões da pesquisadora é que seriam necessárias novas propostas de formação e elaboração de propostas pedagógicas mais críticas, enfatizando “a atividade docente como prática social com vistas à criação do novo e a transformação da sociedade” (idem, p. 102) conforme prega a pedagogia histórico-crítica.

Sobre o terceiro eixo (o papel do processo formativo) o objetivo da entrevista era observar as contribuições do processo formativo para a implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública de Limeira. As conclusões foram que o professor precisa sair do papel de “tarefeiro” ou professor que não lê, só faz, para entrar na discussão do que ensinar e com quais objetivos ensinar. Desta forma fica evidente a importância da formação no processo de

aquisição dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e para efetivar a prática docente no chão da escola.

Sobre o quarto eixo ((im) possibilidades de reflexão sobre a prática no discurso das professoras), o objetivo é encontrar na fala das professoras a compreensão das possibilidades e/ou impossibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica durante o processo formativo. A conclusão é que *“o processo formativo possibilitou uma reorientação educacional no sentido de aludir aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica”* (idem, p. 115) no entanto, as professoras afirmaram durante a entrevista que a intencionalidade do projeto pode ter se perdido um pouco no meio do caminho, isso referindo-se ao fim inesperado deste processo formativo.

As contribuições da pesquisa de Campos (2018) assim como a de Camargo (2016) demonstram que no processo de implantação da pedagogia histórico-crítica através de sua didática, há um momento essencial que é a formação continuada dos professores, pois eles são protagonistas dentro deste processo, e junto com o coletivo na escola em que atuam, podem encontrar forças para fazer acontecer uma didática histórico-crítica, fundamentada nesta teoria pedagógica, respeitando a realidade social em que está inserida. A demonstração clara disto é que as duas pesquisadoras, quando foram analisar se de fato a didática histórico-crítica aconteceu nos municípios, foram ver o projeto pedagógico de uma professora, (caso de Francisco Beltrão) ou ouvir as professoras sobre o processo formativo que tiveram (caso de Limeira).

Sobre a experiência desenvolvida em Limeira, interior de São Paulo há pouco material para colaborar com a investigação do que de fato ocorreu durante o processo de implementação da pedagogia histórico-crítica e dos resultados alcançados. Sabe-se, no entanto, que essa teoria pedagógica contra hegemônica foi abandonada pelo novo governo municipal, mas sua implementação, enquanto política pública, mesmo num governo de esquerda e alinhado ideologicamente com a proposta (observe-se que quem tentou implementar no município foram os próprios pesquisadores que trabalham com esta vertente) encontrou uma dificuldade operacional que aparentemente ainda não foi bem compreendida, o que pode ser demonstrado pela pouca publicidade dada ao caso. Outro ponto é: as propostas individuais dissociadas das políticas públicas podem, como demonstrado em Francisco Beltrão e das entrevistas das professoras ser o caminho de implementação e desenvolvimento desta pedagogia, tendo em vista que ao ser contra hegemônica e revolucionária, a sua efetivação deve ocorrer da base para o topo, isto é, da prática docente para a sua propagação e não do topo para a base, como sempre

ocorreu com as políticas estaduais e federais, numa implementação dissociada da realidade da escola e dos seus agentes. No próximo capítulo, será feita a análise de uma pesquisa-ação que irá colaborar com esta reflexão sobre a importância do professor e do trabalho na sala de aula para a implementação desta teoria pedagógica.

### CAPÍTULO III

## ENSAIOS DE UMA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PERIFERIA DE SOROCABA

**C**onforme apresentado no primeiro capítulo, os estudos conceituais possibilitaram a visualização de um panorama geral sobre a pedagogia histórico-crítica sistematizada por Dermeval Saviani. Foi possível observar sua origem, suas principais obras e os principais teóricos que fundamentaram essa teoria pedagógica, como o marxismo originário, Gramsci e Snyders. Também foi estudado os principais conceitos da pedagogia histórico-crítica, como o trabalho educativo, o materialismo histórico e dialético, a luta de classes, os conteúdos, entre outros. Finalmente, acabou-se desenvolvendo um estudo mais pormenorizado sobre a didática histórico-crítica que fundamenta as ações desenvolvidas na sala de aula e que é o objeto desta pesquisa.

Para legitimar, a partir da prática, o que foi apresentado teoricamente no primeiro capítulo e as experiências analisadas no segundo capítulo, faz-se necessário apresentar algumas ações concretas desenvolvidas a partir da didática histórico-crítica. *“É impossível pensarmos a prática pedagógica histórico-crítica limitada apenas ao desenvolvimento da teoria. O primado da prática sobre a teoria tem que ser levado em consideração.”* (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 160) Sem a teoria não é possível ter uma prática fundamentada e se não há prática, a teoria perde seu sentido de transformação. *“Pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que a teoria depende da prática.”* (SAVIANI, 2013a, p. 91)

Para buscar relacionar teoria com prática, será apresentada uma pesquisa-ação desenvolvida pelo autor dessa dissertação em seu próprio espaço de trabalho: uma escola pública do Município de Sorocaba, onde há dez anos atua como professor de filosofia no ensino médio.

A experiência será apresentada em quatro momentos: análise do conceito de pesquisa-ação; apresentação da realidade da escola em que foi realizada a pesquisa enfocando dados da comunidade, da escola, da turma e do Currículo oficial da Rede Estadual de Ensino, o relato da

experiência desenvolvida a partir da didática histórico-crítica e do “caderno do aluno” e o fim inesperado da pesquisa, devido ao fechamento das escolas com o início da pandemia do Coronavírus, descrevendo o fato e o que ele causou às turmas pesquisadas.

A análise sobre a teoria e a prática, para verificar as proximidades e distanciamentos da didática histórico-crítica e seus principais desafios, a partir deste caso apresentado, será feita no quarto capítulo. O objetivo deste capítulo é apresentar as experiências de forma a observar, primeiramente as práticas.

### **3.1 – Pesquisa-ação<sup>22</sup>: didática histórico-crítica no ensino médio na disciplina de filosofia**

Toda a dissertação, como foi apresentada na introdução, foi realizada através de pesquisa bibliográfica, utilizando textos dos principais teóricos da pedagogia histórico-crítica e outros autores que contribuem com esse referencial. No entanto, neste capítulo, colaborando com a pesquisa bibliográfica e documental, será utilizada a pesquisa-ação. O objetivo desta é fazer com que os estudantes participem, juntamente com o professor-pesquisador, de aulas onde procuram-se vivenciar a didática histórico-crítica, a partir dos seus cinco momentos (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 142-143), tendo como hipótese desta ação concreta analisar o quanto se aproxima da dialeticidade e da prática social exigida por essa teoria pedagógica e o quanto ela é possível de se realizar no espaço escolar concreto com estudantes do ensino médio de uma escola pública do município de Sorocaba, fazendo um paralelo com os estudantes de outra turma que utilizam o “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino, uma didática fundamentada na pedagogia das competências.

---

<sup>22</sup> O objetivo inicial era fazer uma pesquisa-ação e o projeto todo se desenvolveu em torno desta premissa. Assim, além dos estudos de casos apresentados por outros pesquisadores e aqui analisados no segundo capítulo, seria possível o próprio professor-pesquisador fazer uma experiência concreta em sala de aula sobre a possibilidade da utilização da didática histórico-crítica. No entanto, com a chegada da pandemia a pesquisa-ação ficou limitada e tornou-se uma breve experiência em sala de aula da aplicação da didática histórico-crítica. Será mantido neste momento o conceito de pesquisa-ação respeitando, dessa forma, o objetivo inicial e a intencionalidade utilizada durante as aulas realizadas antes da pandemia. Este fato não desmereceu a pesquisa realizada apenas condicionou-a em poucos dados concretos para uma análise mais minuciosa do objetivo proposto.



### 3.2 – A contribuição da pesquisa-ação

A escolha da pesquisa-ação se deu por alguns critérios práticos como o fato da mesma ser utilizada como embasamento para pesquisas sociais, que é o caso desta em específico. Ela não substitui outras pesquisas (THIOLLENT, 1986, p. 7) podendo facilmente se alinhar a pesquisa bibliográfica utilizada nesta dissertação. Ao mesmo tempo, serve “*de alternativa ao padrão de pesquisa convencional*” (idem, p. 7)

*A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.* (idem, p. 14)

Outro elemento importante nesta modalidade de pesquisa que a tornou oportuna para essa dissertação é o fato de ser dinâmica, envolver a todos os participantes e ser efetivamente ação, ou seja, um processo de construção coletiva em busca de uma resposta a uma pesquisa. Segundo Baldissera (2001, p. 8) a pesquisa por ser ação, gera, dentro da investigação um processo de movimento entre as pessoas envolvidas no projeto. Desta forma, desde o modo de fazer o estudo até o conhecimento da realidade já é uma ação, e continua durante todo o processo.

Alguns pesquisadores não aceitam a cientificidade da pesquisa-ação, pelo envolvimento “*do pesquisador e à ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Apesar das críticas, essa modalidade de pesquisa tem sido usada por pesquisadores identificados pelas ideologias reformistas e participativas.*” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 40) No objetivo desta pesquisa, que tem como problema principal analisar a didática histórico-crítica na prática escolar e o “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino, ela possibilita a inserção de todos os agentes envolvidos na pesquisa e uma flexibilidade quanto a construção da pesquisa em suas partes constitutivas na realidade escolar e traz um resultado que proporcionará a avaliação da possibilidade e das proximidades e distanciamentos da didática histórico-crítica no chão concreto da escola, além de possibilitar a análise dos principais desafios e como os estudantes dialogam com o “caderno do aluno” na prática pedagógica.

Gil (2008, p. 31) aproxima a pesquisa-ação da dialética, o que conforma ainda mais a utilização deste método nesta dissertação que trabalha justamente a pedagogia histórico-crítica, embasada no materialismo histórico e dialético (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 126). No entendimento do autor, “*a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos*

*desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Seus teóricos, [...] associam-na à postura dialética.”* (GIL, 2008, P. 31)

*A dialética procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social. Assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos “acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais.*  
(idem)

Para Franco (2003, p. 203) a pesquisa-ação é a forma de investigar que mais atende aos princípios da dialética por pressupor a práxis, objetivando a transformação das condições que organizam tal práxis, através da participação consciente dos sujeitos envolvidos. Segundo a autora a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. No caso específico desta pesquisa-ação é analisar com os estudantes a didática da aula de filosofia, quer seja com a didática histórico-crítica ou a utilização do “caderno do aluno”.

A relação entre pesquisador e pesquisados portanto, acontece num determinado momento, podendo dessa forma ser analisada, contribuindo com a ciência, do ponto de vista argumentativo, e gerando um novo conhecimento, que finalmente, será socializado com outros pesquisadores que utilizarão dos mesmos para posteriores pesquisas no campo específico da ação desenvolvida.

Referindo-se aos aspectos argumentativos da pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 31) dirá que os mesmos se encontram na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes, nas explicações ou soluções apresentadas por eles, nas deliberações relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados, bem como nas avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

Importante salientar, no entanto, que “*na prática, nem todas as pesquisas-ação chegam a contribuir para a produção de conhecimentos novos*” (idem, p. 39) mas no caso específico desta dissertação ela *possibilitará “a concretização de conhecimentos teóricos obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados”* (idem), contribuindo, dessa forma, a verificação da possibilidade da didática histórico-crítica nesta situação concreta.

Finalmente, a pesquisa-ação transita com facilidade pelo espaço pedagógico porque, a partir dela, “uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Isto

pode ser pensado no contexto das pesquisas em educação (THIOLLENT, 1986, p. 66) e também “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.” (idem, p. 75) As etapas da pesquisa-ação são flexíveis, por isso “se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente.” (GIL, 2002, p. 143)

Tendo em vista essas reflexões sobre a pesquisa-ação é importante relacionar os pressupostos teóricos deste modelo de pesquisa ao que se objetiva realizar com a pesquisa-ação enquanto instrumento exploratório da possibilidade de se praticar a didática histórico-crítica na sala de aula.

O problema a ser resolvido por essa pesquisa-ação é como se dá a didática histórico-crítica no concreto da escola. Para isso foi pensado em convidar duas turmas de estudantes do ensino médio. De uma turma manter o “caderno do aluno” dentro da proposta da Rede Estadual de Ensino, de outra turma experimentar a didática histórico-crítica através dos cinco momentos, concebidos através de um processo dialético (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 142-143) voltado à prática social.

A flexibilidade das etapas da pesquisa-ação facilita o diálogo com os estudantes e o acompanhamento do tempo e da disponibilidade deles para participar da pesquisa, sem a rigidez de outros métodos, observando a realidade concreta de uma escola pública ligada a Rede Estadual de Ensino.

Pelo fato de acontecer na própria realidade de trabalho pedagógico do pesquisador foi mais fácil desenvolver a pesquisa-ação, por já haver um grande conhecimento da realidade, pela prática de dez anos de trabalho neste espaço escolar, bem como a disposição de organizar, mobilizar e conscientizar as turmas de estudantes sobre os objetivos propostos e como os mesmos seriam desenvolvidos na sala de aula. “O participante comum conhece os problemas e as situações nas quais está vivendo.” (THIOLLENT, 1986, p. 67). Outro elemento importante foi a reciprocidade da equipe gestora que deferiu a proposta. Uma professora de biologia chegou a externar a vontade de participar da pesquisa em suas aulas mas pelo pouco tempo de organização e de encerramento devido a pandemia, não foi possível.

É notório que a aprendizagem dos participantes está contida na referida pesquisa-ação, visto que, além do conteúdo naturalmente apresentado pelo Currículo Paulista (2019) que será refletida por uma das turmas de estudantes, a outra turma irá também se apropriar do

entendimento dos cinco momentos da didática histórico-crítica (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 142-143)

A pesquisa-ação assim desenvolvida contribuiu com o objetivo de observar a didática histórico-crítica na sala de aula pois possui elementos que esposam com a pedagogia histórico-crítica por ter uma função de transformação social (THIOLLENT, 1986, p. 43) conforme pretendida por Saviani (2013a, p. 72) e por “*colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva*” (TOLEDO, 2013, s/p) outro ideal da pedagogia histórico-crítica, que também objetiva uma construção que não seja individual ou subjetiva (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 159) como será melhor discutido no próximo capítulo.

A pesquisa-ação contará com as seguintes etapas em seu desenvolvimento: formulação do problema, construção de hipóteses, realização do seminário, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, elaboração do plano de ação e divulgação dos resultados (GIL, 2002, P. 143)

Quanto a formulação de problema, é essencial na pesquisa-ação, pois sem ela, “*seria difícil conseguir a participação dos interessados.*” (idem, p. 144) O problema proposto nesta pesquisa-ação é saber como se dá a didática histórico-crítica na prática observada em uma turma de ensino médio na disciplina de filosofia comparando com outra turma utilizando o “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino com a atuação do pesquisador e dos participantes de forma dialógica. Mesmo sendo uma ação prática, “*a pesquisa-ação, todavia, não se restringe aos aspectos práticos, tanto é que a mediação teórico-conceitual se torna presente ao longo de toda a pesquisa.*” (idem, p. 144). Isto fica evidente na utilização constante dos cinco momentos da didática histórico-crítica, que perpassou todas as ações práticas desenvolvidas com os estudantes de uma das turmas envolvidas na pesquisa e na utilização do “caderno do aluno” em outra turma.

A construção da hipótese se deu na determinação de acreditar que as turmas escolhidas seriam passíveis de participação efetiva e de entendimento da didática histórico-crítica ou do “caderno do aluno” contribuindo, dessa forma com o problema levantado pela pesquisa-ação.

A função do seminário era recolher “*as propostas dos participantes, bem como contribuições de especialistas convidados. De sua discussão e aprovação é que são elaboradas as diretrizes de pesquisa e de ação.*” (idem, p. 145) Nesta pesquisa o seminário nasceu de um

texto teórico, apresentado no primeiro capítulo, onde se fundamenta a didática histórico-crítica, na elaboração de roteiro dialogado com o orientador da pesquisa, (anexo 2) com a escolha das turmas de estudantes e da preparação das mesmas para participar efetivamente da pesquisa-ação em consonância com a equipe gestora da escola.

Para a coleta de dados foi utilizado o roteiro elaborado durante o seminário. A ideia era fornecer ao pesquisador instrumento para avaliar as ações desenvolvidas durante a pesquisa-ação e os resultados da participação dos estudantes. Por esse motivo, o roteiro elaborado em forma de questionário possibilitou maior flexibilidade e a forma mais concreta de se analisar os cinco momentos da didática histórico-crítica utilizado em uma das turmas, avaliar a participação dos estudantes e sua efetividade diante do problema inicial da pesquisa-ação, bem como a participação dos estudantes que utilizaram o “caderno do aluno”

A análise e interpretação dos dados foi realizada no último capítulo, quando dialogou com a teoria da didática histórico-crítica para avaliar as proximidades, distanciamentos e principais desafios. *“Muitas vezes o trabalho interpretativo é elaborado com base apenas nos dados obtidos empiricamente”* (idem, p. 146) e nesta pesquisa foi condicionado também aos argumentos teóricos, buscando a solução para o problema inicial, se de fato a experiência condiz com o que apresenta o referencial teórico da didática histórico-crítica.

### **3.3 – O local da pesquisa-ação: Escola Estadual Dulce Esmeralda**

A Escola Estadual Profª Dulce Esmeralda Basile Ferreira fica no Parque São Bento no Município de Sorocaba. Antes de descrever a escola, como local privilegiado da pesquisa-ação, é interessante conhecer melhor a realidade deste bairro onde ela situa-se. A partir da realidade local é possível conhecer melhor os protagonistas desta pesquisa e a realidade social na qual estão inseridos. Para descrever o Parque São Bento e a Escola Dulce Esmeralda apresento-me como professor-pesquisador<sup>23</sup> desta pesquisa-ação, professor de filosofia dos estudantes do 2º ano B e 2º ano C desta Unidade Escolar onde aconteceu a pesquisa-ação e pesquisador desta dissertação de Mestrado em Educação. Meu projeto de pesquisa nasceu da necessidade de averiguar a possibilidade de utilizar a didática histórico-crítica na realidade em que trabalho e

---

<sup>23</sup> Nestes tópicos abre-se uma exceção para dirigir-se aos leitores em primeira pessoa, apresentando desta forma o perfil do professor-pesquisador e sua visão sobre a comunidade local e a escola onde aconteceu a pesquisa-ação.

compartilhar com outros professores que, assim como eu, sentem-se decepcionados com a falta de motivação dos estudantes e a falta de uma didática que contribua com professores e estudantes na transformação da sociedade em que vivemos, pautada no capitalismo neoliberal, altamente excludente e que mantém a classe trabalhadora alienada de seu próprio trabalho. Ao estudar a pedagogia histórico-crítica no espaço acadêmico e conhecer a didática fundamentada nesta teoria, senti que poderia ser uma teoria interessante para praticar na sala de aula e responder as minhas inquietações e de outros professores. Daí nasceu esta pesquisa, buscando verificar na sala de aula o quanto a didática histórico-crítica contribui com o processo de ensino aprendizagem e o quanto é transformadora do ponto de vista das relações sociais capitalistas.

Conheço o Parque São Bento desde o ano de 2009 quando vim morar com minha família nas proximidades. Neste ano apliquei o Saresp<sup>24</sup> nesta escola para os estudantes do nono ano do ensino fundamental. Já havia visitado o bairro outras vezes, quando conheci a realidade local, a situação de pobreza e vulnerabilidade de algumas famílias, a situação precária do saneamento básico e urbanização. Pude também ver a diversidade cultural e a riqueza do comércio local, principalmente da chamada “Feira da Barganha” que acontece aos domingos e é visitada por milhares de pessoas de todo o Município e de cidades vizinhas. Durante o Saresp, ao conhecer a escola, sua estrutura, a equipe gestora, alguns professores e vários dos estudantes que ali estavam, decidi que no primeiro concurso que houvesse iria fazer desta escola minha sede como professor efetivo da Rede Estadual de Ensino. Isso aconteceu de fato em 2010. Mesmo o concurso sendo de escolha em nível estadual, consegui me efetivar nesta escola do Parque São Bento, próxima a residência onde moro com minha família e nela estou até os dias atuais.

Segundo o G1 (portal de notícias da Globo) de 25 de setembro de 2015<sup>25</sup>, o Parque São Bento tinha na época uma população aproximada de 100 mil pessoas. Foi criado na década de

---

<sup>24</sup> “O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).” (fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>, acesso em: 16.set.2020).

<sup>25</sup> Cf. <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiiai/bairro-ideal/2015/noticia/2015/09/criado-na-decada-de-80-parque-sao-bento-e-um-dos-maiores-de-sorocaba.html#:~:text=Criado%20na%20d%C3%A9cada%20de%202080,Sorocaba%20%7C%20Bairro%20Idea>

80 e tem uma distância aproximada de 12 quilômetros dos moradores da região Central. É um dos bairros mais distantes do centro da cidade e também um dos maiores bairros do município com uma área de 2.400 quilômetros quadrados, o que daria para construir, aproximadamente, 350 campos de futebol.

Conversando com as pessoas, assim que comecei a frequentar a comunidade local percebi a riqueza cultural dos moradores. Uma população bem diversificada que veio de diferentes regiões do país e conseguiram, com financiamento da Caixa Econômica Federal, no início do bairro, construir suas casas (algumas até hoje sem acabamento) e formar ali suas famílias. Os moradores mais antigos residem no bairro há 40 anos e conversando com essas pessoas é possível ouvir delas como o bairro começou e a proporção que ele tomou ao longo desses anos. De um “centrinho” de casas transformou-se num bairro que é maior do que a maioria das cidades brasileiras.

Imagem 1 - Parque São Bento

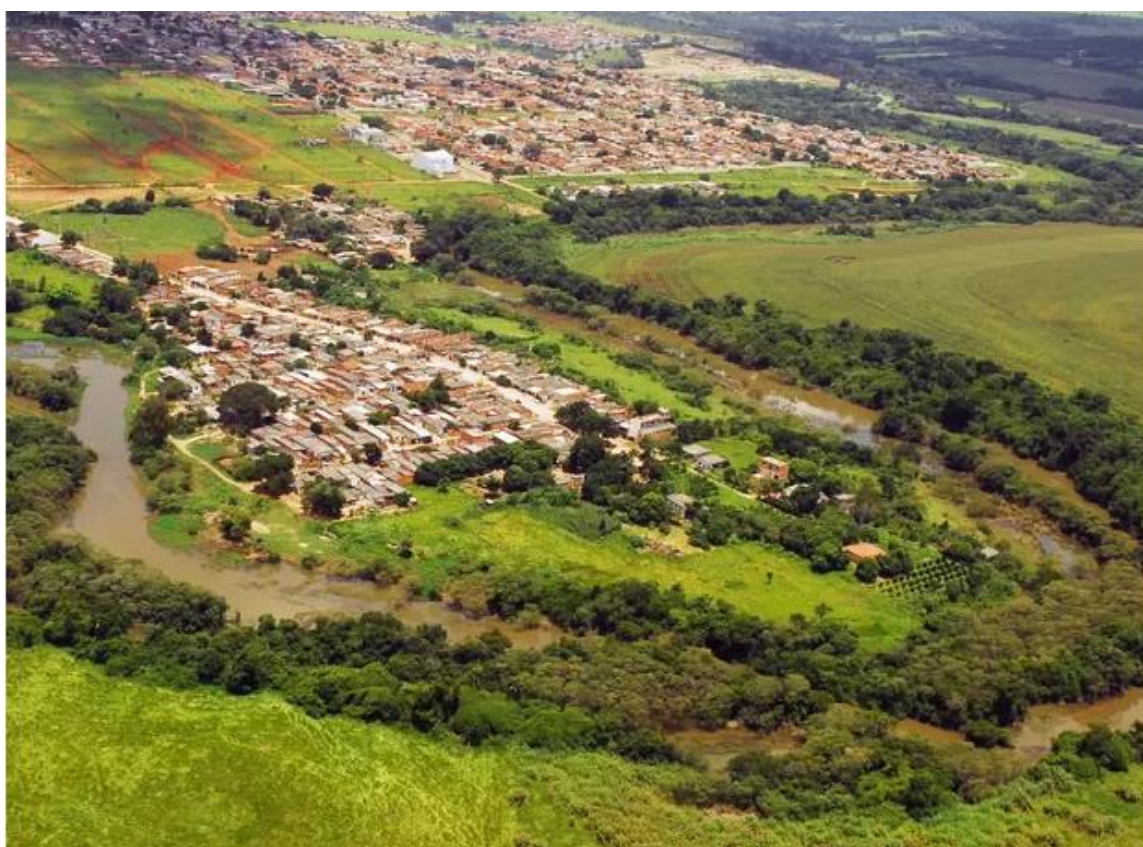


Foto: Zaqueu Proença/Secom

Muitos moradores conseguem sobreviver do comércio local, tanto da “Feira da Barganha” que abriga mais de 100 pontos comerciais aos domingos quanto nas diferentes lojas espalhadas pelo bairro, como padarias, mercados, lojas de roupa, lojas de *pets*, bicicletarias, lava-carros, farmácias, entre outros. Os que trabalham em outros bairros ou no centro da cidade sofrem diariamente a triste realidade do transporte público, sempre lotado e uma viagem cansativa, visto a distância do bairro.

Mas nem todos que moram no Parque São Bento fazem parte da camada de baixa renda. Existem muitos trabalhadores que conseguiram emprego em grandes indústrias e tem uma renda melhor em relação a maioria dos moradores. Existem ainda vários condomínios de luxo no entorno do bairro que não participam da realidade local mas dividem o mesmo espaço geográfico com aqueles que moram ali em suas casas populares, mostrando que além da diversidade cultural há ainda a diversidade econômica dentro da mesma comunidade. Andando pelas ruas do bairro é possível ver carros de luxo, carros sucateados, bicicletas, motocicletas e até cavalos e carroças dividindo as mesmas vias. Numa realidade como esta, muito frequente nas grandes cidades brasileiras, é comum haver tráfico de droga e prostituição.

Estes problemas somam-se a outros como a falta frequente de água, a falta de esgoto residencial em algumas áreas do bairro, falta de asfalto ou asfalto em péssimas condições, falta de luz em algumas regiões da comunidade, além de falta de base de bombeiros e policiamento num local tão populoso. Outra carência é uma Unidade Básica de Saúde que atendesse durante 24 horas. Já presenciei caso de professor tendo que levar estudante doente para Unidade Básica de Saúde em outros bairros porque no Parque São Bento não funciona no período noturno.

É nesta realidade, espelho da situação brasileira, onde se retrata a riqueza cultural ao mesmo tempo que se apresenta a grande distância e diferença entre ricos e pobres, entre pessoas incluídas no mercado de trabalho e aqueles que são excluídos e vivem no subemprego, que situa-se a Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Dulce Esmeralda Basile Ferreira.

Imagem 2 - Entrada da Escola Dulce Esmeralda e do pátio interno





Foto: Luís Carlos da Silva

O prédio foi inaugurado no ano de 1999, portanto, tem uma história de mais de 20 anos na localidade, ficando bem no centro do bairro. No início o prédio era considerado moderno e bem estruturado, utilizado para os estudantes do ensino fundamental da 5ª série a 8ª série. Tinha aproximadamente 500 estudantes divididos em 2 períodos, manhã e tarde.

Atualmente a escola tem 1.438 estudantes matriculados entre o 6º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. No período noturno, onde foi realizada a pesquisa-ação, tem 511 estudantes matriculados, todos no ensino médio. Do total de alunos, 400 recebem o bolsa família.<sup>26</sup> Sendo destinatários deste programa federal as famílias que têm renda mensal de R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa demonstra o nível de pobreza da comunidade, onde quase um terço dos estudantes são recebedores deste benefício. (informação Secretaria Escola Digital da Rede Estadual de Ensino)

No ano de 2017 foi inaugurado um condomínio residencial popular próximo ao bairro Parque São Bento e os estudantes deste bairro passaram a frequentar em 2018 a Escola Dulce Esmeralda. Segundo o Jornal Online Cruzeiro do Sul, de 17 de março de 2019<sup>27</sup>, o residencial abriga 2.560 famílias oriundas de várias regiões de Sorocaba, a maior parte delas em situação de vulnerabilidade.

---

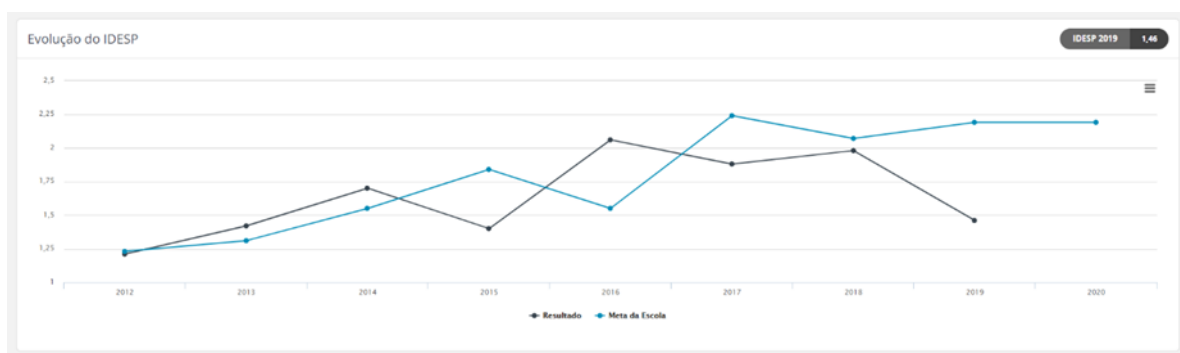
<sup>26</sup> “O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias.” (fonte: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>, acesso em: 16.set.2020)

<sup>27</sup> Fonte: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/caranda-completa-dois-anos-e-pede-melhorias/> acesso em 17.set.2020.

Como professor nesta Unidade Escolar há dez anos, percebo que de 2019 a 2020 houve uma maior frequência dos estudantes e conseqüentemente uma lotação das salas de aula o que torna o trabalho pedagógico prejudicado impossibilitando uma ação mais personalizada, buscando entender o processo de ensino aprendizagem a partir de cada estudante, manter uma relação de diálogo e de parceria em relação aos conteúdos propostos. Isto é uma perda inestimável e é uma realidade que se enfrenta na escola. Muitos estudantes e a maioria deles sem motivação para as ações pedagógicas pelo cansaço de um dia de trabalho ou pela falta de perspectiva em relação ao futuro. Os maiores desafios percebidos no contexto escolar é a evasão dos estudantes durante o ano letivo, a depredação do prédio que precisa sempre estar passando por reformas e o envolvimento de alguns estudantes com o consumo de drogas e bebidas alcoólicas.<sup>28</sup>

Um dos resultados de toda essa situação apontada, número excessivo de estudantes, falta de motivação, evasão escolar, vandalismo, situação de vulnerabilidade social é o baixo índice de rendimento escolar. Alguns cientistas podem questionar os dados oficiais e a forma que eles são construídos, no entanto, são oficiais e mostram a realidade que se enfrenta no cotidiano da escola com o baixo desempenho nas ações pedagógicas desenvolvidas pelas diferentes disciplinas. Como professor da Unidade Escolar, no diálogo com os colegas docentes e com a equipe gestora, quer seja nas reuniões semanais ou nos conselhos de classe, percebemos claramente esta dificuldade na aprendizagem dos estudantes, conforme o que demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Evolução IDESP na Escola Dulce Esmeralda



<sup>28</sup> O Jornal online Cruzeiro do Sul denuncia na edição de 1/3/2015 a permanência de usuários de entorpecentes nas redondezas da escola e o atropelamento e morte de uma aluna de 12 anos após “racha” com veículos e motos que é frequente na frente da Unidade. (Fonte: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/596814/manifestacao-pede-seguranca-e-presta-homenagem-a-aluna-morta>, acesso em: 17.set.2020.

Fonte: Secretaria Escola Digital do Estado de São Paulo.<sup>29</sup>

É nesta realidade escolar que decidi fazer a pesquisa-ação, buscando na didática histórico-crítica uma forma concreta de responder aos anseios destes estudantes por algo que os motivem e faça-os entender a realidade em que vivem, partindo da consciência da própria história e buscando alternativas para superar os conflitos e problemas sociais que enfrentam no cotidiano. Desta forma, entendo que estes estudantes podem construir o próprio senso crítico e sintetizar problemas que precisam ser olhados de frente para serem entendidos, instrumentalizados com conteúdos fundamentados em argumentos históricos e filosóficos que possibilitem uma nova prática social transformadora e renovada e de uma nova postura frente a própria aprendizagem escolar.

*O estudante pobre convive cotidianamente com um ambiente desprestigiado socialmente, incluindo a escola, e com situações-limite de violência e racismo. Isso estimula a descrença “suicida” na dignidade de uma vida a serviço de uma estatística burocrática, aliada a um amplo processo de financeirização geral de mundo. (OLIVEIRA, 2009, p. 739-760).*

A pesquisa-ação objetiva entender as diferenças frente ao ensino aprendizagem a partir de um olhar sobre uma nova didática fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na continuidade do uso do “caderno do aluno” como propõe a Rede Estadual de Ensino, observando as diferenças, as descobertas, as possibilidades e as reações dos estudantes a partir destes dois métodos de lecionar filosofia no ensino médio.

Depois de tudo o que foi apresentado até aqui sobre a pesquisa-ação e sobre o lugar da pesquisa ação é preciso discutir um pouco mais sobre as turmas que participaram desta pesquisa e conhecer um pouco da proposta do “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino que será utilizado em uma das turmas pesquisadas.

### **3.4 – A Escola Dulce Esmeralda: espaço de ação professor-pesquisador-estudantes**

Atuo nesta escola Dulce Esmeralda há dez anos, trabalhando sempre no período noturno, cada ano com cinco turmas diferentes, lecionando duas aulas de filosofia por classe,

---

<sup>29</sup> Cf. [http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/idesp\\_history/3](http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/idesp_history/3), acesso em: 17.set.2020.

divididas entre as quintas-feiras e sextas-feiras. O motivo pelo qual escolhi a turma do 2º ano B e 2º ano C foi por serem do mesmo ano letivo e poder utilizar com elas as mesmas competências propostas pela Rede Estadual de Ensino, como será visto posteriormente. A turma do 2º ano B, onde será aplicada as aulas em consonância com a didática histórico-crítica, já é conhecida por ter lecionado com o mesmo grupo no ano anterior, quando estavam no 1º ano do ensino médio. É uma turma unida e tem um perfil de participação e presença nas aulas. A turma se divide entre vinte rapazes e quinze moças em idade entre quinze anos e dezesseis anos, em sua maioria. As aulas acontecem das 19h às 19h45min na quinta-feira e na sexta-feira. A média de presença de alunos é de trinta por aula, caindo o percentual algumas vezes nas sextas-feiras como já é tradição no bairro, quando o número de estudantes reduz consideravelmente chegando a 20% de presença no total do período noturno.<sup>30</sup>

A turma do 2º ano C conta com 39 estudantes, divididos entre vinte e cinco rapazes e catorze moças com idade entre quinze anos e dezesseis anos, em sua maioria. Conheci a turma no início do ano letivo numa aula em que levei o projetor para demonstrar aos estudantes como seria a proposta da pesquisa-ação e que contava com a participação e o envolvimento deles. Qual foi minha surpresa ao perceber que a turma era bem heterogênea, com alguns estudantes interessados em participar da aula mas com um grande grupo de estudantes totalmente desmotivados, indisciplinados e sem nenhuma vontade de dialogar com o professor, parecendo ser esse um ser totalmente desnecessário e inoportuno na sala de aula. Foi o sentimento que carreguei desta primeira aula. Aos poucos foi possível começar um diálogo, mas o encerramento precoce da pesquisa-ação demonstrou o quanto seria necessário mais tempo para que houvesse uma relação promissora entre professor e estudantes, como companheiros e construtores do processo de ensino e aprendizagem.

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa-ação pertence a Rede Estadual de Ensino, portanto, o professor de filosofia, como os demais professores, são orientados a utilizar o material didático por ela produzido. Esta, por sua vez, tem desenvolvido o chamado Currículo Paulista que ainda está em fase de conclusão no ensino médio, mas que já está em efetivo exercício na educação infantil e ensino fundamental. O Currículo Paulista traz os temas

---

<sup>30</sup> O estudante pode ter até 25% de falta no ano letivo. Sabendo que o ano letivo conta com 200 dias letivos e no noturno com 1.000 aulas, portanto, o estudante pode faltar 50 dias ou 250 aulas sem prejuízo a sua aprovação ao ano seguinte. O que explica o grande número de faltas dos estudantes nas sextas-feiras.

pertinentes a serem apresentados aos estudantes nas diferentes disciplinas e uma didática fundamentada nas habilidades e competências, em consonância com a BNCC. (BRASIL, s/d).

Tabela 1 - Competências gerais da BNCC reiteradas do Currículo Paulista

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico - cultural.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

Antes mesmo de adentrar no ensino e aprendizagem fundamentados no Currículo Paulista, para situar a pesquisa-ação dentro de uma escola estadual que é orientada por este suporte documental, é preciso entender que o professor não é engessado por esta teoria mas ele precisa encontrar sua autonomia e seu desejo de transformar sua ação pedagógica conforme seus princípios éticos e sua concepção de mundo.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> A reflexão feita por Albert Camus (1989) em “O mito de Sísifo” vem elucidar a discussão sobre o papel do professor diante de normativas precisas sobre o conteúdo e a didática a ser utilizada no Currículo Paulista.

O Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011) existe desde 2008, iniciando com alguns anos de adaptação na Rede Estadual de Ensino até sua efetivação. Existe um material especificamente desenvolvido para as Ciências Humanas e suas tecnologias, onde se encontra os pressupostos teóricos do ensino de filosofia, as habilidades e competências a serem desenvolvidas<sup>32</sup> e os conteúdos a serem apresentados durante cada bimestre e cada ano do ensino médio. O material apresenta um breve histórico sobre o ensino de filosofia, os fundamentos para o ensino de filosofia e finalmente, a filosofia para o ensino médio, focado no tema da cidadania.

Imagem 3 - Sumário do Currículo de Filosofia do Estado de SP Ciências humanas e suas tecnologias

<b>Currículo de Filosofia</b>	<b>114</b>
O ensino de Filosofia: breve histórico	114
Fundamentos para o ensino de Filosofia	115
Filosofia para o Ensino Médio	115
Sobre a organização dos conteúdos básicos	115
Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos	116
Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto	118
Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades	118
Quadro de conteúdos e habilidades de Filosofia	120

Fonte: São Paulo, 2011, p. 6

Dentro do tema da filosofia para o ensino médio destaca-se alguns subtemas como a metodologia de ensino e aprendizagem dos conteúdos básicos, voltada para a interdisciplinaridade com as disciplinas de história e sociologia; os subsídios para a implantação do currículo proposto através dos “cadernos do professor” e “cadernos do aluno” e a organização das grades curriculares com conteúdos associados a habilidades.

O material apresenta além dos conteúdos a serem desenvolvidos, as habilidades e competências que devem ser consideradas durante o processo de ensino e aprendizagem. No primeiro bimestre do 2º ano do ensino médio, que é o que será contemplado na pesquisa-ação

---

Quando os deuses condenaram Sísifo a rolar incessantemente uma rocha até o cume de uma montanha de onde a pedra se precipitava por seu próprio peso, acreditando que não haveria maior punição do que um trabalho inútil e sem esperança, foi possível “imaginar Sísifo feliz.” (idem, p. 76) Segundo Barreira (2019, p. 4) “*com a rolagem contínua e repetitiva do rochedo, sendo uma metáfora de nossa existência absurda, o ato de rolar o rochedo ensinaria paradoxalmente um aproveitamento pedagógico de uma potencialização do sentimento de absurdidade.*” Ou seja, quando o professor está com seus estudantes, não é hora de lastimar o peso da burocracia institucionalizada mas o momento de experimentar as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelo ato de ensinar e aprender.

<sup>32</sup> “o Currículo Paulista define competência como ‘a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.’ (São Paulo, 2019)

(idem, p. 124) os conteúdos são: introdução à ética, o eu racional e a autonomia e liberdade. As habilidades que devem ser contempladas: questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária; identificar diferentes conceitos de liberdade com base em algumas teorias filosóficas; relacionar liberdade à solidariedade; desenvolver habilidades de leitura, escrita e planejamento investigativo para autonomia intelectual e relacionar ética e moral.

Quadro 1 - Quadro de conteúdos e habilidades para o 1º bimestre de filosofia para o 2º ano do ensino médio

2ª série do Ensino Médio	
1º bimestre	<b>Conteúdos</b> Introdução à ética <ul style="list-style-type: none"> <li>• O eu racional</li> <li>• Autonomia e liberdade</li> </ul>
	<b>Habilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária</li> <li>• Identificar diferentes conceitos de liberdade com base em algumas teorias filosóficas</li> <li>• Relacionar liberdade à solidariedade</li> <li>• Desenvolver habilidades de leitura, escrita e planejamento investigativo para autonomia intelectual</li> <li>• Relacionar ética e moral</li> </ul>

Fonte: São Paulo, 2011, p. 124

O primeiro tema do caderno de filosofia do segundo ano do ensino médio é “O eu racional”. O objetivo do conteúdo é fazer com que o estudante se reconheça como um ser racional e seja introduzido ao estudo da ética, como alguém capaz de fazer escolhas por meio de princípios racionais que reconhecem valores. O suporte teórico está fundamentado no “cogito cartesiano” e o texto trabalhado é o “Discurso do Método de René Descartes”. São trabalhados alguns conceitos como “razão, percepção, juízo, imaginação e memória” e essas faculdades do intelecto são entendidas a partir de várias atividades. No entanto, na nova versão do “caderno do aluno” foram tirados os textos filosóficos que vinham desde 2008 e colocado no lugar trechos da Constituição Federal de 1988, como veremos no próximo tópico.

O suporte didático da Rede Estadual de Ensino vem recebendo conteúdos disponibilizados para gestores, professores e estudantes desde 2008, quando a Secretaria

Estadual de Educação colocou em prática a chamada “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. *“Para dar conta desse objetivo, todas as escolas do Estado receberam os mesmos materiais tais como: o Jornal do aluno, o Caderno do gestor, o Caderno do aluno e o Caderno do professor.”* (AMARAL, 2016, p. 111)

Foi neste ano de 2008 que voltei a lecionar na Rede Estadual de Ensino e no começo do ano letivo deparei-me com novas orientações sobre o projeto pedagógico, fundamentado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Recebemos um jornal com todas as disciplinas do currículo que foram entregues aos estudantes e onde cada professor encontrava sua disciplina com os conteúdos propostos. Foram oferecidos vídeos para os professores compreenderem a proposta e caderno de orientações para entender o plano para a unificação da aprendizagem na Rede Estadual de Ensino. Ou seja, não houve consulta e nem preparação dos professores. Acreditei que por estar voltando, estava desinformado mas fui percebendo que nenhum colega estava entendendo o que estava acontecendo naquele momento.

*A proposta foi elaborada por técnicos externos à escola e imposta de cima para baixo [...] há um controle rígido sobre o plano de trabalho elaborado e prescrito pelos especialistas para que seja executado por outros que não participaram de sua elaboração.* (AMARAL, 2016, p 113-114)

No primeiro bimestre utilizamos este jornal e a partir do segundo bimestre recebemos o “caderno do professor” com orientações sobre o conteúdo, sobre as aprendizagens e sua relação com as habilidades e competências. Somente no ano seguinte chegaram o chamado “caderno do aluno” onde havia pouco texto e espaço para fazer atividades, inclusive com propostas de recuperação das aprendizagens.

Este “caderno do aluno” manteve-se muitos anos com o mesmo conteúdo e formato. Os estudantes recebiam bimestralmente. Onde lecionava sempre chegava atrasado e observava o desinteresse dos estudantes por este material, com pouca imagem, pouco texto e muitas atividades, descontextualizadas do conteúdo filosófico. Em alguns anos veio no formato semestral mas com o mesmo conteúdo. Em 2019 passou-se a ter um “caderno do aluno” para todas as disciplinas por bimestre, a exemplo do que houve em 2008 com o jornal. O “caderno do aluno” do primeiro bimestre do 2º ano do ensino médio por exemplo, tem 154 páginas para 14 disciplinas, sendo 7 páginas para a disciplina de filosofia. Para que isso fosse possível retiraram todos os textos e conteúdos filosóficos dos cadernos anteriores, sobrando apenas algumas questões e um texto sobre a Constituição Federal de 1988.



Esta Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que foi lançada no final de 2007 e efetivou-se como o chamado “Currículo Paulista” apresenta 5 princípios norteadores:

- 1) “Uma escola que também aprende” – neste sentido gestores, professores e docentes aprendem, ou seja, adaptam-se “às necessidades da sociedade, isto é, do mercado.” (AMARAL, 2016, p. 117) Atualmente a “HTPC” (hora de trabalho pedagógico coletivo), para a Rede Estadual de Ensino chama-se “ATPC” (aula de trabalho pedagógico coletivo), onde gestores tornam-se professores e os professores estudantes aprendendo as normas da Rede para a educação estadual e os critérios para se alcançar as habilidades e competências, além de se gastar muito tempo com diagnósticos e estatísticas.
- 2) “O currículo como espaço de cultura” – este princípio reforça que tudo o que acontece na escola faz parte do currículo retirando o papel essencial dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem.
- 3) “As competências como referências” – neste sentido, tira-se o foco dos conteúdos e coloca as competências como centro das atividades pedagógicas. “Seu principal objetivo é responder às mudanças do mundo globalizado, principalmente às transformações na organização do trabalho” (idem, p. 122), dessa forma a educação tem um alto componente tecnicista despreocupado com a apropriação dos conteúdos historicamente adquiridos e dos saberes que de fato democratizam a educação (SAVIANI, 2018).
- 4) “Prioridade para a competência da leitura e escrita” – Cheguei a ouvir uma diretora dizer nos meus primeiros anos como professor de filosofia, num HTPC, para todos os professores: “ensinem os *alunos* a escreverem alguma coisa e fazer as “continhas” que já está bom.” Se de um lado a Rede Estadual de Ensino quer priorizar a competência da leitura e da escrita, em detrimento de outros saberes essenciais, por outro lado, se observar o “caderno do aluno” salta aos olhos o fato de ter pouquíssimos textos para valorizar esta leitura e pouco espaço para a escrita, contradizendo um de seus princípios norteadores. *“Percebe-se que o material fornecido é constituído, na sua maioria, por fragmentos de textos, situados fora do contexto dos estudantes e com atividades de interpretação, elaboradas apenas em perguntas e respostas.”* (idem, p. 125)
- 5) “Articulação das competências para aprender” – Não houve ao longo desses 13 anos de implantação do Currículo Paulista nenhuma mudança substancial no material apresentado aos estudantes, professores e gestores. (idem, p. 126-127) O que aconteceu nos últimos

anos foi um resumo destes cadernos, chegando ao mínimo possível de conteúdo. A pergunta que desperta nos professores é como este material reduzido e engessado há anos pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes e mesmo com as avaliações externas como o Enem numa sociedade em constante transformação?

- 6) “Articulação com o mundo do trabalho” – Este é o objetivo central deste Currículo, proporcionar mão-de-obra barata para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. *“a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo.”* (SAVIANI, 2010, p. 437)

Não há, em princípio, uma possibilidade de “autonomia docente”. Ao se criar as “redes de ensino”, um dos objetivos foi o de criar “linhas de produção” intelectual, isto é, padronizar o ensino a partir de conteúdos previamente estabelecidos pela Rede Estadual de Ensino (ou de redes de ensino como Objetivo, Anglo e outras) cujo objetivo final, neste caso é: criar um cidadão que busque a “solidariedade” e a “cidadania”, mas não as alterações das estruturas sociais de opressão e exploração. No caso das escolas particulares o conteúdo é mais mercadológico: preparar os estudantes para a aprovação no vestibular, além da perpetuação das estruturas sociais. Em ambos os casos as políticas públicas são compreendidas para manter o *status quo*. Cabe aos professores uma única saída desta situação: as suas práticas pedagógicas que possibilitam encontrar um novo caminho nesta realidade, o “rochedo de Sísifo”, representado aqui pelas políticas públicas de educação, somente encontram sentido, libertação e resistência no momento em que não estamos empurrando a pedra morro acima: não é na chamada da sala, no completar o diário de classe, nas reuniões pedagógicas, nos HTPCs, mas sim no momento da aula, em sua didática que podemos ter a liberdade, a reflexão, o mudar a maneira de se perceber e subverter as práticas impostas pelas políticas públicas. Em suma, a pedagogia histórico-crítica se apresenta não como política pública, (SAVIANI, 2013a, p. 101-102) pois se ela o fizesse perderia seu sentido e se tornaria o novo rochedo a se empurrar morro acima na vida dos professores. Ela se torna o momento máximo, ao se apresentar como didática em seus cinco momentos, os momentos de realização plena dos colegas de jornada na educação, isto é, estudantes e mestres.

Com a Reforma do Ensino Médio em 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, s/d) que *“é um conjunto de orientações que deverá*

*organizar a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil*”<sup>33</sup> a Rede Estadual de Ensino adaptou seu Currículo Paulista (2019). No entanto, até esse ano, ele está elaborado para a educação infantil e o ensino fundamental, ficando a implementação no ensino médio para o ano letivo de 2021.

O Currículo Paulista reitera as competências gerais definidas pela BNCC (São Paulo, 2019, p. 29). Ao todo são 10 competências e aquela que dará um norte a pesquisa-ação é a de número 6: *“valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.”* (idem) Dessa forma, a pesquisa-ação não irá questionar as normas e prescrições do Currículo Paulista (2019) mas dar a ela um novo enfoque levando ao máximo das suas potencialidades conceituais o princípio da liberdade, autonomia, responsabilidade e consciência crítica durante o processo de ensino e aprendizagem<sup>34</sup> a partir da concepção de mundo fundamentada no materialismo histórico e dialético.

### **3.5 – Resultados da pesquisa-ação**

Foi possível ministrar quatro aulas a partir da didática histórico-crítica entre os meses de fevereiro e março do ano de 2020. (anexo 1) O ano letivo nas escolas públicas do Estado de São Paulo iniciam-se em fevereiro, contudo, há uma dificuldade no início de ano com a organização das turmas e dos horários de aula, fazendo com que o professor não tenha

---

<sup>33</sup> Cf. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) acesso em: 18.set.2020.

<sup>34</sup> É importante notar que na habilidade de número seis acima exposta, devemos destacar a afirmação: *“as relações próprias do mundo do trabalho”* e observar que este tema é, portanto central na proposta: criar mão-de-obra trabalhadora e que se compreenda e se comporte como tal. Não se trata de criar competências como as de reflexão sobre as estruturas sociais ou os espaços sociais, mas sim de se ajustar e adequar a uma realidade previamente estabelecida, como castas na sociedade, daí a importância do discurso de solidariedade. Aos *“educandos”* das escolas públicas se espera que compreendam adequadamente os seus espaços nestas *“castas”* e a eles desenvolvam suas habilidades e competências, mas nunca uma reflexão sobre os outros aspectos, mesmo porque o discurso das competências já é uma prática voltada ao mundo do trabalho implementado pelas agendas dos Banco Mundial, Unesco, entre outros. (CAMARGO, 2016, p. 54) Trata-se, portanto, de compreender que de largada estas instituições transnacionais e os países que a elas se associam ao implementar suas propostas de políticas públicas assumem que a escola se torna o *locus* de uma sociedade de exploração e de castas para não dizer de classes sociais.

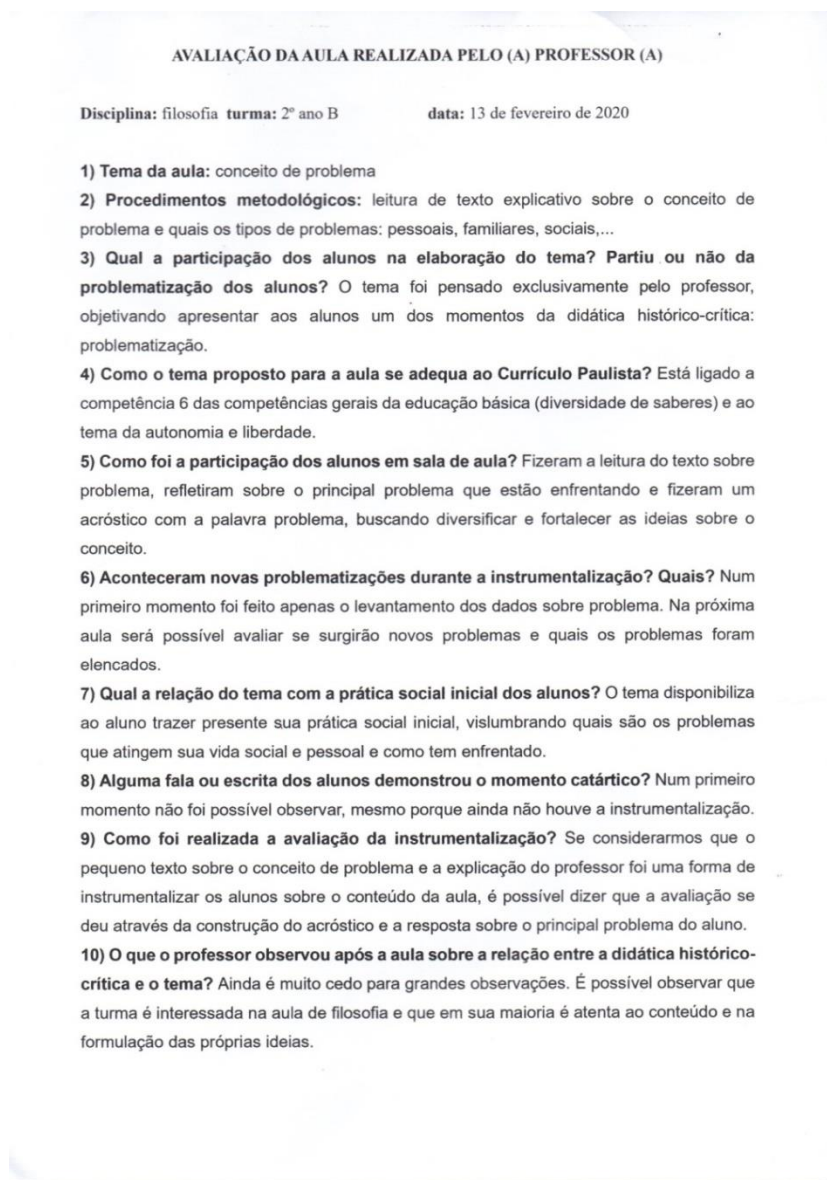
conhecimento prévio dos dias e dos horários em que ministrará suas aulas em cada turma. Isso se deve pelo fato de muitos professores deixarem a sala de aula para cargo de gestão e a necessidade de realizar novas atribuições e assim, interferindo diretamente nos horários de aula. Outra dificuldade encontrada foi a pandemia do covid-19 que chegou ao Brasil em meados de março fechando as escolas estaduais a partir do dia 17 de março de 2020.

Entre os meses de fevereiro e primeira quinzena de março foi possível definir a turma que seria realizada a pesquisa-ação, depois preparar esta turma para que se apropriasse, de forma objetiva, do conteúdo da didática histórico-crítica, principalmente no que tange aos cinco momentos apresentados por Dermeval Saviani, (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 142-143) para finalmente iniciar as aulas a partir desta teoria pedagógica e do “caderno do aluno”. Para que o professor-pesquisador pudesse ter um panorama do que foi possível acontecer em cada aula, foi elaborado um roteiro na forma de alguns elementos que sempre deveriam ser observados durante a atividade de ensino elencadas de 1 a 10, que no final de cada aula o mesmo preencheu para resgatar todos os fatos ocorridos nos 45 minutos de aula com a turma que estava construindo as aulas a partir da didática histórico-crítica.<sup>35</sup>

#### Quadro 2 - Modelo de roteiro para avaliar as aulas do 2º ano B

---

<sup>35</sup> A avaliação da pesquisa-ação utilizou este roteiro onde o professor-pesquisador reflete sobre o resultado da aula utilizando a didática histórico-crítica a partir dos cinco momentos no 2º ano B e o “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino no 2º ano C. Não houve gravação das aulas pois isto implicaria num elemento estranho ao processo no qual os estudantes, ao saberem que estariam sendo gravados, não agiriam com naturalidade e, portanto, inviabilizaria toda a proposta da pedagogia histórico-crítica. Aqui se apresentam as anotações do docente que ele mesmo fez da aula ao seu final. Estas anotações indicam as principais intercorrências da aula. Destacando portanto, aquilo que o docente pretende observar a partir do referencial da pedagogia histórico-crítica.



Autor: Luís Carlos da Silva

O objetivo inicial da pesquisa ação era ser realizada em duas turmas do 2º ano do ensino médio na mesma escola e no mesmo período, na disciplina de filosofia, campo em que atua o professor-pesquisador. Uma das turmas utilizaria o “caderno do aluno” conforme fornecido pela Rede Estadual de Ensino, dentro da proposta do Currículo Paulista. A outra turma utilizaria a base teórica da didática histórico-crítica observando os cinco momentos que compõem uma das formas de se desenvolver a prática pedagógica desta teoria.

Fazendo um paralelo entre as duas turmas seria possível observar como cada uma se comportaria, trabalhando as mesmas competências mas com propostas didáticas distintas. Daria para analisar a motivação dos estudantes para as aulas de filosofia, a participação na

apresentação do conteúdo e até mesmo a auto estima durante o desenvolvimento do componente curricular. Seria analisado ainda, através das avaliações dos conteúdos, qual turma teria uma resposta mais positiva e qual teria mais facilidade em desenvolver com autonomia o conteúdo do qual foi apropriado.

A prática social é um elemento essencial para a didática histórico-crítica, fazendo parte do ponto de partida e de chegada, pois objetiva a transformação da realidade do estudante, ao passo que o Currículo Paulista (2019) objetiva a construção da própria cidadania pelos estudantes. Observando as duas turmas, com o desenrolar das aulas, seria possível verificar qual delas possibilitou aos estudantes ter uma nova postura diante das questões sociais e ter uma visão mais organizada (sintética) de temas pertinentes à transformação social.

No entanto, a pesquisa-ação foi prematuramente interrompida pela pandemia, o que dificultou fazer uma análise mais profunda entre as duas turmas. Foi possível acontecer apenas quatro aulas na turma do 2º ano B que estava vivenciando a didática histórico-crítica e na turma do 2º ano C, que utilizaram o “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino. Com o 2º ano B o processo foi mais tranquilo pois a turma estava focada na pesquisa e estava gostando da aula diferenciada e se achando importante em participar de uma pesquisa de mestrado. No entanto, o início do ano foi muito conturbado no 2º ano C. Uma classe muito heterogênea e indisciplinada que levaria algum tempo até que o professor-pesquisador pudesse conhece-la, se aproximar dos estudantes para dialogar sobre o conteúdo e organizar uma prática pedagógica dentro da proposta curricular do ensino de filosofia. Com um perfil de estudantes faltosos, desmotivados e descomprometidos com o processo de ensino e aprendizagem as aulas foram difíceis de caminhar dentro da proposta do “caderno do aluno”.

Portanto, desta forma, em um mês e meio de aula antes do encerramento das aulas presenciais, foi possível trabalhar com o 2º ano B dentro da proposta da pesquisa-ação e com o 2º ano C o professor-pesquisador conseguiu desenvolver algumas poucas conversas iniciais sobre o “caderno do aluno” de filosofia, acreditando que continuaria por mais tempo o desenvolvimento desta pesquisa.

O plano de aula que seria desenvolvido com as duas turmas de filosofia do 2º ano do ensino médio, com as quatro aulas que foram possíveis realizar, dentro da proposta da pesquisa-ação teria os seguintes procedimentos metodológicos:

- Aula 1:** Com os estudantes do 2º ano B, esta aula seria para ouvi-los sobre quais os problemas que os afligiam naquele momento, buscando encontrar, a partir de suas falas, elementos para desenvolver as próximas aulas. Corria-se o risco dos problemas propostos fugirem do objetivo da pesquisa-ação e da própria didática histórico crítica, caindo na subjetividade ou em questões limitadas dentro do que propõe esta teoria pedagógica, conforme discutido no primeiro capítulo. Já com os estudantes do 2º ano C seria feita uma introdução ao conteúdo do “caderno do aluno” com o tema da ética, buscando dialogar com eles, inicialmente, qual a compreensão que traziam sobre este conceito. A aula poderia ser dialogada para que de fato eles pudessem falar. Caso não acontecesse de forma espontânea, poderia ser utilizada alguma dinâmica.
- Aula 2:** Os estudantes do 2º ano B elencaram os problemas que mais os afligiam na aula anterior. Esta segunda aula objetivava portanto, apresentar ao grupo o número de problemas levantados e fazer uma explanação sobre cada um, discutindo com os estudantes o conceito de cada problema e possíveis consequências na realidade histórica e social. Este momento serviria como inspiração inicial para que, providos de material teórico, pudessem decidir quais problemas seriam mais pertinentes de serem estudados nas próximas aulas. Com os estudantes do 2º ano C, conforme proposta do “caderno do aluno”, após dialogar sobre o conceito de ética, seria feita uma explanação sobre o conceito de valor, motivada com o preâmbulo da Constituição Brasileira de 1988 conforme consta no material pedagógico da Rede Estadual de Ensino, buscando motivar os estudantes para trazer exemplos cotidianos referentes ao tema dos valores.
- Aula 3:** Com os problemas escolhidos pelos estudantes para serem melhor desenvolvidos nas aulas do 2º ano B, esta aula seria para começar a estudar os problemas mais relevantes, começando do primeiro, captando dos estudantes o que de fato conheciam sobre o tema e propondo algumas intervenções que ajudassem a entender melhor sobre esta problemática, buscando elementos necessários para outras instrumentalizações propícias a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes, objetivando apropriá-los do conhecimento necessário sobre aquele problema inicialmente proposto. Os estudantes do 2º ano C, após identificar o conceito de ética e valor e trazendo os mesmos para sua realidade cotidiana, esta aula, conforme proposta do “caderno do aluno”, seria para buscar no dicionário o conceito de ética e moral e buscar defini-los e especificar suas diferenças conceituais. Para isto seria necessário a utilização de

dicionário e de caderno para que pudessem anotar o que encontraram com a pesquisa e assim apresentar para a turma no final da aula.

**Aula 4:** Após o processo inicial de coleta dos problemas pelos estudantes, a escolha das questões mais pertinentes e o início dos estudos destas, a partir do entendimento dos próprios estudantes, nesta aula do 2º ano B seria necessária a intervenção do professor, para que pudesse instrumentalizar seus estudantes com conteúdos historicamente adquiridos, quer seja na filosofia, na arte ou na ciência, que pudessem colaborar com a discussão sobre o problema proposto e fazê-los avançar no entendimento inicial que trouxeram para a aula. Com os estudantes do 2º ano C, a proposta seria, sobre a orientação do “caderno do aluno”, trazer algumas questões sociais relacionadas a ética e aos valores e pedir a opinião dos estudantes para que pudessem refletir sobre quais textos colaboram com o entendimento dos conceitos trabalhados nas aulas.

Tabela 2 Planejamento das aulas das turmas do 2º ano B e 2º ano C

Aula/turma	Turma B – aplicação da didática histórico-crítica	Turma C – aplicação do “caderno do aluno”
Aula 1	Ouvir os estudantes para a apresentação dos problemas propostos (o objetivo era trazer para a aula os cinco momentos da didática histórico-crítica)	Apresentação do “caderno do aluno” (ouvir os estudantes numa atividade diagnóstica, buscando recolher os conhecimentos prévios que trazem sobre o conceito de ética.
Aula 2	Eleição dos principais problemas a partir daqueles que foram elencados pelos estudantes. (o objetivo era fazer a instrumentalização a partir dos diversos problemas e atentar-se ao momento catártico, além de observar o que os estudantes trariam da prática social inicial).	Apresentar aos estudantes o preâmbulo da Constituição Federal de 1988 que está no “caderno do aluno” e refletir com eles o conceito de “valor”, deixando com que eles falem.
Aula 3	Iniciar o estudo sistematizado dos problemas levantados pelos estudantes na aula anterior, começando o processo de instrumentalização e observando se os outros momentos da didática-histórico-crítica manifesta-se na relação ensino e aprendizagem.	Após definir com a própria opinião os conceitos de ética e moral, os estudantes serão chamados a buscar no dicionário a definição desses conceitos e analisar a diferença entre eles. Colocando a pesquisa por escrito no caderno.



Aula 4	Nesta aula aconteceria o avanço na instrumentalização sobre o problema levantado pelos estudantes, buscando fazer com que eles superem o entendimento inicial sobre o tema e avancem no conhecimento inicial, adquirindo novos conhecimentos e aproximando-se assim do momento catártico.	A partir do entendimento sobre ética e valor na aula anterior, utilizando o “caderno do aluno” trazer para a aula exemplos de situações onde é importante uma definição ética e pedir a opinião dos estudantes sobre estas questões levantadas.
--------	---	---

Autor: Luís Carlos da Silva

A partir do planejamento apresentado na tabela acima, é possível analisar o que de fato foi possível acontecer nas quatro aulas de filosofia ministradas ao 2º ano B e 2º ano C, com suas dinâmicas e atividades respectivamente fundamentadas na didática histórico-crítica ou no “caderno do aluno”, conforme segue abaixo:

### ***3.5.1 – Aula 1 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 13/02/2020***

Nas aulas ministradas com o objetivo de aproximar a turma de alunos sobre a didática histórico-crítica em seus cinco momentos, uma das questões que ficou em destaque foi a dificuldade do grupo em entender o conceito de problema pensado a partir dos estudos de Saviani (2018, p. 57 ) Portanto, nesta primeira aula o tema foi justamente sobre este conceito.<sup>36</sup> Este tema está ligado a competência seis das competências gerais da educação básica, conforme a BNCC (diversidade de saberes) e ao tema da autonomia e liberdade proposto no Currículo Paulista para os alunos do 2º ano do ensino médio.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Por ser a primeira aula desenvolvida a partir da didática histórico-crítica e os estudantes não estarem ainda familiarizados com essa prática, o professor-pesquisador, com o objetivo de despertar neles o interesse pelo estudo de filosofia a partir desta didática, tomou a liberdade de começar o processo, dando o primeiro tema pertinente a esta pesquisa, sabendo que isso não é natural à pedagogia histórico-crítica que busca, através do diálogo com os estudantes, identificar o que desafia a existência deles, elencando os problemas da realidade social para finalmente enumerar os temas a serem desenvolvidos em sala de aula. Isso seria conseguido no desenrolar da pesquisa-ação e com um diálogo mais constante entre professor e estudantes.

<sup>37</sup> Quando busca-se relacionar as competências da BNCC e o Currículo Paulista com as aulas elaboradas a partir da didática histórico-crítica, em hipótese alguma se quer fazer uma articulação entre esses dois conceitos, o que seria impossível. O que se pretende demonstrar é que o professor pode utilizar de sua autonomia, e mesmo sem descartar a existência das competências exigidas pela Rede de Ensino Paulista, pode desenvolver a didática histórico-crítica, não construindo obviamente as competências, mas também não desprezando sua existência e acreditando que os conteúdos curriculares serão apreendidos pelos estudantes a partir da instrumentalização, dentro do processo ensino aprendizagem, relacionando esses conteúdos com as problematizações da realidade social. Dizer que é totalmente impossível fazer essa reorganização, seria dizer que não é possível desenvolver a didática histórico-crítica numa Rede de Ensino que tem seus conteúdos e sua forma de desenvolver sua prática escolar.

Como procedimento metodológico, os estudantes iniciaram a aula fazendo a leitura do texto sobre o conceito de problema, apresentado pelo professor, podendo dessa forma se instrumentalizar do conteúdo proposto de forma dinâmica com a necessária e pontual explicação do professor.

### Imagem 3 - Exemplo da atividade realizada pelos estudantes

SEU NOME: \_\_\_\_\_ série: 2º B data: 13/02/20

**TEMA DE HOJE: PROBLEMA**

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Feminicídio

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Autor: Luís Carlos da Silva

Depois a título de exemplo e de aproximar o grupo de sua prática social, refletiram sobre o principal problema<sup>38</sup> que estão enfrentando e fizeram um acróstico com essa palavra, buscando diversificar e fortalecer as ideias a partir deste tema. Dessa forma, o acróstico serviu como avaliação sobre o conteúdo proposto. O resultado foi apresentado através de frases ou palavras ligadas ao texto e a própria experiência que os alunos têm sobre o conceito de problema.

---

Para que o professor exerça sua atribuição pedagógica dentro de uma Rede de Ensino, ele precisa dialogar com a Rede sem perder a essência de sua concepção de mundo.

<sup>38</sup> Mesmo sabendo que para a pedagogia histórico-crítica “problema não é sinônimo de pergunta, dúvida ou aquilo que se desconhece. [...] A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade”, procurou-se neste primeiro momento aproximar os estudantes do que de fato é problema, para que, em aulas futuras (que não aconteceram por causa da pandemia) o professor ter material suficiente da realidade, além dos temas propostos pelo Currículo Paulista, para apresentar “o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido da problematização.” (SAVIANI, 2012)

Imagem 5 - Exemplo de atividade desenvolvida pelos estudantes

Pobreza traz condições de vida miserável.  
 Riqueza muda o pensar das pessoas.  
 Orgulho destrói e afasta as pessoas.  
 Bagunça não te deixa encontrar nada.  
 Lentidão atrasada a vida.  
 Estranho é se achar melhor que os outros.  
 Machucar outros não deveria ser prazeroso.  
 Atitudes feias nos tornam feios(as).

Autor: Luís Carlos da Silva

Interessante, que mesmo sem ter pedido, os estudantes apresentaram problemas, na sua maioria, relacionados com a questão social, o que em muito se aproxima do tema da problematização, como momento de *“detectar quais as questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social inicial e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.”* (SAVIANI, 2018, p. 57) Normalmente os estudantes não levam a sério questões como esta, e o risco desta atividade, envolvendo a participação e protagonismo deles é que viessem problemas que não daria para trazer ao contexto do ensino e aprendizagem e da proposta da pedagogia histórico-crítica, voltada a transformação social. No entanto, com a motivação inicial e com o comprometimento do grupo, os problemas que apareceram são de fato relevantes para continuarem sendo estudados e instrumentalizados pelo professor, conforme orienta a didática histórico-crítica.

É possível elencar que durante a aula apareceram os cinco momentos da didática histórico-crítica<sup>39</sup>, sendo contemplada a prática social inicial dos estudantes, a partir da visão que eles têm de problema, por eles próprios elencados. Houve a instrumentalização a partir do texto e da intervenção do professor e houve também a catarse<sup>40</sup> onde alguns estudantes puderam

<sup>39</sup> Importante sempre reafirmar que na maioria das vezes não é possível verificar os cinco momentos em cada aula e que isso não é o essencial na didática histórico-crítica. A preocupação do professor-pesquisador neste momento, como aconteceu no projeto pedagógico realizado pela professora na Escola XV de Outubro (Camargo, 2016) é verificar a possibilidade de se visualizar estes cinco momentos e se concluirá que na maioria das vezes isso é impraticável.

<sup>40</sup> Seria muita pretensão querer avaliar o momento catártico apenas através de um questionário ou no desenvolvimento de cada aula, pois este momento demanda tempo e observação constante dos estudantes a partir da didática histórico-crítica. O que foi pretendido com este questionário e com a tentativa de perceber o momento

refinar o próprio conceito e visão sobre problema em sua realidade social. No início da aula alguns não entendiam o conceito de problema e ligavam este conceito com as aulas de matemática. Um dos estudantes chegou a verbalizar, questionando qual era o sentido de discutir problema na aula de filosofia, que isso era coisa de matemática. No entanto, observando o resultado das atividades, além do que falaram durante a aula, é perceptível que todos assimilaram o conceito de problema e fizeram uma construção interessante e atual sobre este tema a partir do acróstico.

A prática social no ponto de chegada é mais difícil de ser observada num curto espaço de tempo pois depende de um desenvolvimento maior das atividades, para se chegar ao final do processo educativo e se observar a catarse, além de se perceber uma nova postura do estudante frente á sua prática social apresentada no ponto de partida. É um processo de reconstrução dos estudantes, a partir da instrumentalização, analisando a própria prática social e vendo o quanto ela foi alterada a partir da aquisição de novos conhecimentos conquistados no processo de ensino e aprendizagem.

### ***3.5.2 – Aula 1 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 13/02/2020***

Os estudantes ainda não haviam recebido o “caderno do aluno”. Há sempre um atraso no começo do ano até que este recurso didático chegue aos estudantes. Foi necessário que o professor fizesse cópia para começar a trabalhar com o conteúdo proposto pela Rede Estadual de Ensino. O professor entregou o material aos estudantes para dialogar com eles sobre o conceito de ética. O tema 1 do “caderno do aluno” trata especificamente deste conceito e na primeira aula há a proposta de questionar os estudantes a partir da questão norteadora: como analisar o que é certo ou errado?

Imagem 6: O “caderno do aluno” traz a discussão sobre introdução à ética

---

catártico foi apenas observar as reações dos estudantes frente a instrumentalização realizada em uma aula. Isto também foi feito pela professora que realizou o projeto pedagógica na Escola XV de Outubro (Camargo 2016) apresentado no segundo capítulo. Com mais aulas e com o andamento do processo ficaria mais evidente as transformações ocorridas no processo ensino e aprendizagem e a evolução na prática social dos estudantes.

Fonte: São Paulo, 2011, p. 135

Os estudantes não se interessaram em falar sobre este tema. A turma mostrou ser muito indisciplinada e não foi possível dialogar com eles sobre a proposta. O professor tentou trabalhar de outra forma, buscando primeiramente conhecer a turma e os reais interesses deles. Alguns estudantes queriam falar mas não conseguiam ser ouvidos porque quando alguém decidia verbalizar a questão proposta na aula o barulho aumentava. Desta forma caminhou esta aula e pouco se produziu sobre a proposta do “caderno do aluno”. A aula sendo de 45 minutos, até que os estudantes ocuparam o espaço, até que foi possível começar o estudo e motivá-los, o tempo acabou sendo pouco e não houve contribuição deles para que o tema fluísse conforme a proposta do “caderno do aluno”.

### 3.5.3 – Aula 2 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 26/02/2020

A participação dos estudantes no tema da aula foi essencial. Na aula sobre o conceito de problema eles sentiram a necessidade de elencar as principais questões que afligiam o grupo e o objetivo desta segunda aula foi justamente fazer a escolha das questões mais pertinentes que os estudantes enfrentam, entendendo a problematização a partir da prática social inicial onde estão inseridos. O tema da aula continua em harmonia com o Currículo Paulista, relacionada com a questão da autonomia e da liberdade e com a 6ª competência da educação básica, diversidade de saberes, conforme as dez competências propostas pela BNCC, mesmo sendo desenvolvia a partir da didática histórico-crítica e suas especificidades.

No início da aula, o professor apresentou os principais problemas elencados pelos estudantes na aula anterior para que os mesmos votassem aqueles que eram mais significativos de serem estudados e refletidos pelo grupo, tomando o cuidado para não manipular a decisão

TEMA: INTRODUÇÃO À ÉTICA



Ética PauloCervo

Se tudo fosse luz, não pensaríamos o escuro. A existência dos opostos é o que nos faz distinguir para poder julgar e escolher. Acaso a sombra não precisa de luz para existir? Eventualmente não nos encantamos com um ato generoso porque costumavelmente nos desparamos com atitudes egoístas? Como escolher o certo, senão em correlação com o errado? Mas o que consideramos certo e errado? Trata-se de um entendimento que é universal? É possível escolher deliberadamente o que é considerado errado? Somos obrigados a reconhecer a necessidade de sempre refletir sobre o mundo em que vivemos e as nossas escolhas.

A partir dessa consideração e da orientação do(a) seu(a) professor(a), reflita sobre as novelas e filmes que assistiu e livros que leu. Em todas estas fontes encontramos ações as quais não somos indiferentes. Nos personagens das filmes e das novelas, por exemplo, há cenas com ações que julgamos bonitas, tristes ou violentas. Indique, em folha avulsa, os personagens e as ações que você considera que são dignas de aprovação e/ou reprovação e considere quais valores estão presentes nas cenas. Cite exemplos.

dos presentes na hora da votação. Abaixo um exemplo das respostas dos estudantes para a escolha do problema.

Imagem 7 - Exemplo de cédula usada pelos estudantes

VOTAÇÃO	
<b>ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS</b>	
<input type="checkbox"/>	ser pobre
<input type="checkbox"/>	política
<input type="checkbox"/>	dinheiro
<input checked="" type="checkbox"/>	feminicídio
<input type="checkbox"/>	pais/família
<input type="checkbox"/>	fome
<input checked="" type="checkbox"/>	desemprego
<input checked="" type="checkbox"/>	estupro
<input type="checkbox"/>	doença/epidemia
<input type="checkbox"/>	solidão
<input type="checkbox"/>	perda
<input type="checkbox"/>	ansiedade
<input type="checkbox"/>	brigas
<input type="checkbox"/>	furto/roubo

Autor: Luís Carlos da Silva

A instrumentalização se deu através da explicação do sentido de cada problema elencado, a partir da realidade social, contribuindo dessa forma, para a visão sintética dos estudantes a partir das questões propostas. Um deles trouxe uma outra problemática que não estava elencada no início da aula, mostrando a abertura na participação do grupo, no entanto, os demais não se sensibilizaram com a nova proposta. Isso mostra como estavam focados na aprendizagem e interessados em contribuir nos momentos de discussão.

Toda a aula se desenvolveu novamente sobre o tema da problematização, sem perder a possibilidade de experimentar outros momentos como a instrumentalização e a prática social inicial, sem contudo, perceber o momento catártico ou a prática social final no decorrer da aula. Os estudantes entenderam os cinco momentos propostos pela didática histórico-crítica e eles próprios ficavam comentando qual momento estavam trabalhando durante o andamento das reflexões desenvolvidas pelo professor e pelos colegas. Logicamente não tinham todo o entendimento teórico e a concepção da didática histórico-crítica fundamentada no materialismo histórico e dialético, contudo, compreendiam o que significavam os momentos apresentados durante a aula como a problematização, instrumentalização e catarse e brincavam de adivinhar que momento o professor estava trabalhando com eles durante a atividade proposta.

Os problemas eleitos pelos estudantes foram, nesta ordem: desemprego, estupro e feminicídio. Fica claro que a prática social inicial está dentro da realidade em que vivem e os problemas levantados são, de fato, relevantes para serem instrumentalizados e trazerem uma visão sintética destas questões, tão pertinentes no cotidiano do grupo. Foi possível perceber o real interesse nos temas e, ao mesmo tempo, o pouco entendimento da problemática suscitada, como que pedindo, de fato, que o professor os instrumentalizasse, buscando, dessa forma, um maior engajamento e consciência sobre estas questões. Um detalhe interessante é que, apesar de dois dos três problemas principais para a turma ter relação direta com a questão feminina, a sala tem um número maior de estudantes do sexo masculino, mostrando que eles estão em sintonia com questões pertinentes à sua realidade cotidiana e do problema que as mulheres enfrentam na sociedade que vivem.

#### ***3.5.4 – Aula 2 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 27/2/2020***

Após as dificuldades enfrentadas na primeira aula com a indisciplina e desmotivação do grupo, o professor-pesquisador iniciou a aula buscando dialogar com o grupo, mostrando sua proposta e buscando motivá-los. Foi aberto espaço para ouvir os estudantes e entender seus anseios e preocupações. No entanto, parece que existe um código na turma que quando um estudante começa a dialogar com o professor sobre o conteúdo, o barulho e a algazarra aumentam a um nível que é impossível qualquer intervenção dialógica. Era preciso ainda um tempo maior para falar com essa turma, ser ouvido e poder ouvi-los.

Persistindo com o “caderno do aluno” e sua temática, a aula deste dia foi sobre o conceito de valor, conforme apresentado pela Rede Estadual de Ensino no material pedagógico disponibilizado aos estudantes.

### Imagem 8 - O “caderno do aluno” traz a discussão sobre o conceito de valor

#### O que é valor?

Valor é a importância dada a alguém, a alguma coisa ou ação. Por isso, quando determinamos valor, significa que não somos indiferentes.

Todas as sociedades humanas possuem valores e normas de conduta que garantem o seu funcionamento. Aprendemos por diferentes meios os valores da sociedade à qual pertencemos. Por isso, os valores têm relação com as experiências proporcionadas pelo lugar e a época em que vivemos. Por vezes, tendemos a naturalizar as nossas concepções, os nossos hábitos e interpretar outras culturas e outros momentos históricos segundo os nossos padrões. Mas os valores nem sempre são os mesmos para todos.

Quais são os valores pronunciados pela sociedade brasileira? Leia trecho do preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil, reflita e escreva em folha avulsa como eles se manifestam no nosso cotidiano e, a ausência destes valores, como nos sentimos e nos posicionamos? Cite exemplo.

FILOSOFIA

65

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (...)

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em 01/11/2019.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O professor utilizou de projetor para ver se chamava a atenção dos estudantes, colocando o conteúdo da aula e explicando o sentido de valor e tentando ligar com o texto proposto. Interessante notar que o “caderno do aluno” não traz nenhum texto filosófico para discutir valores e sim trecho da Constituição Federal. Isso dificulta a ligação entre o conteúdo da aula com o próprio da filosofia. Com a desmotivação dos estudantes não foi possível apresentar muito conteúdo ou fazer uma explicação mais detalhada sobre o tema.

Aproveitando que o texto propõe que os estudantes escrevam suas reflexões no caderno, o professor-pesquisador tentou usar este recurso, já que percebeu a dificuldade de conversar com os estudantes durante a aula. De todos os estudantes presentes, apenas cinco fizeram a atividade. Infelizmente, por terem feito no próprio caderno e pela paralisação repentina das



aulas por causa da pandemia, estes escritos se perderam e não puderam ser apresentados aqui como exemplos de atividades realizadas pelos estudantes. Enquanto desenvolviam a atividade foi possível o professor-pesquisador andar pela sala e conversar com os estudantes, tentando criar uma relação de harmonia entre o grupo, ainda com pouco sucesso.

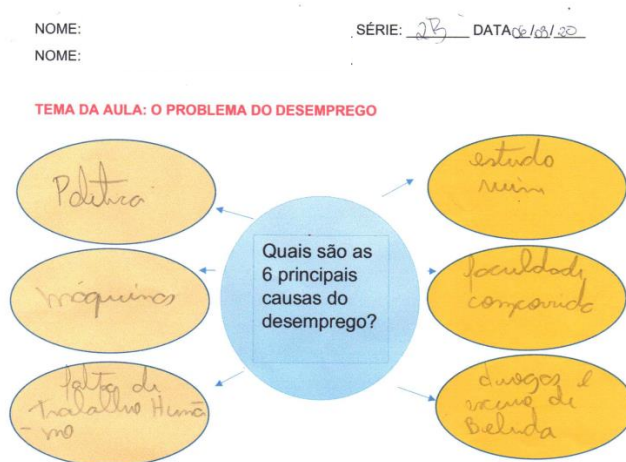
### 3.5.5 – Aula 3 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 6/3/2020

O tema da aula foi desemprego, tema proposto a partir da reflexão realizada em grupo sobre os problemas levantados pelos estudantes. O objetivo do professor-pesquisador é entender qual a prática inicial dos estudantes e o quanto eles entendem das questões suscitadas na aula anterior.

O principal problema levantado pelo grupo foi o desemprego e é a partir deste tema que a aula iniciou, levantando os dados que os estudantes possuíam sobre ele. Para melhor observar a prática social inicial dos participantes, foi feita uma pesquisa em pequenos grupos sobre três questões consideradas importantes sobre o desemprego:

1. Quais são as seis principais causas do desemprego?
2. Pense em seis propostas para diminuir o desemprego
3. O que você, como cidadão, pode fazer para diminuir o desemprego?

Imagem 9 - Exemplo de respostas a atividade 1

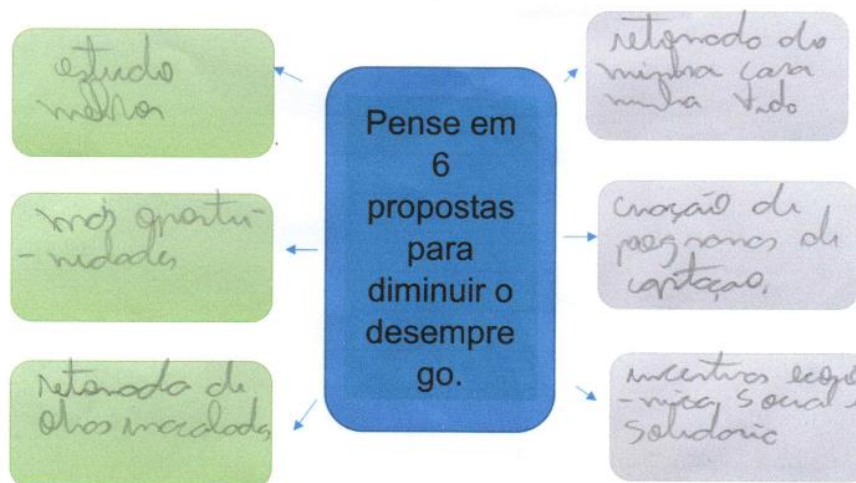


Autor: Luís Carlos da Silva

O número exagerado de propostas (seis) foi para que houvesse de fato uma reflexão, após utilizarem as primeiras palavras que vinham a mente. Uma nova problematização que

apareceu em todos os grupos foi a falta de capacitação para o mercado de trabalho, acenando para uma postura de incapacidade diante da demanda. Portanto, na prática social, no ponto de partida, todos se consideraram incapazes e mal formados para arrumar um emprego de qualidade profissional, vendo o sucesso profissional como um sonho distante da realidade.

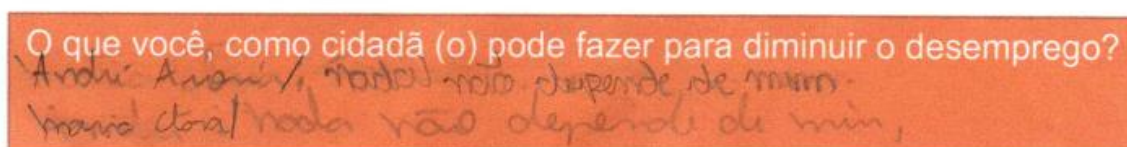
Imagem 10 - Exemplo de respostas a atividade 2



Autor: Luís Carlos da Silva

O professor-pesquisador percebeu que a instrumentalização aconteceu durante a aula nos momentos de responder as dúvidas e preocupações dos grupos, deixando espaço para o diálogo entre os pares e observando a visão inicial que tinham sobre o tema proposto. Para surpresa, enquanto a maioria disse não poder fazer nada para diminuir o desemprego, um dos estudantes disse que é importante compartilhar *sites* e publicações para contribuir com os amigos desempregados, mostrando que tem uma visão diferenciada aos demais no tocante ao papel social frente a questão do desemprego. O fato de ter socializado sua opinião despertou em alguns um momento catártico de superação do estágio em que estavam no início da aula. Acredito que se continuássemos com as aulas presenciais por mais tempo, essa sugestão poderia ser melhor trabalhada pelo grupo e alcançar outros resultados positivos.

Imagem 11: Exemplo de respostas da atividade 3



Autor: Luís Carlos da Silva

O que ficou como reflexão ao professor-pesquisador no final da aula foi a necessidade de instrumentalizar os estudantes em vários temas, como o sentido próprio do trabalho na concepção marxista, para depois entrar na realidade atual do desemprego, suas raízes no sistema capitalista e as possibilidades de superação. Portanto, uma aula ouvindo os estudantes apresentou conteúdos de instrumentalização para diversas outras aulas, mostrando que os cinco momentos da didática histórico-crítica acontecem de forma não linear e vão sendo suscitados pela própria necessidade instrumental dos estudantes, sem perder o foco naquilo que precisa ser ensinado, como conteúdos historicamente adquiridos.

### **3.5.6 – Aula 3 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 6/3/2020**

Nesta aula, mais uma vez o “caderno do aluno” propõe que os estudantes utilizem do caderno para fazer a atividade proposta. Depois de refletirem sobre o conceito de ética e de valor, tendo como resultado apenas as conversas suscitadas pelos estudantes e a explicação do professor, agora os estudantes são chamados a fazer uma pesquisa sobre o tema. Para isso foi necessário disponibilizar os dicionários da “sala de leitura” para que pudessem procurar o significado das palavras. Não existe o mesmo dicionário disponível para todos os estudantes. Dessa forma é possível colocar à disposição diferentes dicionários e ver a opinião de distintos autores sobre a pesquisa. A “sala de leitura” consta de mesa redonda e cadeiras que convidam à pesquisa para aqueles que estão interessados mas também convida à conversa paralela quando o grupo não tem interesse.

Imagem 52 - O “caderno do aluno”: atividade de pesquisa



Free-Photos/Pixabay

Para melhor desenvolver as reflexões sobre ética e moral, é importante compreender estes conceitos. Pesquise em dicionários e em sites da internet o significado das palavras ética e moral, registrando em folha avulsa. Em seguida, com as suas palavras, e responda à questão que segue.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A pesquisa foi realizada em apenas um dicionário, não havendo tempo para a troca. Os estudantes escreveram a resposta no próprio caderno. A questão levantada no final da pesquisa ficou para a próxima aula, pois seria impossível deslocar os estudantes de sala, fornecer o material, fazer a pesquisa e ainda dar tempo para levantar uma questão. Fora do ambiente da sala os estudantes se comportaram melhor e cerca de dez fizeram a pesquisa, o que na verdade, era só uma cópia do dicionário, não sendo uma atividade de grande dificuldade. Houve muita conversa paralela mas foi uma aula com um resultado melhor do ponto de vista dos resultados esperados. O que sugere que, caso não houvesse a pandemia, haveria condições de leva-los mais vezes a este espaço e outros fora da própria sala de aula.

#### ***3.5.7 – Aula 4 – aplicação da didática histórico-crítica – Turma 2º ano B – 12/3/2020***

O objetivo da aula era iniciar a instrumentalização dos estudantes sobre o sentido do trabalho, pensando na problemática proposta por eles sobre o desemprego e a visão sincrética que demonstraram sobre o tema. O assunto proposto continua em sintonia com as competências e o Currículo Paulista, mantendo a harmonia com o que é apresentado como proposta pedagógica aos professores de filosofia do Estado de São Paulo.

O professor-pesquisador iniciou a aula com a instrumentalização através de um texto sobre o conceito de trabalho em Marx. Para dinamizar a leitura dos estudantes, propôs uma atividade: extraiu do texto algumas palavras e disponibilizou-as ao grupo, para que, individualmente ou em dupla, procurassem encaixar as palavras no texto buscando que o mesmo mantivesse a coerência e a coesão. A atividade é utilizada outras vezes pelo professor como método de ensino por forçar uma leitura atenta do texto e cooperar com o entendimento das palavras mais importantes.

Imagem 13 - Exemplo de texto e das respostas dos estudantes

NOME: \_\_\_\_\_ SÉRIE: 9º B DATA: 12/03/20

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário	trabalho	manutenção	natureza	sobrevivência	humana
remuneração	processo	Marx	produtivo	mercado	capital

**O TRABALHO EM MARX**

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido.

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência.

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a remuneração que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o \_\_\_\_\_ é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera remuneração.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a capital. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o trabalho.

Autor: Luís Carlos da Silva

Após a leitura do texto e a atividade proposta continuou-se o momento de instrumentalização, onde o professor, primeiramente, explicou com suas palavras o conteúdo do texto e depois, pediu que os estudantes procurassem no dicionário as palavras desconhecidas do vocabulário cotidiano, como “mais-valia”, “ideologia”, “alienação”, entre outras.

Imagem 14 - Exemplo de atividade de pesquisa realizada pelos estudantes

ATIVIDADE: ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - sistema filosófico, político e econômico que defende a coletivização dos meios de produção e a organização de uma sociedade sem classes.

marxismo - sistema doutrinado do socialista alemão Karl Marx e seus seguidores; comunismo.

mais valia - Designativo de aumento de valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo de trabalho. A diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e o tempo investido por este no processo de trabalho.

alienação em Marx - O trabalhador não se reconhece no fruto do seu trabalho. O trabalho não humaniza-o.

subsistência - Quantidade que as pessoas se mantêm e sistema individual.

essência humana - Natureza íntima das coisas.

burguesia - classe social que compreende as pessoas que não trabalham diretamente.

monopólio - Domínio completo do mercado; posse exclusiva.

Autor: Luís Carlos da Silva

Uma questão levantada por um estudante que pode ser entendida como uma nova problematização é sobre as vantagens do socialismo sobre o capitalismo, merecendo uma conceituação sobre os dois temas e a busca de se entender qual a visão inicial do grupo sobre os mesmos. Dessa forma, ficou ainda mais claro que a cada problematização e nova instrumentalização vão surgindo outras e acrescentando-se dados da prática social inicial dos estudantes com temas pertinentes para o conteúdo proposto inicialmente.

A preocupação dos estudantes desde o surgimento desta problematização é sobre o desemprego e entender o conceito de trabalho e sua origem é fundamental para analisar a realidade de hoje e porque há tantas pessoas desempregadas. Com o preenchimento das lacunas no texto e a pesquisa em dicionário foi possível perceber o quanto estavam comprometidos com

a instrumentalização. No entanto, esta aula foi só a primeira de um longo processo até que os estudantes sejam capazes de entender toda a problemática em volta da questão do desemprego e sintetizar as próprias ideias sobre o tema. A instrumentalização precisa ser um processo longo e através de diferentes metodologias para que os estudantes não percam o interesse no problema que eles mesmos levantaram.

Durante a instrumentalização, como aconteceu nesta aula, certamente outros problemas serão levantados. O que fica deste encontro é que não é possível acontecer os cinco momentos da didática histórico-crítica em cada aula e que a instrumentalização requer tempo para que seja de qualidade e para que possa contribuir com a transformação da visão sincrética dos estudantes.

### 3.5.8 – Aula 4 – aplicação do “caderno do aluno” turma 2º ano C – 12/3/2020

O “caderno do aluno” entende que a partir do conceito de ética e valor, trabalhado sem nenhuma referência filosófica, apenas com um artigo da Constituição Federal, o uso de dicionário e a fala dos próprios estudantes, é suficiente para que possam discernir em diferentes situações cotidianas a relação ética que as mesmas apresentam.

#### Imagem 15 - Atividade do “caderno do aluno”



Leitura. Free-Photos/Pixabay

A partir das orientações e indicações de seu(sua) professor(a), das discussões e aprendizagens sobre o tema, elabore por escrito a sua compreensão dos seguintes trechos:

**“VI – O médico guardará absoluto respeito pelo ser humano e atuará sempre em seu benefício. Jamais utilizará seus conhecimentos para causar sofrimento físico ou moral, para o extermínio do ser humano ou para acobertar tentativa contra sua dignidade e integridade”.**

Conselho Federal de Medicina. Código de Ética Médica, 2010. Conselho Federal de Medicina. Acessível em: <<http://www.cfcm.org.br/index.php/cem-atual#cap1>>. Acesso em 08/11/2018.

**“(...) a educação ética e moral deve ajudar na análise crítica da realidade cotidiana e das normas sociomoraes vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência”**

ARAÚJO, Ulisses F. Introdução. In: MEC/SEB. Ética e Cidadania construindo valores na Escola e na Sociedade, 2007, p. 13.

**O ser humano vive em sociedade, convive com outros seres humanos e, portanto, cabe-lhe pensar e responder a seguinte pergunta: Como devo agir perante os outros?”. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida. Ora, esta é a questão central da Moral e da Ética”.**

ARAÚJO, Ulisses F. Introdução. In: MEC/SEB. Ética e Cidadania construindo valores na Escola e na Sociedade, 2007, p. 49.

Os 45 minutos da aula foram insuficientes para fazer esta atividade. Um pouco pela conversa paralela, indisciplina e falta de motivação, por outro pelo pouco tempo para reflexão do professor sobre o tema e também pela falta de material teórico e filosófico para interpretar questões tão significativas da realidade social. A atividade ficou para a aula seguinte que não aconteceu devido ao início da pandemia.

### **3.6 – Reflexões sobre o andamento das aulas após a suspensão presencial por conta da covid-19<sup>41</sup>**

Devido ao fechamento das escolas por causa da pandemia que assolou o mundo todo, a pesquisa-ação foi realizada até a quarta aula, apresentando uma visão inicial do que seria ministrar as aulas a partir da didática histórico-crítica na concepção do professor-pesquisador, dessa turma e dessa realidade pesquisada e o comparativo com a turma do 2º ano C, utilizando o “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino. O que pôde ser observado com os estudantes do 2º ano B e a aplicação da didática histórico-crítica foi a importância da instrumentalização e de dispor de tempo para que os estudantes dialoguem com o professor ao longo do processo. Quanto ao 2º ano C e a aplicação do “caderno do aluno” foi perceptível a necessidade de maior diálogo, respeito e motivação além de ficar evidente a carência de conteúdo filosófico no material didático empregado.

O ano letivo não encerrou com a pandemia, apenas as aulas presenciais. Contudo, não foi possível continuar a pesquisa-ação desta forma, mas vale destacar como foi conduzida as aulas de filosofia com as turmas do professor-pesquisador até o encerramento do 2º bimestre de 2020. Foi uma grande surpresa para a maioria da população mundial, quando no dia 11 de março de 2020 a O.M.S. afirmou que a epidemia de Covid-19, que já havia infectado mais de 110.000 pessoas em todo o mundo, desde o final de dezembro, já poderia ser considerada uma

---

<sup>41</sup> Segundo o Ministério da Saúde (2020), o novo coronavírus é um vírus que causa infecções respiratórias, provoca a doença chamada COVID - 19. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrados na cidade de Wuhan, na China. A principal forma de contágio do COVID - 19 é o contato com uma pessoa infectada, que transmite o vírus por meio de tosse e espirros. Também se propaga quando a pessoa entra em contato com um objeto contaminado e depois toca nos olhos, nariz ou boca. (JUNIOR & MONTEIRO, 2020, p. 2)



“pandemia”, com a mesma nomenclatura usada para outros surtos como a gripe espanhola ou a peste.<sup>42</sup>

O portal digital Terra trouxe a seguinte notícia no dia 13/03/2020 sobre a pandemia do Covid-19: *“O diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirmou que declarar pandemia não significa que a situação está fora de controle nem que o mundo deva abandonar as medidas de contenção e passar a pensar em mitigação. Ele pediu ações mais agressivas.”*<sup>43</sup> Uma dessas medidas que foram adotadas na maioria dos países foi o distanciamento social e protocolos rígidos de higienização. O Jornal digital Hoje em Dia do dia 5/5/2020 citando o “dia mundial de higiene das mãos” afirmou: *“Nesta terça-feira (5) é celebrado o Dia Mundial de Higiene das Mãos, data instituída pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para lembrar a importância dessa medida simples para prevenir infecções, incluindo a Covid-19. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que o hábito pode reduzir em até 40% a contaminação por vírus e bactérias que causam doenças como gripes, resfriados, conjuntivites e viroses.”*<sup>44</sup>

O Comitê de Enfrentamento do Novo Coronavírus da UFMG promoveu no dia 29 de abril de 2020 um *Web Simpósio* intitulado “A Pandemia de Covid-19 e o isolamento social – reflexões e contribuições da UFMG”. Sobre a importância do isolamento social afirma: *“Medidas de distanciamento físico e restrições de movimento, o chamado isolamento social, podem retardar a transmissão da covid-19. Países que conseguiram reduzir a velocidade de transmissão mantiveram a capacidade de prestar atendimento de qualidade e minimizar a mortalidade”*<sup>45</sup>

No Decreto 64.879 de 20 de março de 2020 o governador João Dória, reconheceu o estado de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19 e no parágrafo II estabeleceu

---

<sup>42</sup> Notícia publicada no Jornal digital da UOL do dia 11/03/2020 (cf. <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/03/11/covid-19-passa-de-epidemia-para-pandemia-entenda-a-diferenca.htm> acesso em: 18.set.2020).

<sup>43</sup> Cf. <https://www.selecoes.com.br/coronavirus/oms-declara-pandemia-do-novo-coronavirus-entenda/> acesso em: 18.set.2020.

<sup>44</sup> Cf. <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/em-tempos-de-pandemia-dia-mundial-de-higiene-das-m%C3%A3os-ganha-mais-aten%C3%A7%C3%A3o-veja-v%C3%ADdeo-com-dicas-1.785503> acesso em: 18.set.2020.

<sup>45</sup> Cf. <https://www.medicina.ufmg.br/simposio-online-da-ufmg-debate-pandemia-e-isolamento-social/> acesso em: 19.set.2020.

o fechamento dos serviços não essenciais no âmbito da Administração Pública Estadual.<sup>46</sup> As escolas públicas que já estavam fechadas desde a semana anterior mantiveram-se fechadas por todo o primeiro semestre de 2020. O secretário de educação manteve contato quase que diário com os gestores e professores por redes sociais e afirmou que as aulas voltariam ainda durante o ano letivo, mas sem uma data definitiva. No jornal digital UOL de 23 de agosto de 2020, o secretário de educação da Rede Estadual de Ensino afirmou que se diz contra adiar a volta às aulas para 2021.<sup>47</sup>

Como a data de retorno ainda é incerta neste momento da dissertação, ficarei nos fatos ocorridos durante o primeiro semestre deste ano de 2020. Após o fechamento das escolas estaduais em meados de março, o governo do Estado começou a adiantar datas de recessos, feriados e férias escolares para organizar o ano letivo através das mídias digitais e televisivas. Segue abaixo o quadro com as principais ações e as datas correspondentes das iniciativas tomadas pela Secretaria da Educação da Rede Estadual de Ensino durante a pandemia, extraído da plataforma digital do governo paulista:

Imagem 16 - Iniciativas da Secretaria da Educação da Rede Estadual de Ensino: enfrentamento pandemia

---

<sup>46</sup> Cf. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64994-28.05.2020.html> acesso em: 19.set.2020.

<sup>47</sup> Cf. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/23/volta-as-aulas-sp-descarta-reprovacao-e-quer-somar-notas-deste-ano-e-2021.htm> acesso em: 19.set.2020.

**Suspensão das aulas presenciais (13/3):** Anúncio do fechamento gradual das escolas estaduais em todo o Estado entre os dias 16 e 23 de março, a partir de quando as aulas estão totalmente suspensas.

**Antecipação das férias dos professores (19/3):** 150 mil professores da rede estadual e 15 mil do Centro Paula Souza entrarão de férias a partir de 23 de março, quando as escolas serão fechadas. As férias abrangem as semanas de recesso em abril (1 semana), julho (2 semanas) e outubro (1 semana).

**Programa Merenda em Casa (25/3 e 8/4):** 732 mil alunos da rede estadual que vivem em situação de extrema pobreza passarão a [receber R\\$ 55 para compra de alimentos](#). Além disso, 113 mil estudantes em situação mais vulnerável vão receber o subsídio dobrado por dois meses, somando R\$ 110 por aluno. A medida vai funcionar enquanto as escolas permanecerem fechadas. O valor de investimento é de R\$ 40,5 milhões por mês. O [primeiro pagamento](#) referente ao mês de abril foi confirmado em 8 de abril.

**Aulas em tempo real por TV aberta e celular (3/4):** Lançamento do Centro de Mídias da Educação de SP ([centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br](http://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br)), plataforma que vai permitir que estudantes da rede estadual tenham [acesso gratuitamente a aulas ao vivo](#), videoaulas e outros conteúdos pedagógicos durante o período do isolamento social. Além da ferramenta, o Governo de São Paulo também fechou contrato com a TV Cultura, que vai transmitir as aulas por meio do Canal digital 2.3 – TV Cultura Educação.

**Entrega de kit pedagógico pela Educação (16/4):** A partir de 27 de abril a Secretaria da Educação vai distribuir, aos 3,5 milhões de alunos da rede estadual, [kits com materiais impressos contendo fascículos de matemática e língua portuguesa](#), gibis da Turma da Mônica, livros paradidáticos e manual de orientações às famílias. Além de ser um material de estudos aos alunos, os kits contemplam informações sobre como estudar em casa no período de suspensão das aulas presenciais.

**Retomada das aulas por meio virtual (24/4):** Em 27 de abril começaram as [aulas virtuais da rede estadual por meio do Centro de Mídias](#) para os 3,5 milhões de alunos da rede estadual de São Paulo. O ensino ocorre de forma remota por meio dos aplicativos Centro de Mídias SP (CMSP) e dos canais digitais 2.2 – TV Univesp e 2.3 – TV Educação.

Fonte: Plataforma digital saopaulo.sp.gov.br <sup>48</sup>

Vencido o período de adaptação da Rede Estadual de Ensino para o ensino remoto, o ano letivo reiniciou no dia 27 de abril de 2020. As Unidades Escolares foram liberadas para organizarem suas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. O Estado disponibilizou um aplicativo de celular sem custo para gestores, professores e estudantes. Neste aplicativo era possível participar de formações e reuniões pedagógicas e também dos estudantes terem aula remota em tempo real. Para docentes e estudantes que não conseguissem assistir as aulas e/ou reuniões ao vivo, poderiam utilizar de outros canais digitais como o *youtube* e o *facebook* ou a *própria TV Cultura Educação em canal aberto*. A escola Dulce Esmeralda, além de incentivar os estudantes a participarem das aulas em nível estadual pelas redes sociais também criou seus próprios canais de comunicação com os estudantes: o “google classroom” e o “*whatsapp*” foram os mais utilizados. Era possível, dessa forma, comunicar-se com os estudantes e seus pais e entre a equipe de educadores da Unidade Escolar.

---

<sup>48</sup> Cf. <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/saiba-quais-as-medidas-do-governo-de-sp-para-o-combate-ao-coronavirus-2/> acesso em: 19.09.2020).

Para o ensino de filosofia utilizei primeiramente o “google classroom”. Gravava um vídeo aula com o tema proposto pelo “caderno do aluno” em uma semana e na outra semana deixava uma pergunta reflexiva aos estudantes a partir do vídeo da aula anterior. Cerca de um quinto dos estudantes das cinco turmas estavam participando destas atividades, o restante não entrou em contato com o professor por essa mídia.

Depois, para tentar contactar mais estudantes, passei a utilizar grupo de “whatsapp” com os estudantes juntamente com outros professores, disponibilizando meu número particular para contato, tirar dúvidas, diálogo sobre os exercícios e sobre a vídeo aula que continuava postando no “google classroom”. Durante todo o segundo bimestre letivo apenas três estudantes utilizaram essa nova ferramenta para se comunicar com o professor.

No início do terceiro bimestre, já no mês de agosto, a Rede Estadual de Ensino solicitou que as diretorias de ensino organizassem para o mês de setembro atividades de reforço e recuperação, presencial ou remotamente para os estudantes que mais precisavam. A escola Dulce Esmeralda preferiu enviar material impresso para os estudantes. Todos os professores mandaram via e-mail material da própria disciplina, os coordenadores organizaram todos em uma apostila e em dia e hora marcada alguns voluntários foram até a escola para entregar. A expectativa é que haja maior participação.

Essas ações realizadas de forma remota não conseguiram atingir a todos os estudantes quer por falta de acesso a internet, falta de motivação para participar ou por um total afastamento das atividades escolares.<sup>49</sup> Tentou-se fazer uma reunião com os pais através do “google meet”. Para surpresa de todos os professores e gestores, cerca de 5% dos pais entraram para participar. No entanto, alguns estudantes entraram também e começaram a vandalizar com “palavrões” e publicando imagens não apropriadas para a ocasião, o que fez com que a reunião fosse encerrada antes de começar.

Ainda é uma incógnita como se encerrará este ano letivo. O secretário da educação mostra-se ansioso para retornar a aula presencial, mas está sempre protelando e dando uma data mais para o final do ano, pois ainda há um nível alto de contaminação e de morte pela Covid-19 trazendo muita incerteza e indecisão. Segundo o jornal digital Brasil de Fato de 28/8/2020:

---

<sup>49</sup> “[...] nem todos os estudantes do país têm acesso a esses recursos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 154 milhões de estudantes estão sem aulas na América Latina e Caribe. A entidade alerta que a situação poderá se estender, considerando ainda que, diante do cenário de pandemia, há risco de abandono escolar definitivo (UNICEF, 2020).” (JUNIOR & MONTEIRO, 2020, p. 5)

*“Os casos de covid-19 entre crianças aumentaram em 90% nos Estados Unidos após o retorno das aulas presenciais, de acordo com a Academia Americana de Pediatria e Associação de Hospitais Infantis dos EUA. Apenas nas duas últimas semanas de julho, o país registrou 97 mil crianças com covid-19.”*<sup>50</sup>

*O professor tem um papel primordial ao criar invenções cotidianas que subvertam a lógica massiva imposta. Sabemos que as dificuldades são inúmeras: a desvalorização da profissão docente, as dificuldades psicológicas e de saúde, a exclusão digital de grande parte da população do Brasil e tantos outros entraves que a educação brasileira passa em dias comuns e agora, em maior potência, com a pandemia. (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 220).*

Enquanto não se decide sobre como será o retorno das aulas presenciais são os professores que precisam se reinventar para assumir as plataformas digitais e ministrar suas aulas, buscando não a ação massiva nas redes sociais mas construindo um espaço de diálogo e de envolvimento de professores e estudantes com o ensino aprendizagem. Muito deve ser pesquisado e estudado sobre este ano em especial quando acabar a pandemia e já há algumas pesquisas realizadas neste momento como a citada acima. É um fato novo, passível de muitos elogios aos professores e gestores, algumas críticas e muito entusiasmo por uma educação que consiga utilizar o que há de bom nas novas tecnologias sem perder o foco na presença cotidiana na sala de aula e da essencial relação presencial para que a aprendizagem aconteça de fato na interação social e na busca coletiva de solução para os problemas que afligem a sociedade.

Quanto as duas turmas da pesquisa-ação houve uma inversão neste momento da pandemia onde as aulas são realizadas de forma remota. A sala do 2º ano C que presencialmente parecia desmotivada, indisciplinada e sem interesse em participar das aulas, durante as atividades disponibilizadas remotamente, participou com o dobro de estudantes do que a turma do 2º ano B que era mais motivada e participativa. Não há uma resposta efetiva sobre este fato, só algumas suposições: durante as aulas presenciais as turmas se conversaram e ao saber que uma teria aula diferenciada com a didática histórico-crítica a outra desmotivou-se por sentir-se em segundo plano, ou porque aqueles estudantes que não conseguiam verbalizar no 2º ano C durante as aulas, agora em suas casas conseguem desenvolver com tranquilidade as atividades, ou por uma simples coincidência, sabendo que muitos não tem acesso a internet e pode ser que o 2º ano C concentra os estudantes com maior possibilidade de acesso. Enfim, é um momento

---

<sup>50</sup> Cf. <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/28/casos-de-covid-19-entre-criancas-disparam-apos-retorno-das-aulas-presenciais-nos-eua> acesso em: 19.set.2020.

difícil, singular e de muitas reflexões que serão conduzidas nos próximos anos. Cabe ressaltar que ser professor durante uma pandemia é um grande desafio, é preciso se reinventar a cada dia, correr riscos com a saúde e saber, que quem determina se volta ou não às aulas presenciais, são aqueles que estão em salas fechadas fazendo vídeo conferência para decidir o futuro da educação, pensando, na maioria das vezes, no aspecto econômico, acima das questões pedagógicas e de saúde pública.

A Rede Municipal de Sorocaba fez uma pesquisa com os pais e a maioria absoluta optou por não retornar as aulas presenciais este ano. A pesquisa fez com que fosse definido o retorno presencial só em 2021. Os pais da Rede Estadual de Ensino também participaram de pesquisa similar, cabe saber se serão ouvidos ou se a decisão levará em conta outros fatores como a economia ou mesmo o ano eleitoral.

### Imagem 17 - Pesquisa realizada com os pais no município de Sorocaba



Secretaria da Educação  
 Centro de Referência em Educação “Dom José Lambert”  
 Rua Artur Caldini 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP  
 Fone: (15) 3228-9500 / 3228-9501  
[educacao@sorocaba.sp.gov.br](mailto:educacao@sorocaba.sp.gov.br)

Comunicado n.º 122/2020- SEDU/GS

Sorocaba, 14 de agosto de 2020.

Assunto: Pesquisa de Intenção de Retorno às aulas presenciais

Prezada Equipe Gestora,

Considerando que o Plano São Paulo prevê o retorno gradual das aulas presenciais em outubro de 2020;

Considerando a orientação do Plano São Paulo de um processo de escuta e participação das comunidades escolares referente a intenção de retorno às aulas presenciais;

A Secretaria da Educação encaminha às Instituições Educacionais do município de Sorocaba uma pesquisa direcionada aos pais ou responsáveis por estudantes matriculados na rede municipal de ensino para levantamento de dados sobre a adesão ou não ao retorno previsto para outubro de 2020, condicionado a uma série de exigências que devem ser cumpridas para que o mesmo seja devidamente seguro, tais como: a manutenção da cidade na fase amarela por 28 dias a progressão a outra fase, cumprimento de protocolos sanitários, distanciamento e capacidade de alunos.


A pesquisa será encaminhada por meio do link: <https://forms.gle/wLXVDdT0o4XAdoZb7> e aceitará respostas até o dia 19/08/2020.

Fonte: Secretaria da Educação Município de Sorocaba

A pesquisa-ação terminou de uma forma abrupta. Evidente que traria maiores reflexões se não fosse a pandemia. No entanto cooperou grandemente, em apenas quatro aulas para se fazer um relato das diferenças entre a didática histórico-critica e a didática utilizada pela Rede Estadual de Ensino através do “caderno do aluno” como será analisado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### CAMINHANDO EM DIREÇÃO A UMA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E DESAFIOS

 e no primeiro capítulo trabalhou-se a teoria da pedagogia histórico-crítica fazendo uma análise de suas diversas partes, pesquisando os referenciais teóricos que a permeiam e os conceitos trabalhados por essa teoria pedagógica. Nos dizeres do próprio Saviani (2011b, p. 124) “*na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem.*” E é na síntese realizada pela análise dos elementos que constituem o trabalho deste educador que pôde-se observar suas principais características e sua forma concreta de realização na prática cotidiana, dentro do espaço escolar.

Então, no segundo capítulo foi possível avançar para a análise de dois estudos de casos e observar como a pedagogia histórico-crítica se desenvolveu em duas diferentes realidades: Francisco Beltrão-PR e Limeira-SP. Também contribuiu com essa reflexão a pesquisa realizada pelo professor-pesquisador no terceiro capítulo, em duas de suas turmas de filosofia no ensino médio comparando a aplicação da didática histórico-crítica em uma turma com o do “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino na outra turma, alinhado a pedagogia das competências.

Uma das tarefas a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar é justamente a “*conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.*” (idem, p. 8-9) Dessa forma, os estudos de casos e a pesquisa-ação, dão uma visão de como acontece na escola ou na Rede de Ensino Estadual ou Municipal o que é proposto por essa teoria pedagógica, unindo a teoria e a prática, aproximando educadores e estudantes desta pedagogia contra hegemônica.

Importante frisar que para a pedagogia histórico-crítica, diferente de outras teorias pedagógicas, não existe uma forma única e linear de desenvolvimento na prática escolar, o que a torna rica do ponto de vista das possibilidades e, ao mesmo tempo, complexa do ponto de vista de sua efetivação. Isto se deve, entre outros motivos, pela sua concepção de mundo

alicerçada no materialismo histórico e dialético, que, vendo a realidade em constante movimento e na relação entre opostos, não pode ser entendida de forma estanque e única, mas em sua constante transformação.

*Longe de serem entendidas equivocadamente como um receituário “do que fazer” na prática, possibilitem a reorganização do trabalho educativo sob a coerente base teórica da pedagogia histórico-crítica, sobretudo quanto à sua caracterização de mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2009)*

Esta tentativa de encontrar uma receita pronta de como desenvolver a didática histórico-crítica é muito arriscada e levou Garsparin (2012) a ser duramente criticado: “o que evidenciamos na essência de seu trabalho é uma exagerada simplificação do método, de modo que o autor comete o reducionismo de associar de maneira direta e imediata (...) uma relação esquemática de prática-teoria-prática” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 120) conforme foi discutido no primeiro capítulo, não deixando, no entanto, de valorizar o percurso e a contribuição deste pesquisador a esta teoria pedagógica. Portanto, a pesquisa-ação de forma alguma tentou apresentar como deve ser essa prática de forma unívoca e fechada mas apenas analisar dois exemplos concretos e ver o que de fato foi possível verificar de proximidades e distanciamentos diante desta teoria pedagógica e quais os principais desafios que se apresentam àqueles que aderem a didática histórico-crítica.

Pelo movimento constante da realidade histórica, o que se observou na pesquisa-ação naquelas quatro aulas, provavelmente já não aconteceriam da mesma forma, no mesmo espaço e com as mesmas turmas, se fosse realizado novamente, demonstrando a complexidade de se relacionar teoria e prática na didática histórico-crítica e como se torna pontual qualquer ação concreta. Há sempre novas possibilidades e novas condições reais de desenvolvimento concreto. A análise da pesquisa-ação se dá a partir da teoria, relacionando com a prática e fazendo a síntese entre estes dois momentos essenciais para este método fundamentado no materialismo histórico e dialético.

*Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que existe uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (SAVIANI, 2013a, p. 91)*

Portanto, a teoria é o critério de compreensão da prática e é a realização da prática que mostrará o quanto foi bem construída e é coerente do ponto de vista de sua concreticidade.



Expressando-se de uma forma mais simples. A teoria sem a prática é apenas uma conceituação fora de contexto e de proximidade com a realidade concreta. Os estudos de casos apresentados no segundo capítulo e a pesquisa-ação discutida no terceiro capítulo, tornam-se formas concretas de se demonstrar como a teoria se realiza. Analisá-los, a partir da teoria da pedagogia histórico-crítica, é uma forma coerente de se observar as proximidades e distanciamentos entre teoria e prática. Se a primeira se realiza é porque existe nela uma veracidade e torna a segunda válida, no entanto, não de forma estanque, sendo passível de constante transformação e servindo apenas àquela realidade concreta.

Da reflexão sobre as aproximações e distanciamentos surgirão os grandes desafios à didática histórico-crítica que possibilitarão observar o caminho já percorrido e o que ainda falta alcançar para que esta teoria pedagógica se efetive nas diferentes realidades pedagógicas.

#### **4.1 – Aproximações entre teoria e prática**

Analisando o estudo de casos e a pesquisa-ação à luz da teoria da pedagogia histórico-crítica e de sua didática, percebe-se algumas aproximações favoráveis e pertinentes entre teoria e prática. Pode-se citar o alinhamento através da valorização dos conteúdos, a utilização dos cinco momentos que são de suma importância para esta teoria e o entendimento do papel do professor no contexto escolar. Estes são alguns dos elementos de aproximação entre teoria e prática.

Desta forma pode-se concluir que as experiências aproximaram-se por vezes da didática histórico-crítica no momento de sua efetivação, não perdendo o foco nos ensinamentos aprendidos a partir do estudo desta pedagogia e da sua especificidade dentro do espaço escolar. É preciso analisar o quanto estas aproximações estão coerentes a teoria contra hegemônica desenvolvida por Saviani e seus colaboradores ao longo destes quarenta anos de história e o quanto podem servir de referência a outras ações pedagógicas que busquem a mesma objetividade no espaço escolar, dentro de suas especificidades.

##### **4.1.1 – Valorização dos conteúdos**

Uma das aproximações visíveis no desenvolvimento do estudo de caso na Escola XV de Outubro em Francisco Beltrão e da pesquisa-ação com a didática histórico crítica foi a

valorização dos conteúdos, conceito de suma importância na obra de Saviani, conforme discutido anteriormente. Dessa forma pode-se citar o papel central do conteúdo historicamente adquirido como um ponto de convergência, como é de se esperar de teorias críticas que *“postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais.”* (SAVIANI, 2018, p. 13)

Conhecido como momento da instrumentalização, como veremos melhor no próximo tópico, o desenvolvimento do conteúdo aconteceu, no entanto, durante todos os momentos da didática histórico crítica e tanto o estudo de caso como a pesquisa-ação aproximou-se desta fundamentação.

*Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.* (idem, p. 44-45)

A defesa explícita e radical aos conteúdos historicamente adquiridos, conforme analisado no primeiro capítulo, justifica-se como forma de possibilitar às classes populares a apropriação dos conhecimentos que possuem a classe burguesa, para que possam ter as mesmas condições e possibilidades em nível acadêmico, em participação social e em crítica a realidade circundante dentro da sociedade capitalista. É preciso dar a classe trabalhadora os mesmos direitos de apropriação aos conteúdos e as mesmas possibilidades de acesso a eles, em prol de uma educação de fato democrática e igualitária. Nesta mesma obra o idealizador da pedagogia histórico-crítica irá dizer que somente o domínio dos conteúdos culturais dá as condições do proletariado de fazer valer seus interesses e não deixar que os donos do capital legitimem e consolidem sua dominação pelo seu não conhecimento. Segundo ele, *“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.”* (idem, p. 45)

Os conteúdos a que se propõe esta teoria pedagógica não são aqueles que, à primeira vista possam parecer mais interessantes e agradáveis aos estudantes, mas sim, aqueles que são necessários para apropriar-se da realidade concreta. Portanto, é impossível praticar-se a didática histórico-crítica se o professor não apresenta aos estudantes os conteúdos necessários à sua aprendizagem e a superação da sua condição de inferioridade frente aos saberes dominados pela classe dominante, mesmo que à primeira vista não pareçam interessantes.

*A didática histórico-crítica se assenta em um processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento*

*de formas superiores e elevadas de conhecimento, que por sua vez dependem do conteúdo a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 144)*

Portanto, os conteúdos que devem ser apresentados na escola são aqueles que atingem o estudante singular, inserido em determinadas relações sociais da qual faz parte. Vai além de suas necessidades imediatas e relativas, desvinculadas da totalidade da existência dos indivíduos que participam da sociedade e de seus problemas relacionados a esta mesma vida social. Os conteúdos são essenciais a esta teoria pedagógica que os entende em consonância com o método de ensino e relaciona sua importância à própria democratização do ensino, a partir do momento em que o estudante, ao apropriar-se dos conteúdos historicamente adquiridos, tem condição de entender a realidade histórica e agir em prol de sua transformação em benefício da classe trabalhadora.

Na pesquisa-ação, com a turma que trabalhou a partir da didática histórico-crítica, aparece o conteúdo voltado diretamente ao entendimento da pedagogia histórico-crítica, trabalhando com os estudantes o tema da “problematização”, conforme apontaram em seu interesse imediato. Isso pode parecer contraditório, mas como a pesquisa foi interrompida pela pandemia, não foi possível continuar a pesquisa-ação que seria muito mais promissora no desenrolar das aulas, visto que os estudantes puderam apropriar-se de um importante conceito da didática histórico-crítica e perceber, na realidade concreta, quais os problemas que os afligiam de forma a atingir não um momento mas a própria essência (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 131).

Partindo da problematização seria possível caminhar para a instrumentalização e desenvolver diferentes conteúdos a partir de vários filósofos que falariam da realidade concreta que afligia o grupo de estudantes, fazendo com que, tomando conhecimento da totalidade do conteúdo historicamente adquirido, através dos clássicos, pudessem ultrapassar os limites do senso comum e desenvolver uma visão sintética sobre o problema do desemprego e das relações de gênero, como manifestaram interesse nas primeiras aulas.

O entendimento do trabalho na concepção marxista, realizado como conteúdo de instrumentalização em uma das aulas dadas mostra o quanto seria possível avançar em conteúdos filosóficos e contribuir com a aquisição de conhecimentos para os estudantes, o que certamente os levaria a um avanço na prática social e na catarse.

Portanto, nem sempre é necessário ir contra os interesses dos estudantes mas é possível utilizar das problemáticas concretas dos indivíduos para apresentar conteúdos importantes para a consciência de classe e a visão de mundo concreta, do ponto de vista do marxismo originário.

Isso foi possível observar pela participação dos estudantes na escolha das problemáticas enfrentadas por eles e pela colaboração durante a instrumentalização, demonstrando que na didática histórico-crítica o estudante não é um mero receptáculo de conteúdos elaborados pelo professor, mas que ele tem uma participação ativa.

No entanto, para ser fiel a esta teoria pedagógica, o professor sempre cumpriu seu papel como quem já se encontra num nível mais elevado de conhecimento e que tem como compromisso fundamental, no processo ensino e aprendizagem, instrumentalizar seus estudantes de conhecimentos sistematizados e elaborados em prol da síntese e de uma elevação do nível de aprendizagem até o momento da catarse, conforme discutido no primeiro capítulo.

As aulas de filosofia apresentaram alguns conteúdos importantes no pouco tempo em que se deu a pesquisa-ação. A pedagogia histórico-crítica não tem um receituário de como os conteúdos devem ser desenvolvidos, mas aponta para a necessidade de que isso aconteça de forma concreta para que a educação efetive-se na prática escolar. Os meios utilizados durante as aulas de filosofia foram através de textos, questões e dinâmicas, sem perder o foco nos conteúdos necessários para a instrumentalização, a partir da problemática levantada no início do ano letivo.

Portanto, não há necessidade de que o professor fale o tempo todo ou crie material pedagógico onde ele exponha excessivamente para que o conteúdo proposto aconteça. Utilizando a didática histórico-crítica, sem perder o foco desta teoria pedagógica, é possível criar diferentes meios para que o conteúdo chegue até os estudantes e se efetive, gerando a catarse e possibilitando uma nova visão na prática social, conforme analisado no primeiro capítulo.

Sobre o estudo de caso, realizado através de um projeto pedagógico na Escola Municipal XV de Outubro em Francisco Beltrão-PR, na dissertação da Camargo (2016), ficou clara a intenção da professora do primeiro ano da Escola XV de Outubro, onde aconteceu o projeto, apresentar o conteúdo sobre a realidade histórica e social do brincar e das brincadeiras realizadas e conhecidas pelas próprias crianças, partindo, portanto, da vida concreta dos estudantes e aprimorando os conhecimentos sobre o tema proposto, demonstrando também que

a pedagogia histórico-crítica não foi criada para uma faixa etária, mas que como teoria pedagógica, responde a necessidade de ensino e aprendizagem de toda educação, nas diferentes fases escolares.

A professora do primeiro ano do ensino fundamental, criou primeiramente um diálogo com seus estudantes, trouxe a sua realidade concreta para a sala de aula. Não foi autoritária e nem decidiu sozinha o que eles precisavam aprender. Partindo da prática social inicial<sup>51</sup> deles e daquilo que conhecia sobre o tema das brincadeiras e do brincar foi desenvolvendo seu projeto pedagógico, instrumentalizando-os com conteúdos novos que, de forma alguma agrediram os conhecimentos prévios de seus estudantes, mas contribuíram para um novo olhar.

Essa elevação no conhecimento das crianças, possível através da instrumentalização e de seus novos conteúdos apresentados, é a catarse, a saída da síncrese para a síntese, e isso, segundo a professora, aconteceu de fato na vivência do projeto pedagógico.

Portanto, foi feita a apropriação do conteúdo, no estudo de caso e na pesquisa-ação dentro das limitações de tempo. Lembrando que *“o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. (...) conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade.”* (SAVIANI, 2019, p. 27)

#### **4.1.2 – Aproximação entre educação e sociedade**

Como pedagogia crítica, a teoria formulada por Saviani (2013a, p. 13) tem como objetivo *“a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.”* Ela tem um compromisso efetivo com as mudanças necessárias para que a classe subalterna conquiste seu espaço social. A educação não é a solução mas é importante e pode-se dizer, fundamental, neste movimento histórico e dialético que busca eliminar a relação de produção capitalista.

*Para Gramsci, nas sociedades ocidentais a burguesia só é dominante economicamente e dirigente do ponto de vista ético e político porque, além de conquistar o território das relações de produção material,*

---

<sup>51</sup> Camargo (2016) em sua pesquisa utiliza os termos utilizados por Gasparin: prática social inicial e prática social final.

*concomitantemente disseminou e consolidou no meio social uma visão de mundo que a legitima como hegemônica.* (MARTINS, 2008, p. 283)

A relação entre educação e sociedade e uma teoria pedagógica contra hegemônica são de suma importância para apresentar aos educandos uma concepção de mundo onde a classe burguesa domina a sociedade e a própria escola busca apropriar à classe subalterna da realidade histórica e social, contribuindo, de forma prática e teórica, com os mecanismos de superação desta relação entre trabalho e capital. *“As pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante, e as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário”* (SAVIANI, 2019, p. 17) onde situa-se a didática histórico-crítica.

*A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.* (SAVIANI, 2013a, p. 84)

Portanto, o estudo de caso e a pesquisa-ação aproximam-se da teoria proposta por Saviani quando apresentam a importância da relação entre prática social e ensino aprendizagem. Ambas as propostas partem da prática social e apresentam questões pertinentes e necessárias para a formação integral do estudante em vista da consciência de classe e da transformação social. Como disse o próprio idealizador da pedagogia histórico-crítica: *“os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade (...) professor e estudantes são tomados como agentes sociais.”* (2019, p. 56)

Na pesquisa-ação os estudantes trouxeram para a aula problemas da sua realidade, que os incomodavam individualmente e coletivamente, mostrando sintonia entre o que queriam aprender na escola e o que experimentavam no cotidiano da prática social. Questões tão pertinentes como o desemprego e o machismo, que precisam de uma apropriação histórica para superação destes mecanismos e buscar assim a transformação das relações sociais. Ficou visível a relação entre educação e sociedade e o papel do professor e do estudante em momentos diferentes da compreensão da solução dos problemas postos pela prática social e a busca de superação deste distanciamento.

Interessante notar que na pesquisa-ação os temas propostos a partir da problematização levantada pelos estudantes não fogem do currículo paulista, apenas são trabalhados de forma distinta ao proposto pela pedagogia das competências, como será visto mais à frente. A forma

de elucidar os conteúdos, a partir da didática histórico-crítica, leva em conta essa criticidade e essa concepção contra hegemônica da educação, demonstrando a prática social que está por trás destes temas e instrumentalizando-os em vista de sua transformação.

Quanto ao projeto pedagógico realizado sob o tema das brincadeiras e dos brinquedos, eles também estão associados a prática social das crianças. Isto fica muito claro ao analisar as questões levantadas pela professora no início do projeto, fazendo com que a criança reflita sobre sua relação com as brincadeiras e os brinquedos do ponto de vista social, analisando histórica e economicamente, levando o estudante a pensar no valor do brinquedo e como ele está condicionado a realidade social de sua família.

A proposta do projeto pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica é de suma importância para a apropriação da criança de sua realidade social e da sua relação com os brinquedos que utiliza. Numa sociedade capitalista onde a criança é bombardeada diariamente, em diferentes espaços públicos e privados sobre brinquedos que estão aquém da realidade econômica de seus pais, ela vai percebendo, desde cedo, as diferenças que impregnam a sociedade em que vive e a qual classe pertence.

#### **4.1.3 – Aproximação aos cinco momentos da didática histórico-crítica**

É de suma importância para uma didática que pretende alinhar-se a pedagogia histórico-crítica levar em consideração os cinco momentos do método empregado por essa teoria pedagógica. Eles já foram previamente anunciados por Saviani (2018) no livro *Escola e Democracia* (coleção de artigos publicados anteriormente e lançados como livro em 1983), quando ainda seu pensamento estava gestando o que hoje se conhece desta teoria, surgindo como um dos seus fundamentos teóricos e práticos.

*O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. Dessa forma, é possível, à semelhança do que se deu*

*com as pedagogias tradicional e nova, estruturar a metodologia da pedagogia histórico-crítica em cinco momentos.* (SAVIANI, 2019, p. 75)<sup>52</sup>

Portanto, os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica, foram pensados desde o início, quando essa ainda era chamada de pedagogia revolucionária (idem, p. 61). Esse método associa-se a referência teórica que está por trás da proposta pedagógica de Saviani e mantém sua legitimidade frente ao materialismo histórico e dialético.

Para exemplificar os cinco momentos, em sua obra *Escola e Democracia* (idem, p. 60) Saviani cita o processo de alfabetização. Neste caso, a problematização está diretamente dependente da instrumentalização, pois a alfabetização é um problema posto diretamente na prática social inicial. A instrumentalização se dá pela passagem do estudante analfabeto para o alfabeto e a catarse é muito clara pelo fato do estudante ter adquirido a capacidade de se comunicar pela escrita, além da oralidade. Isto modifica sua prática social, pois o estudante tem uma nova relação social e uma nova visão do mundo a partir do letramento.

No livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2013a, pp. 18-19) o autor retoma o exemplo dado sobre a alfabetização para demonstrar a importância do método por ele proposto para que os estudantes adquiram o conhecimento. Dirá que este trará libertação pois *“tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica.”* Ele utiliza a expressão: segunda natureza, uma situação irreversível.

*A expressão segunda natureza parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático.* (idem, p 19)

Este processo acontece a partir dos cinco momentos da didática histórico-crítica, contribuindo com a aquisição do conhecimento dos estudantes, fazendo-os passar de uma realidade sincrética para outra sintética, fazendo com que os novos conhecimentos adquiridos

---

<sup>52</sup> Saviani começou a falar sobre o método da pedagogia histórico-crítica e os cinco momentos de sua aplicação no ensino aprendizagem desde sua primeira obra sobre o tema publicada em 1983 e continua falando em sua última obra publicada, no ano de 2019, comemorando os 40 anos desta teoria pedagógica, mostrando a importância e legitimidade do estudo sobre este método fundamentado na didática histórico-crítica.



incorporem-se a sua própria existência e contribuam para a evolução da sua prática social, unindo educação e sociedade, como visto no tópico anterior.

Pela sua relação intrínseca com o materialismo histórico e dialético, os cinco momentos da didática histórico-crítica não podem ser pensados de forma estanque. Não há um esquema predeterminado para sua utilização em sala de aula. Não há um procedimento de ensino fechado e acabado. “*Há que se dominar a teoria para desenvolvê-la na prática.*” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 116).<sup>53</sup>

Desde o início essa é uma das motivações para o desenvolvimento desta pesquisa. Pelo fato da didática histórico-crítica não ter um modelo acabado que possa ser utilizado em qualquer realidade, mas pressupõe o constante movimento, mudança e transformação, derivada de sua origem na dialética, é preciso entender qual a dinâmica desta teoria para que ela possa acontecer de fato, na sala de aula. A única forma do professor partir deste referencial em sua prática de ensino e aprendizagem é apegar-se a teoria que a define e sustenta e apropriá-la em sua realidade, levando em conta os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, como por exemplo o marxismo originário, sem o qual esta teoria pedagógica perderia sua essência.

Dessa forma, os cinco momentos, são o norte para que o educador perceba o caminho que deve utilizar para estar em sintonia com os objetivos que quer alcançar. Não há tempo específico para cada momento, não há linearidade no desenvolvimento dos momentos, não há sequer necessidade de que todos eles aconteçam em todas as atividades pedagógicas. O que ocorre é de fato um apegar-se a teoria para não cair em armadilhas, adaptando a teoria e caindo em outras linhas pedagógicas, por vezes, até opostas a pedagogia histórico-crítica.

Os cinco momentos são uma aproximação entre a teoria e a prática do estudo de caso realizado na escola XV de Outubro e da pesquisa-ação realizada na escola Dulce Esmeralda, com as devidas ressalvas que serão feitas no próximo tópico deste capítulo. Ao mesmo tempo em que há a aproximação, existem também alguns distanciamentos.

---

<sup>53</sup> Existem outros procedimentos para alfabetizar uma criança, como exemplo pode-se citar a “Cartilha Caminho Suave” que foi muito usada nas escolas públicas em todo o país durante décadas e chegou no ano passado a sua 133ª edição. Não fazendo apologia a este material, mas apenas fazendo uma comparação entre seu procedimento didático que acontece através de uma sequência procedimental. Existe uma “*associação entre a imagem e a palavra-chave, caracterizada como alfabetização pela imagem.*” (PERES;VAHL; THI, 2016, p.346) Diferente portanto, da proposta da didática histórico-crítica que tem seu método construído na realidade concreta do estudante.

A efetiva apropriação dos cinco momentos e sua utilização no cotidiano escolar, exige pleno domínio do conteúdo, um comprometimento do professor com sua própria formação teórica e prática social e o respeito a cada realidade concreta, não impondo uma situação que não condiz com o que se vive no espaço escolar. Essa clareza é essencial para que aconteça de fato uma aproximação concreta entre teoria e prática

Quanto a pesquisa-ação, os cinco momentos foram analisados a cada aula e percebeu-se que nem todos estavam presentes em cada momento avaliativo, o que de per si não afasta a proposta de aula da didática histórico-crítica. Pelo tempo de uma aula no ensino médio e por todos os contratempos que acontecem no espaço escolar, bem como, pela própria proposta do professor para aquela aula em específico, é impossível pensar em colocar todos os cinco momentos. Mas pela dinamicidade desta proposta, baseada nesta teoria, alguns momentos acontecem concomitantemente aquele que está sendo estudado. Por exemplo, quando se estava instrumentalizando, apareceram novas problematizações.

Camargo (2016) argumenta que no projeto pedagógico, a professora apresentou o desenvolvimento da aula preocupada em fazer acontecer os cinco momentos, o que acabou dando certo. Analisando a teoria, fica claro que nem sempre acontecerá desta forma. Faltou, portanto, no final do referido projeto, uma análise maior sobre o antes e o depois da atividade pedagógica para entender melhor a realidade da sala de aula onde aconteceu. O projeto pedagógico é um recorte da realidade da sala de aula. Como um quadro pintado parece perfeito na apropriação dos cinco momentos realizados, no entanto, se houvesse acontecido uma demonstração da realidade da sala de aula em diferentes momentos, talvez se pudesse observar se de fato é sempre possível preparar uma aula ou projeto levando em consideração esta teoria. No entanto, como a proposta era analisar o projeto pedagógico em si, para este é possível afirmar que foi possível acontecer os cinco momentos da didática histórico-crítica.

Portanto, pensando nos cinco momentos é importante sempre ter em conta que *“quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática.”* (SAVIANI, 2019, p. 73) Desta forma, a clareza teórica será a luz e a forma de avaliar o desenvolvimento destes elementos constituintes da didática histórico-crítica. Pontuando sempre a necessidade de respeitar a realidade onde a didática é desenvolvida e a dinamicidade desta teoria pedagógica, eliminando-se assim a linearidade da proposta e um possível dogmatismo estrutural dos cinco momentos.

#### 4.1.4 – Aproximação com o papel do professor na didática histórico-crítica

Assim como não existe uma proposta pedagógica sem estudantes, não existe também uma educação sem o professor. O que muda é o papel que ele irá desempenhar a partir da concepção de mundo que está por trás da teoria pedagógica e seus pressupostos. Importante destacar que *“o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto.”* (idem, p. 66)

Quando Saviani anuncia em *Escola e Democracia* (idem, p. 63) os cinco momentos que compõem o método da pedagogia histórico-crítica, conhecida como pedagogia revolucionária, até aquele momento, ele já apontava para o papel do professor neste movimento em busca da construção desta teoria pedagógica: *“o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade.”* (idem, p. 63)

Neste intento ele vai contra qualquer ação espontaneísta na prática pedagógica, dizendo claramente que o professor, numa capacidade que é específica do ser humano, deve antecipar mentalmente os resultados da ação que será desenvolvida pelos estudantes e perceber que a educação deve contribuir para o avanço entre uma prática social no ponto de partida, sincrética, desorganizada para uma prática social sintética, mais estruturada e passível de contribuir com a sociedade e sua transformação em vista dos interesses da classe subalterna no ponto de chegada.

*O professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolve socialmente.* (SAVIANI, 2013a, p. 122)

A contribuição do professor nesta teoria pedagógica está objetivamente centrada na instrumentalização dos estudantes, frente as problematizações levantadas e que precisam ser respondidas para que haja o momento catártico e uma nova visão frente a realidade e as questões propostas. *“Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos.”* (idem, p. 64) A eficiência docente naquilo que lhe é próprio no processo de ensino e aprendizagem *“será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.”* (idem, p. 64)

Portanto, o papel do educador é fundamental numa pedagogia contra hegemônica que procura apropriar os estudantes dos conhecimentos historicamente adquiridos e prepará-los para a luta de classes e superação da sociedade capitalista. *“É o professor esse par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento.”* (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 155)

*Uma educação que se pretende transformadora (revolucionária) exige essa compreensão da realidade objetiva por parte dos professores, aqueles que se devem encontrar em um nível diferente de compreensão da prática social em relação aos alunos para que o ato educativo se concretize.* (idem, p. 61)

Como pode-se notar, o papel do professor é tão importante que se deve dar a ele um peso imenso para que a didática histórico-crítica se concretize. Essa responsabilidade é compartilhada pelo trabalho docente com seus pares e com os estudantes, que não são meros receptáculos do saber sistematizado, mas que participam ativamente da aula, trazendo para o espaço escolar sua prática social inicial e as questões pertinentes e que atingem sua própria existência.

No momento da instrumentalização e pela valorização dos conteúdos historicamente adquiridos, a aula pode ser expositiva. *“Pode-se iniciar, por exemplo, com o levantamento e comentário sobre as noções que os alunos possuem sobre o tema, prosseguir colocando questões que os desafiem a pensar previamente sobre determinada significação.”* (RODRIGO, 2013, p. 72) É possível também criar oportunidades para que os próprios estudantes façam perguntas. Importante deixar sempre em evidência que nesta didática não existe receituário e que o professor terá que dominar a teoria para apropriar-se de seus elementos essenciais para dar contribuição a este movimento contra hegemônico em sua prática escolar.

Sobre o estudo de caso e a pesquisa-ação ficou bem clara a aproximação entre teoria e prática, pois os professores estiveram presentes em todos os momentos, desempenhando seu papel de instrumentalizar os estudantes, mostrando que estavam num momento sintético, avançado, apropriando-os dos pressupostos teóricos necessários para que pudessem sair do estado sincrético, sobre os conhecimentos apresentados, para um estado sintético de elaboração do conhecimento, possibilitando o avanço para o momento catártico.

Nas aulas de filosofia, o conteúdo apresentado colaborou com a participação dos estudantes e aprimoramento dos saberes. Houve um diálogo constante entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Normalmente, nas aulas de filosofia

realizadas a partir de diálogo, “cada um expõe sua opinião e se procura construir determinados consensos sobre os assuntos em discussão” (GALLO, 2012, P. 60) e isso não condiz com o momento da instrumentalização, onde o professor exerce um papel central de ensinante, sem excluir, no entanto, a participação dos estudantes.

Camargo (2016) no projeto pedagógico que apresenta, realizado na Escola XV de Outubro em Francisco Beltrão-PR a professora fez uma proposta sobre os brinquedos e as brincadeiras que dificilmente as crianças já tivessem conhecimento e contribuiu com a aprendizagem desse conteúdo e de uma nova visão sobre esta realidade tão frequente em seu cotidiano. “É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais.” (MARSIGLIA, 2013, p. 87)

As brincadeiras e os brinquedos explorados no projeto pedagógico contribuíram, através da instrumentalização da professora, para que a criança passe do brincar da educação infantil para uma ação mais elaborada. “Diferentemente da brincadeira, em que importa o processo e não se visa a um resultado, as atividades produtivas são aquelas que geram algum tipo de produto” (idem, p. 93) e é para este nível de conhecimento que caminha a criança no início do ensino fundamental.

Portanto, pode-se concluir que, tanto no estudo de caso no referido projeto pedagógico, quanto na pesquisa-ação realizada na escola Dulce Esmeralda, há uma real aproximação entre a teoria e a prática no que diz respeito ao papel do professor dentro da didática histórico-crítica.

## **4.2 – Distanciamentos entre teoria e prática**

Os estudos analisados na pesquisa-ação, no terceiro capítulo, objetivavam apresentar a didática histórico-crítica no cotidiano escolar, analisando sua viabilidade como possível método de ensino e aprendizagem. Buscando esta meta tiveram grandes aproximações a esta teoria pedagógica, como visto no tópico anterior, mas aconteceram também alguns distanciamentos que valem a pena serem pontuados a título de esclarecimento sobre as dificuldades de colocar em prática o método mais apropriado a esta pedagogia.

*Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está*

*sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza.*  
(DUARTE, 2016 p. 109)

Pelo fato da pedagogia histórico-crítica não apresentar procedimentos específicos e lineares que respondessem uniformemente a todas as realidades escolares, há sempre um desafio em sua prática como método pedagógico mesmo havendo algumas aproximações e alguns distanciamentos frente a teoria elaborada por Saviani e seus colaboradores, conforme observado no capítulo anterior. Neste tópico, após refletir sobre as aproximações, será verificado os distanciamentos dos estudos apresentados em relação a didática histórico-crítica.

O primeiro distanciamento diz respeito a falta de uma construção coletiva das ações pedagógicas. O segundo distanciamento que será analisado refere-se aos cinco momentos da didática histórico-crítica, especificamente do momento catártico que pela dificuldade de ser observado, acaba não sendo oportunamente esclarecido.

#### **4.2.1 – O distanciamento frente a uma construção coletiva de pedagogia**

Quando se estudou os cinco momentos da didática histórico-crítica verificou-se que os momentos iniciais e finais estão articulados com a prática social do estudante e também do docente. Desta afirmação já se pode concluir que esta teoria está intimamente ligada a coletividade, com um olhar sobre a realidade social da qual faz parte os indivíduos que participam do processo ensino e aprendizagem. Pode-se dizer, portanto, que *“ensinar num contexto dialético é construir com o estudante uma gama de possibilidades de relações e mediações entre os envolvidos no ato educativo”* (FORTUNATO; CHYCZY BRUNO, 2013, p. 5939) e que participam efetivamente da vida social onde estão inseridos como agentes de transformação.

No prefácio à 43ª edição de “Escola e Democracia” (2018), falando sobre a sua obra, Saviani irá dizer que *“este livro pode ser considerado o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica”* (idem, p. XV) e como tal, aponta a importância *“que se dê prosseguimento ao debate”* (idem, p. 63) para continuar o que foi apresentado neste primeiro escrito sobre esta teoria pedagógica quando ainda estava em fase embrionária. Desta forma, fica claro que, desde o início, há um convite explícito para que este projeto apresentado por Saviani não seja uma construção subjetiva, individual mas seja uma construção coletiva realizada através de um grande debate por uma educação que quer ser revolucionária, desde a sua gênese, como chegou

a ser chamada (idem, p. 61) não sendo propriedade de nenhum grupo específico mas fazendo parte de um grande mutirão por uma educação crítica e contra hegemônica.

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

O excerto acima colabora com a afirmação de que toda construção desta pedagogia é coletiva, tudo é colocado no plural como um grande mutirão por uma educação pensada a partir do método do materialismo histórico e dialético, como refletido no primeiro capítulo. Se há um alinhamento entre os interesses da classe subalterna e um objetivo claro de uma transformação das relações de produção, conforme visto também no capítulo inicial, não se faz uma luta de classes sem convocar os trabalhadores para este desafio histórico e, portanto, ela só se concretizará com a união de todos, sendo a coletividade um imperativo desta teoria.

*um trabalho teórico de grande amplitude e profundidade, o que significa que deve ser uma empreitada assumida coletivamente. Como tem salientado inúmeras vezes Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica deve resultar de um esforço coletivo em várias direções e em diferentes campos.* (DUARTE, 2013, p. 6)

Pensando dessa forma, pode-se concluir que “*é impossível compreender a educação desvinculada da sociedade que a engendra, assim como é impossível imaginar a resolução de problemas sociais por meio da educação sem que haja mudança na estrutura social.*” (AMARAL, 2016, p. 162)

Visto que a pedagogia histórico-crítica tem esse viés de comprometimento com as causas das camadas populares e da transformação dos meios de produção, como discutido no primeiro capítulo, e da relação constante com a prática social global, sua construção deve ser coletiva, “*o que significa que deve ser uma empreitada assumida coletivamente. Como tem salientado inúmeras vezes Dermeval Saviani, a pedagogia histórico-crítica deve resultar de um esforço coletivo em várias direções e em diferentes campos.*” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 33)

Neste sentido, houve um distanciamento entre a pesquisa-ação realizada pelo professor-pesquisador e o projeto pedagógico apresentado por Camargo (2016) com aquilo que adverte a didática histórico-crítica sobre a necessidade de haver uma construção coletiva na prática fundamentada por esta teoria contra hegemônica.

Quanto a pesquisa-ação, todas as ações presenciais e todo desenvolvimento da pesquisa-ação acabou centrado apenas na ação do professor-pesquisador em duas únicas turmas do ensino médio em apenas quatro aulas. Isto mostra um total distanciamento de um trabalho coletivo, ficando apenas a visão do professor e dos estudantes, que como iniciantes na didática histórico-crítica, tiveram uma singela participação.

Talvez com um tempo maior o professor-pesquisador pudesse fazer algum projeto que inserisse toda a comunidade escolar e levasse a didática histórico-crítica ao conhecimento de todos e notar, dessa forma, se de fato ela pode inserir-se em todas as disciplinas escolares e pode ser utilizada por todos os professores a partir de sua formação inicial e continuada. No entanto, não houve essa condição e o projeto não conseguiu demonstrar esse trabalho coletivo que demandaria muito mais tempo para ser executado.

Camargo (2016, p. 113) ao apresentar o projeto pedagógico desenvolvido na Escola Municipal XV de Outubro, conforme estudado no segundo capítulo, afirma que a instituição procura trabalhar de forma coerente com seu Projeto Político Pedagógico, o qual indica a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica. Isto é um ponto positivo em relação a uma escola que trabalha coletivamente conforme exige essa teoria pedagógica.

*A escola desenvolve alguns projetos voltados para essa perspectiva, tratando dos conteúdos de forma contextualizada e vinculados com a vivência cotidiana do aluno, com pleno significado para ele. Isso favorece a interação com a realidade em que se encontra, pois, a concepção histórico-cultural, a qual embasa a teoria da Pedagogia histórico-Crítica concebe o desenvolvimento da criança a partir das relações que estabelece com os outros e com o meio, superando, portanto, o determinismo biológico. (idem, p. 113)*

O que à primeira vista parece alinhar-se ao trabalho coletivo, observando o excerto acima e o desenvolvimento do projeto, logo mostra-se como distanciamento da teoria pedagógica aqui estudada, quando se depara com a avaliação que a autora da dissertação de mestrado faz sobre o projeto pedagógico apresentado. Ela afirma que uma das dificuldades é a falta de formação e de entusiasmo dos docentes e que eles próprios relatam que “há resistências e comodismos de alguns ao trabalhar de acordo com essa teoria, pela formação deficitária que receberam” (idem, p. 116) e termina afirmando que o projeto é desenvolvido apenas com alunos do 1º ao 3º ano do 1º ciclo ficando evidente a falta de coletividade da Unidade Escolar nas ações pedagógicas alinhadas a didática histórico-crítica e a não continuidade durante todas as etapas, visto que a escola por ela apresentada vai até o 9º ano do ensino fundamental (idem, p. 113)



Dessa forma conclui-se que tanto o estudo de caso analisado sobre o projeto pedagógico, como a pesquisa-ação desenvolvida na escola Dulce Esmeralda carecem de coerência quanto ao trabalho coletivo e, portanto, distanciam-se de uma das características essenciais da pedagogia histórico-crítica. Isto não diminui o que foi construído e nem a importância dos mesmos para o entendimento da didática aqui estudada. Apenas mostra o limite e aponta para a necessidade de uma maior coletivização na construção do ensino aprendizagem, a partir desta teoria pedagógica.

#### 4.2.2 – O distanciamento frente ao momento catártico

No primeiro capítulo foi discutido sobre os cinco momentos da didática histórico-crítica, elaborados primeiramente por Saviani em sua obra “Escola e Democracia” (2018), escrita em 1983, depois fundamentados pelos estudos de Gasparin (2012), escrito em 2002 e rediscutidos após quase duas décadas pelos autores GALVÃO, LAVOURA E MARTINS (2019) na obra intitulada: “Fundamentos da didática histórico-crítica” que buscaram sistematizar os estudos anteriores. Estes últimos, assim definem o livro que escreveram:

*(...) foi manifestando-se a necessidade de se explicitar e sistematizar o modo como a concepção filosófico-científica que constitui o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica dá origem a uma nova concepção do ato de ensinar fundamentando um novo tipo de teoria didática. (...) com esta publicação, os professores terão em mãos uma orientação segura para organizar seus planos de ensino e estabelecer os procedimentos que deverão adotar na realização do trabalho docente, colocando-se intencionalmente na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica. (idem, p. VIII)*

Portanto, mais do que trazer um método pronto e acabado, os autores acima citados, desde o fundador da pedagogia histórico-crítica até seus últimos escritores, apontam para a necessidade de se trabalhar os cinco momentos como forma de se construir na prática, esta didática, sabendo-se de sua não linearidade, embasada no materialismo histórico e dialético, conforme discutido no primeiro capítulo. Esta “orientação segura” citada no excerto acima se dá pelo embasamento teórico construído durante a obra e pela melhor explanação sobre os cinco momentos da didática histórico-crítica, apropriando os professores e demais profissionais da educação de critérios seguros para desenvolver essa prática no cotidiano escolar.

*Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram*

*desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.* (SAVIANI, 2015, p. 38-39)

Desta forma, a prática social no ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social no ponto de chegada (SAVIANI, 2018, p. 56-58) não acontecem de forma explícita, linear e evidente, mas interagem constantemente na prática pedagógica, no cotidiano escolar, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Entender teoricamente os cinco momentos, sua dinamicidade baseada na dialética marxista é de fundamental importância para o professor desenvolver seu método de ensino. O grande desafio é não cair no erro de observar estes momentos de forma linear e estanque, conforme visto no primeiro capítulo.

Dentro dos cinco momentos, aquele que é o mais complexo do ponto de vista filosófico, por não ser um conceito comum a muitos professores e mais evidente na prática cotidiana é o momento catártico. Por esse motivo é também o mais difícil de ser observado em sala de aula. Perceber a prática social inicial é possível através de questionamentos e de entendimento da realidade dos alunos, a problematização se dá recorrendo aos estudantes e aos conhecimentos do professor sobre a realidade e a instrumentalização acontece a partir de métodos de ensino focados nos conteúdos a serem desenvolvidos. Não que isso seja fácil mas existe um norte que o professor pode captar através de sua formação e sua prática pedagógica. O momento catártico, no entanto, depende em muito da escuta e da percepção na sala de aula e leva bastante tempo para ser verificado, não sendo observado em um momento previsível.

Se a catarse precisa ser melhor observada, a prática social, que deriva do momento anterior, apesar de saber-se que não há uma linearidade no método, acaba também se tornando um desafio para sua verificação. Quando dá para ser feita uma abordagem intelectual e retirar dos estudantes, através de conteúdos escritos a evolução no pensamento sincrético, como visto no primeiro capítulo, é mais fácil, mas quando é preciso observar na prática a mudança de atitude no âmbito social, é o grande desafio pelo fato de acontecer fora do espaço escolar e das aulas.

A título de exemplificação, este tópico quer analisar o distanciamento das práticas desenvolvidas no segundo e terceiro capítulo com o momento catártico, como momento culminante do método. Para isso vale um maior aprofundamento deste termo derivado do pensamento Gramsciano.

*Inspirado nele lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2019, p. 258)*

Neste sentido, Saviani encontra no pensamento gramsciano, conforme discutido no primeiro capítulo, uma das inspirações para a criação de sua teoria pedagógica. Dentre outros pontos, como aqueles oriundos do marxismo originário no qual ambos se referenciam, o que interessa neste momento é a apropriação do conceito de catarse. Importante salientar que este conceito não é de Gramsci e nem tampouco foi utilizado sempre conforme sua intuição filosófica. A palavra catarse vem desde a Grécia antiga (*Kátharsis*) que era entendida como purgação, limpeza e purificação, não tendo uma origem definida. (THOMAS, 2009, p. 259). Em sua obra “Poética”, Aristóteles (1991) já citava a catarse como um momento de purificação das emoções relacionando-a com os efeitos da tragédia.

*A catarse em Gramsci é elaborada enquanto uma categoria que apoia a definição do modo de conduzir as ações em torno da disputa hegemônica. Essa é a forma como Gramsci reelabora o termo usado por Aristóteles para definir os efeitos da tragédia em sua plateia, e reposiciona a catarse “[...] no contexto das disputas entre forças sócio-políticas, tendo em vista a conquista da hegemonia em uma determinada formação econômica e social. (CARDOSO, 2013, p. 133)*

Pela catarse Gramsci, apoiado no pensamento marxista, acreditava que a revolução social só é possível quando os indivíduos, os grupos e as classes sociais, reconhecessem a sua realidade histórica e se percebessem como parte desta totalidade e trabalhassem para sua superação através da práxis, criando novas iniciativas e novas condições de vida onde o proletariado não estaria a serviço da burguesia que dominava os meios de produção capitalista. Portanto, este conceito é repensado pelo filósofo italiano, a partir de uma superação real, social, política e econômica para uma nova formação dentro da sociedade.

Pensando o momento catártico a partir da pedagogia histórico-crítico, dentro do processo de ensino e aprendizagem, pode-se dizer que a catarse “aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos.” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 135) Essa transformação acontecerá de forma lenta e gradual, superando os limites das formas precedentes

de ser e agir. Desta forma, *“permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno.”* (idem, p. 136). Segundo o próprio Saviani (2013a, p. 57) *“trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.”*

*O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.* (idem, p. 58)

Portanto, a catarse está intimamente ligada a uma transformação, não apenas individual, mas do grupo e da coletividade, porque aproxima o estudante subjetivo de uma realidade maior, de uma classe social da qual faz parte e de tudo o que envolve a estrutura na qual está inserido, em vista de uma nova visão, sintética, capaz de impulsionar para uma nova forma de viver individualmente e em sociedade. Desta forma, a catarse contribui para a prática social, que como dito anteriormente, não é facilmente observável em sala de aula e acontece durante toda a vida. *“Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu.”* (idem, p. 57) E ainda: *“a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos.”* (idem, p. 58)

Exemplificando a catarse a partir da alfabetização, como visto anteriormente, pode-se ver claramente a diferença do estudante antes e depois do processo, ou seja, houve um salto qualitativo no seu conhecimento, houve como que uma nova natureza, um indivíduo alfabetizado surge e este pode ver, ler e escrever a realidade social de uma maneira mais elaborada, podendo despertar para práticas sociais num nível mais avançado, cooperando com o todo de sua classe social. *“Trata-se, portanto, de um processo dialético de reprodução no qual a preservação do que já existe carrega o novo. Transmissão de experiência humana acumulada e criatividade fundem-se na catarse.”* (DUARTE, 2016, p. 17)

Feita a discussão sobre o conceito de catarse em Gramsci e na pedagogia histórico-crítica, cabe analisar qual o distanciamento ocorreu sobre o quarto momento da didática histórico-crítica com as pesquisas apresentadas anteriormente e quais as possíveis causas para não ter chegado de forma efetiva a realização deste conceito gramsciano no cotidiano escolar.

Sobre a pesquisa-ação, o item de número oito do roteiro onde o professor-pesquisador avaliava cada aula desenvolvida com seus estudantes de filosofia no ensino médio, questionava

se aconteceu o momento catártico em sala de aula. Em apenas uma aula, do dia vinte e sete de fevereiro de 2020 foi apontado que um estudante, diferente dos demais, teve uma visão sintética da realidade apresentada, apontando para uma possível solução da questão do desemprego. No entanto, não foi possível verificar se esta visão sintética se deu após a instrumentalização ou se já era conhecimento que o mesmo trouxe de outras disciplinas ou de outros espaços sociais. A dúvida fica ainda mais clara ao perceber-se que nesta aula ainda não havia acontecido o momento da instrumentalização e o professor estava apenas observando as problematizações levantadas.

Se a catarse é a demonstração de superação de um estado a outro, ela acontece a partir da instrumentalização, como resposta dos estudantes àquilo que foi apreendido e modificou a visão sincrética que tinham da realidade. Não se pode afirmar, no entanto, que dificilmente acontecerá uma catarse antes da instrumentalização, pois em qualquer momento da aula ou do projeto pedagógico, pode acontecer a catarse, lembrando da dialeticidade do método. Ficará portanto, a dúvida se houve, neste caso específico, o momento catártico.

Contudo, faltou tempo suficiente para o desenvolvimento da pesquisa-ação, para se chegar à conclusão se os meios propostos foram suficientes para acontecer a catarse num número maior de estudantes e o quanto ela pôde contribuir para a prática social e a nova visão que teriam da sociedade e das problematizações que eles próprios apresentaram no início do projeto.

Portanto, a falta de tempo da pesquisa-ação e os possíveis equívocos quanto ao momento específico da catarse demonstram que o quarto momento da didática histórico-crítica esteve distante de sua real e efetiva ação. Cabe ainda analisar o projeto pedagógico desenvolvido na Escola Municipal XV de Outubro na cidade de Francisco Beltrão, no Estado do Paraná.

*No momento da catarse, que é quando o aluno consegue elaborar sua própria síntese com relação ao conhecimento adquirido, os alunos fizeram uma produção escrita referente ao conteúdo trabalhado, como registro de palavras ou frases de acordo com o seu nível de desenvolvimento.*  
(CAMARGO, 2016, p. 115)

O excerto acima é o único que aponta os resultados do projeto pedagógico sobre brinquedos e brincadeiras acerca do quarto momento da didática histórico-crítica. Não há anexos apontando como foram realizadas as produções escritas das crianças e não houve apontamentos de como estavam antes da instrumentalização e após o terceiro momento deste método alinhado a teoria de Saviani. Tampouco há uma sistematização realizada pela

professora da sala apontando suas observações sobre o desenvolvimento das crianças da fase sincrética a fase sintética. O projeto pedagógico apresentado serviu como exemplo de como se dá na prática a realização da utilização desta teoria no espaço escolar, mas teve seus limites na forma que foi apresentado, pairando muitas dúvidas sobre sua conclusão.

Ainda sobre o projeto pedagógico estudado no segundo capítulo sobre brinquedos e brincadeiras, cabe observar que a catarse não é um momento estanque dentro do método e pode acontecer a qualquer momento, mesmo durante a problematização e a instrumentalização, como discutido anteriormente. Se o foco da pesquisa fosse analisar minuciosamente todos os momentos de forma efetiva, talvez fosse possível verificar que na participação das crianças nos diversos momentos do processo, elas tivessem diferentes catarses, evoluindo sua forma de pensar sobre os conteúdos apresentados e possibilitando uma compreensão da realidade de forma sintética, conforme deveria propor a professora que realizou o ensino aprendizagem junto aos estudantes.

Sem saber o tempo utilizado para a realização do projeto, sem conhecer a realidade das crianças antes e depois da atividade pedagógica, fica difícil perceber se de fato houve o momento da catarse, bem como uma transformação da prática social. No entanto, não há dúvida que a didática histórico-crítica foi apresentada a partir de um tema específico, ficando sobre os resultados um possível distanciamento entre a teoria pedagógica e sua prática na sala de aula.

### **4.3 – Desafios entre teoria e prática**

Analisando os estudos de casos no segundo capítulo e a pesquisa-ação desenvolvida no terceiro capítulo, discutindo as aproximações e distanciamentos entre teoria e prática no tocante a didática histórico-crítica, cabe ainda apresentar os principais desafios para que esta teoria pedagógica aconteça de fato na sala de aula, em qualquer ano escolar e em qualquer realidade cultural, apropriando o docente das reais possibilidades de um método embasado no pensamento de Saviani e seus colaboradores.

Além das aproximações e distanciamentos aqui discutidos, há também desafios eminentes que precisam ser superados de alguma forma para se efetivar a didática histórico-crítica no espaço escolar. Aqueles que parecem mais evidentes e mais difíceis de serem superados serão aqui apresentados a título de exemplos, diante de outros desafios que podem surgir na prática cotidiana. São eles:

- 1) como pode acontecer uma pedagogia contra hegemônica dentro de uma escola pública submetida a uma realidade capitalista e neoliberal, portanto hegemônica?
- 2) como desenvolver uma didática histórico-crítica alinhada ao materialismo histórico e dialético, em seus cinco momentos, numa Rede de Ensino embasada na pedagogia das competências?

A seguir serão analisadas estas questões.

#### 4.3.1 – Pedagogia histórico-crítica numa realidade hegemônica

No primeiro livro de Saviani, “Escola e Democracia” (2018) o autor apresenta três tipos de teorias pedagógicas, a primeira denominada de não crítica, a segunda de crítica-reprodutivista e a terceira de crítica. Sua teoria está entre as chamadas teorias críticas da educação. Ele questiona se *“é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade”* (idem, p. 25) e responde, buscando superar as duas primeiras teorias apresentadas:

*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. (idem, p. 25)*

Após o idealizador da pedagogia histórico-crítica apresentar nesta obra todo o percurso sobre sua teoria, passando pelas bases filosófico-científicas para o método, incorporando já aqui os ditos cinco momentos da didática histórico-crítica ele irá definir que a *“pedagogia revolucionária não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.”* (idem, p. 61)

Com tal objetivo ela difere de uma concepção de educação hegemônica e se coloca contra o sistema capitalista e sua influência no espaço escolar que acaba por legitimar as relações de produção e de poder que engendram a sociedade. *“É através da crítica da civilização capitalista que se forma ou está se formando a consciência unitária do proletariado.”* (GRAMSCI, 1975, P. 25) Neste sentido, Saviani entende que a pedagogia histórico-crítica busca *“a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação conforme almejam aqueles que detém o poder do capital econômico.”* (SAVIANI, 2013a, p. 80)

Essa sociedade pregada pela pedagogia histórico-crítica, embasada no materialismo histórico e dialético “*não se limita à luta pela tomada do poder político e econômico. A revolução é vista como um processo de construção de uma nova forma de organização da sociedade e da vida, de construção de uma nova ética.*” (DUARTE, 2016, p. 4)

*A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.* (SAVIANI, DUARTE, 2015, p. 81)

Uma pedagogia contra hegemônica com esse objetivo, dentro de uma realidade capitalista, terá sempre um grande desafio pela frente, o de criar a consciência individual e coletiva necessária para fundamentar sua teoria e buscar a concretização da prática no cotidiano escolar e na sociedade como um todo. Isto só será possível “em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual – e apenas nela – será possível emergir uma pedagogia propriamente marxista.” (idem, p. 75)

Desde a década de 80, num período de redemocratização do Brasil, com o fim da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) as pedagogias contra hegemônicas tiveram dificuldades de serem implementadas de forma efetiva no cenário nacional. Naquela época, no entanto, o cenário era mais promissor para essas teorias de fundo marxista. Foi aí que nasceu a pedagogia histórico-crítica

*Neste contexto de abertura política, as pedagogias tidas como de esquerda ganharam força no cenário educacional. Esse momento histórico foi caracterizado por mobilizações nacionais em busca de eleições diretas para a escolha de representantes políticos. Os educadores, assim como outros setores da sociedade vivenciaram uma época de efervescência na busca por mudanças. Refletiu-se em uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, em contraposição às pedagogias conservadoras às quais se destacavam até aquele momento, cujo objetivos eram de perpetuar e conservar a ordem social capitalista.* (CAMARGO, 2016, p. 32)

Houve um avanço no campo acadêmico e também no fomento à pesquisa científica entre as teorias contra hegemônicas que objetivavam educar para a democracia e superar as desigualdades, o que era o anseio da maioria da sociedade da época. “*A pedagogia histórico-*



*crítica representou um meio para que a classe dominada ganhasse consciência de seus direitos e anseios, para que não se deixassem ludibriar pelas ciladas do capitalismo.” (idem, p. 34)*

Se a sociedade é capitalista ela sempre vai buscar que seus interesses prevaleçam e uma teoria pedagógica contra hegemônica que busca a ascensão da classe trabalhadora e a conquista dos meios de produção não será bem vista e sempre ficará à margem dos espaços decisórios e organizacionais.

*Mesmo com a superação do regime militar, o Estado continua a ser um representante da classe dominante, porém atua como defensor dos direitos iguais, de liberdade de expressão, política e ideológica, caracterizando-se como um Estado democrático. No entanto, não deixou de ser liberal e capitalista. (BACZINSKI, 2011, p. 29)*

Com a redemocratização do país e um anseio popular por mudança, a pedagogia histórico-crítica conseguiu inserir-se em algumas Redes de Ensino em âmbito municipal e estadual como será melhor discutido no próximo tópico, mas nunca efetivou-se nacionalmente como teoria pedagógica e onde foi aceita, passou longe de alcançar seus objetivos de luta de classes e de mudança de Sistema do capitalismo para o comunismo. Se naquele tempo já não foi possível, mais difícil é agora quando no Brasil assumiu no ano de 2019 um Governo de extrema-direita alinhado com o neoliberalismo. Este novo Governo “derrotou não só a esquerda, mas também a própria direita liberal clássica, colocando o liberalismo econômico autoritário em primeiro plano, ao lado do conservadorismo. (FREITAS, 2018, p. 919)

Neste cenário assumir uma pedagogia contra hegemônica é de fato um grande desafio. Mas é justamente neste momento que ela se impõe como uma possibilidade frente a arrancada do conservadorismo e do neoliberalismo no país. Como visto no primeiro capítulo, o trabalho educativo, alinhado ao materialismo histórico e dialético, tem justamente esta função de impulsionar uma educação que vença a alienação do sistema capitalista e possibilite novas relações de trabalho.

*Nesse momento dramático é imperioso que os professores se armem de uma teoria pedagógica efetivamente crítica para incrementar sua resistência aos ataques que vêm sendo desferidos contra a população trabalhadora. E a pedagogia histórico-crítica, que surgiu na luta contra a ditadura empresarial-militar e fortaleceu-se em contraposição à onda neoliberal, agora busca constituir-se em instrumento de resistência ativa contra o processo que vem vitimando nosso país. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. IX)*

Por este motivo se faz importante essa discussão sobre a pedagogia histórico-crítica, seus conceitos, sua concepção de mundo e sua didática, pois “*não podemos deixar de nos*

*arriscar nas formulações, pois armar a resistência depende de que nos situemos neste novo cenário”* (FREITAS, 2018, p. 923) e apresentar uma pedagogia contra hegemônica é um desafio sim mas sempre será uma alternativa.

#### **4.3.2 – Pedagogia histórico-crítica e Rede de Ensino**

Quando se fala em sistema, refere-se a *“atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois uma ação planejada.”* (SAVIANI, 1999, p. 120) Da mesma forma ao falar sobre sistema de ensino, pode-se dizer que é *“uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento.”* (idem, p. 120) Essa articulação e esse planejamento pode acontecer em nível federal, estadual ou municipal, conforme está organizado o sistema de ensino.

Neste tópico o conceito de Rede de Ensino será entendido como sinônimo de Sistema de Ensino, divididos entre os entes federais, estaduais e municipais e compreendido como a rede de escolas que faz parte de cada um deles e das normas e planejamento de cada uma dessas organizações no tocante a educação.

*é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas. Daí falar-se em sistema estadual, sistema municipal, sistema particular, etc., isto é, respectivamente, rede de escolas organizadas e mantidas pelos estados, pelos municípios ou pela iniciativa particular.* (idem, p. 123)

Sistema de Ensino ou Rede de ensino *“implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes).”* (idem, p. 121) Essa afirmação é de suma importância para a discussão aqui apresentada, pois, se a Rede de ensino tem autonomia para definir suas normas e, ao mesmo tempo impõe a seus membros executá-las, a pedagogia histórico-crítica ou outra concepção pedagógica que a mesma venha a oficializar será para todos os integrantes desta Rede de ensino. Importante ainda salientar, conforme o autor que *“só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública”* (idem, p. 121) mantendo portanto, esta discussão no âmbito das escolas públicas.

Sobre este desafio para a implantação da didática histórico-crítica serão apresentadas três realidades distintas. Em duas delas a teoria desenvolvida por Saviani e seus colaboradores foi implementada no Sistema de Ensino: no Estado do Paraná, onde aconteceu a pesquisa sobre

o projeto pedagógico que foi discutido no segundo capítulo a partir da dissertação apresentada por Camargo (2016) e a experiência desenvolvida na Rede de Ensino de Limeira, no Estado de São Paulo. Por fim, será melhor estudada a pedagogia das competências da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e mostrar as dificuldades da pesquisa-ação, discutida no terceiro capítulo, ser implementada numa Rede de ensino que tem uma referência pedagógica distinta da pedagogia histórico-crítica.

#### ***4.3.2.1 – Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Estado do Paraná***

Como discutido no segundo capítulo a pedagogia histórico-crítica chegou a ser implantada na Rede de Ensino do Estado do Paraná nos anos 80, a partir do processo de redemocratização. A partir do governo de José Richa (PMDB) entre os anos de 1983 a 1986 foi possível aos educadores se organizarem e levantarem a bandeira de uma educação democrática e emancipatória difundindo neste momento histórico a pedagogia histórico-crítica por todo o Estado. (CAMARGO, 2016, p. 36)

Pesquisando os documentos da época, é possível ver nas entrelinhas o pensamento teórico de Saviani. *“As ações do Programa educacional do governo de José Richa, embora com algumas incoerências teóricas, indicam a intencionalidade pela opção teórica de cunho crítico tendo como principal objetivo o processo de democratização escolar.”* (idem, p. 39) Nesta mesma linha continuou seu sucessor. Álvaro Dias (1987-1990) *“reiterou o discurso oposicionista de Richa. Retoma a discussão política da educação, da democratização, da descentralização da gestão e da melhoria da infraestrutura escolar.”* (TONIDANDEL, 2014, P. 150)

A título de exemplo, mostrando como era evidente a difusão da pedagogia histórico-crítica nos documentos oficiais, pode-se observar o que diz o Currículo Básico de Alfabetização que teve, entre outras iniciativas, unir a primeira e segunda série do primeiro grau sem possibilidade de reprova e a criação do nível pré-escolar de ensino:

*A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo dessa forma, a compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar.* (PARANÁ, 1990, p. 16)

Conforme explicita Camargo (2016, p. 41) que fez pesquisa sobre a pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná, esse excerto acima está apresentando uma análise feita por Saviani em seu livro “Escola e Democracia” (2018) Entre outras evidências aparece explicitamente o conceito de saber sistematizado, compreensão das relações sociais e instrumentalização que são expressões caras à teoria desenvolvida por Saviani.

No entanto, analisando a história do Paraná na década de 80 percebe-se que houve um interesse dos políticos de se aproximar dos professores e de criar uma ideia de democratização, visto que este era o apelo social, com o fim próximo e eminente da ditadura civil-militar. No entanto, mesmo que os documentos explicitassem uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica nunca houve de fato uma educação pautada no viés socialista e tiraram da teoria sua fundamentação, ficando apenas com umas definições fora de contexto social e político. Segundo Camargo (2016, p. 43) a prova disso foi a violência contra os educadores no governo de Álvaro Dias numa manifestação histórica de 30 de agosto de 1988, evidenciando que o governo não estava interessado em democracia, em ouvir os professores e muito menos numa pedagogia alinhada ao socialismo e sua concepção de mundo pautada no materialismo histórico e dialético. Para a pesquisadora, os políticos são muito hábeis pois *“recuperaram suas forças, traçaram suas manobras e artimanhas para inviabilizar sua implementação prática.”* (ORSO e TONIDANDEL, 2014, p. 134)

Como a pedagogia histórico-crítica não aconteceu de fato em sua prática e em seus objetivos de uma educação contra hegemônica nos anos 80, ficando apenas em alguns conceitos teóricos, o movimento a direita e conforme os interesses do capitalismo, foram se acentuando e nos anos 90 houve um total distanciamento desta teoria pedagógica com o governo de Roberto Requião (1991-1994). *“Isso favoreceu ao esquecimento dos princípios da PHC, de maneira que os docentes passaram a ser simplesmente aqueles que instrumentalizavam seus alunos com as competências e habilidades necessárias para que eles pudessem enquadrar e servir ao sistema.”* (CAMARGO, 2016, p. 47)

A educação baseada em habilidades e competências dos estudantes, fez com que o professor tivesse *“sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para a minimização do status do professor. Além disso, a culpabilização do professor pelos males da escola”* (MARSIGLIA, 2011, p. 9) E os estudantes passaram a ter uma educação minimizada pelo *“objetivo de formar cidadãos competitivos e empreendedores.”* (CAMARGO, 2016, p. 47)

Interessante observar que o Roberto Requião do início dos anos 90 é diferente do mesmo governo exercido no início dos anos 2000. Alinhado a política de esquerda do PT que havia assumido o Planalto, ele passou a se aproximar dos educadores e chegou a propor um projeto educativo mais democrático com a criação do Plano Estadual de Educação. (PARANÁ, 2005)

*Ao analisarmos o conteúdo do projeto do Plano Estadual de Educação, podemos perceber que ele trouxe elementos de uma pedagogia marxista, no sentido de objetivar a igualdade, a justiça e a transformação social por meio da socialização do saber historicamente acumulado e observando as contradições impostas pela sociedade capitalista a partir de seus condicionantes históricos e econômicos. (CAMARGO, 2016, p. 50)*

Como discutido no segundo capítulo, este novo momento da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná proporcionou a adequação do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares a esta teoria e em algumas escolas é possível até hoje observar a presença de alguns conceitos e práticas. No entanto, assim como no governo petista não houve uma ascensão do socialismo durante este período, também não aconteceu no governo do Paraná e a pedagogia histórico-crítica ficou mais no aspecto teórico e numa metodologia de ensino do que na prática e no objetivo próprio preterido por seus idealizadores. Com a entrada do PSDB ao poder paranaense em 2011 com Beto Richa há um distanciamento novamente desta teoria pedagógica que, de fato, nunca se efetivou enquanto política de Estado.

*É certo que atitudes antidemocráticas não condizem com os princípios da PHC. Dessa forma, percebemos que depois de quase três décadas de implantação, a PHC ainda nos parece um tanto desafiadora, pois essa proposta por ser de natureza crítica e revolucionária defende interesses antagônicos ao que preconiza o nosso Estado capitalista e liberal. Para que haja a sua verdadeira implantação, não depende só de um discurso político-ideológico, mas sim, requer uma organização de luta e enfrentamento a partir de uma concepção teórica clara por parte daqueles que realmente fazem a educação acontecer. (idem, p. 54)*

A autora do excerto acima, em sua dissertação de mestrado em educação, apresenta em sua pesquisa o quanto a pedagogia histórico-crítica se fez presente no Projeto Político Pedagógica de diversas redes municipais do Paraná e o quanto influenciou professores a se especializar e fomentar esta teoria pedagógica, como visto no segundo capítulo. No entanto, fica claro que nos anos 80 e também no início dos anos 2000, o que aconteceu foi uma apropriação da teoria e da fomentação de algumas experiências práticas mas enquanto concepção de mundo pautada no materialismo histórico dialético e enquanto teoria contra hegemônica, a pedagogia histórico-crítica não encontrou solo fértil no Estado do Paraná.

*Aquela em que determinados governantes lançavam mão de ideias pedagógicas consideradas progressistas apenas como um mecanismo de projeção política junto ao eleitorado. Nessa versão populista, a questão relativa ao conteúdo específico das ideias abraçadas, suas bases teóricas, seu significado pedagógico, sua capacidade de interferir na qualidade do ensino ficavam em segundo plano, subordinando-se ao objetivo maior consubstanciado no ganho político que se buscava atingir. (SAVIANI, 2013a, p. 102)*

Se por um lado a didática histórico-crítica não aconteceu de forma concreta na Rede de Ensino do Paraná e no município de Francisco Beltrão, lançou uma semente sobre educadores que continuaram trabalhando a partir deste referencial na sala de aula, o que demonstra a pesquisa de Camargo (2016) realizada a partir de um projeto pedagógico na Escola XV de Outubro. Ela afirma que as professoras do 1º ano ao 3º ano desta escola utilizavam desta teoria pedagógica com seus estudantes, fazendo supor que no Estado do Paraná são centenas de professores agindo conforme esta concepção de mundo. Portanto, há um desafio posto mas há um horizonte a ser observado sobre a implementação da didática histórico-crítica no Paraná.

#### ***4.3.2.2 – Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Município de Limeira/SP***

Foram encontrados poucos instrumentos de pesquisa sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica em Limeira. Apenas um artigo da Coutinho (2013) publicado no início do processo, um artigo do Lombardi (2018) que foi secretário de educação nos primeiros anos desta implementação e escreve sobre os desafios encontrados e a dissertação de mestrado de Campos (2018) que analisa o processo de formação docente nos anos em que a pedagogia histórico-crítica esteve em vigor neste município paulista. Além destes, alguns documentos municipais como o texto do Conselho Municipal de educação de Limeira (2016) e alguns outros escritos que se referem ao mesmo conteúdo.

Sobre Coutinho (2013) ela aponta os desafios encontrados no primeiro ano de implementação e salienta o que foi possível realizar em tão pouco tempo, diante da realidade da Secretaria Municipal de Educação de Limeira. Bom frisar que até 2012 a educação municipal era pautada no socioconstrutivismo (CAMPOS, 2018) e apesar de ter alguns educadores já entusiastas da pedagogia histórico-crítica ela não era conhecida por todos os profissionais da educação e não fora implementada enquanto rede de ensino.

LOMBARDI (2018) afirma a sua dificuldade pessoal em analisar os anos em que esteve à frente da Secretaria da Educação de Limeira:

*A curta duração (e a pequena densidade de reformulações) na implementação da PHC em Limeira, limita, por um lado, uma análise mais profunda; por outro lado, não é fácil essa análise, pois o sistematizador desse processo é, ao mesmo tempo, parte integrante dele, colocando o desafio de construir uma análise objetiva, estando imerso na subjetividade (que é certamente objetiva) que as opções e paixões políticas se nos colocam. (idem, p. 169)*

Mesmo o secretário municipal da educação afirmando a dificuldade de fazer uma análise mais profunda, faz em seu artigo algumas considerações que são interessantes para o tema deste tópico sobre os desafios da implementação da pedagogia histórico-crítica em Limeira. Ele apresenta dificuldades relacionadas as finanças (recursos insuficientes), políticas (controle da burguesia sobre as diferentes esferas do Estado; subserviência às elites conservadoras regionais e locais que também controlam os meios e a imprensa regional e local) e, por fim, dificuldades relacionadas com a própria administração (burocrática, emperrada, pouco transparente e engessada e não foi organizada para funcionar a serviço da maioria da população, mas para justificar a existência da própria máquina burocrática). (idem, p. 175-176)

Ainda em seu artigo Lombardi (2018, p. 180) descreve a realidade que encontrou em Limeira ao assumir a secretaria da educação, apontando questões de infraestrutura física e material, a precária formação e a acelerada precarização nas diferentes categorias dos trabalhadores da educação, além de baixos salários que era demonstrado pela generalizada insatisfação expressa em pouca adesão aos projetos e programas, mesmo os oficiais e elevada taxa de absenteísmo entre os servidores da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar dos obstáculos encontrados e pelo pouco tempo que ficou à frente como secretário, em sua gestão foram criadas metas para a melhoria da educação municipal e para a implementação da pedagogia histórico-crítica.

*[...] iniciou um processo de reestruturação pedagógica adotando a concepção histórico-crítica como referencial teórico, fato que veio corroborar com as proposições apontadas pelo grupo de estudo. Entre as mudanças iniciadas, destacou-se a reformulação do currículo das escolas municipais, que reverberou parâmetros educacionais estruturados a partir dos conhecimentos necessários aos educandos para o pleno exercício da cidadania, não se pautando na perspectiva de uma aprendizagem mínima. Outra ação foi a continuidade de um processo de formação para os professores, que proporcionasse uma prática docente comprometida com o processo de aprendizagem, com o desenvolvimento das capacidades psíquicas e o domínio de conteúdos exigidos no currículo, contribuindo com a promoção humana dos educandos. (LIMEIRA, 2016)*

Não se encontrou muitos materiais que apresentassem o resultado destas metas estabelecidas em tão pouco tempo. Campos (2018) traz uma importante pesquisa apresentando a implantação da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino de Limeira a partir de entrevista com seis professoras do Município, focando no processo de formação que aconteceu durante os anos em que Lombardi (2018) era secretário da educação e continuou por um curto período após sua saída. Essas formações envolviam grupos de estudos, palestras, mesas-redondas, vídeos, oficinas, etc. e a colaboração de pesquisadores filiados à pedagogia histórico-crítica. (CAMPOS, 2018)

Após entrevistar as professoras para ouvir delas o que ficou do processo formativo que participaram a partir da pedagogia histórico-crítica, a pesquisadora apresentou suas considerações:

*Percebemos, de maneira geral, que a experiência formativa que as professoras tiveram marcou seus discursos, portanto, constituiu novos aprendizados. Não no sentido de domínio e apropriação consistente da abordagem, mas dando início a reflexões e concepções contra hegemônicas, tais como enxergar o aluno como um sujeito histórico, a escola como lugar de possibilidades de transformação social e a importância do professor nesse processo como sujeito intelectual (não técnico) que precisa trabalhar os conhecimentos iniciais do aluno, rumo aos saberes mais elaborados. Estas teses centrais pareceram-nos fortemente presentes nos discursos das professoras. As falas das professoras estiveram pautadas, de modo geral, pelos conceitos que a pedagogia histórico-crítica nos apresenta em termos de pensar a sistematização dos conteúdos a serem transmitidos na escola, ou seja, vimos que a assimilação dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade só será possível mediante uma pedagogia que valorize o saber sistematizado, sendo que está ancorada em propostas que englobam as relações sociais em suas múltiplas determinações. (CAMPOS, 2018, p. 118)*

Interessante notar que não é citada a didática histórico-crítica e a apreensão dos cinco momentos pelas professoras e nem que começaram a implementar este trabalho nas salas de aula. No entanto evidencia-se a apropriação de alguns pontos importantes da teoria pedagógica. O que de fato fica claro é que o tempo foi pequeno e talvez tenham atropelado alguns passos para que se efetivasse a implementação da pedagogia histórico-crítica. Diferente do que ocorreu no município de Francisco Beltrão. Foram mais de vinte anos entre idas e vindas da implementação desta teoria pedagógica na Rede de Ensino Estadual o que possibilitou a Camargo (2016) perceber alguns resultados mais concretos. Contudo, mesmo que não tenha acontecido a implementação da pedagogia histórico-crítica em Limeira, Campos (2018) nos mostrou, em sua pesquisa, que ficaram boas sementes e a perspectiva que esta teoria contra hegemônica continuará trazendo bons resultados para a educação local.



#### 4.3.2.3 – *Desafios da pedagogia histórico-crítica na Rede de Ensino do Estado de São Paulo*

No terceiro capítulo foi apresentada uma pesquisa-ação realizada em uma escola estadual do município de Sorocaba. Apesar do professor-pesquisador ter conseguido aplicar as bases teóricas da didática histórico-crítica em algumas de suas aulas de filosofia, ele estava na contramão do que propõe a Rede Estadual de Ensino, visto que a mesma é alinhada a chamada pedagogia das competências. *“Essa teoria “representa outra modalidade da pedagogia do “aprender a aprender”; seu objetivo é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis (competências), de modo que se sintam individualmente responsáveis pela satisfação de suas próprias necessidades de sobrevivência.”* (SAVIANI, 2010, p. 437) Desta forma, segundo o mesmo autor, a pedagogia das competências faz com que o indivíduo permaneça subjugado à mão invisível do mercado.

Amaral (2016,) em seu livro “Pedagogia das Competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica” que nasceu de sua dissertação de mestrado em educação, faz uma análise detalhada sobre a pedagogia das competências e especificamente sobre o ensino de filosofia na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Cabe aqui apresentar as características fundamentais da pedagogia das competências que o autor encontrou em sua pesquisa a partir de Philippe Perrenoud<sup>54</sup> e apresentou em seu livro entre as páginas 49 a 104:

- ✓ a educação só tem sentido se o aluno conseguir relacionar aquilo que o professor lhe está propondo a uma ação, algo muito pragmático, em que possa ver vantagens para o uso prático em sua vida, apesar de toda a sua inexperiência;

---

<sup>54</sup> Philippe Perrenoud nasceu na Suíça e formou-se em Ciências Sociais. Como sociólogo, tornou-se uma grande referência no campo da Educação com seus trabalhos desenvolvidos em torno das competências dos educandos. No Brasil, alcança vários professores com suas ideias inovadoras sobre a formação de professores e avaliação dos alunos, assuntos amplamente discutidos e matéria de constantes considerações a partir de seu enquadramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O conceito de competência não é novo. Ele começou a ser discutido mais amplamente na área pedagógica a partir da década de 1990, destinando-se ao ensino de crianças nas séries iniciais. No entanto, o conceito de competência ganhou tamanha amplitude que acabou incorporado pelo meio empresarial e industrial, que encontrou nele um aliado para os modelos recentes de gerenciamento de pessoas, fundamentados nos ideais da qualidade total. (disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/03062016 teoria das competencias philippe perrenoud .pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/03062016%20teoria%20das%20competencias%20philippe%20perrenoud.pdf) acesso em: 30.jul.2020.

- ✓ a escola terá cumprido seu papel se conseguir desenvolver no aluno a capacidade de aprender;
- ✓ competência para Perrenoud (1999, p. 7) é “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos mas sem limitar-se a eles.” Desta forma sua defesa é que a competência se constrói com a prática. *“Na pedagogia das competências desenvolvidas por Perrenoud, o conteúdo só vale se produz efeito prático imediato, se estiver relacionado à ação.”* (AMARAL, 2016, p. 63)
- ✓ Perrenoud dirá que *“conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica (...) consiste, de um lado em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem.”* (PERRENOUD, 2000, p. 14)
- ✓ *“o percurso de formação é diferenciado para cada pessoa, variando de acordo com a sua história de vida, sua origem, sua relação com a cultura escolar. Portanto, para que o aluno consiga se desenvolver é necessário levar em conta essas particulares.”* (AMARAL, 2016, p. 84) O autor da pedagogia das competências dirá ainda que *“para o sucesso da aprendizagem do aluno, o trabalho seja focado “mais na construção de competências do que acúmulo de conhecimentos.”* (PERRENOUD, 2000b, p. 50)
- ✓ *“quando o autor afirma que o professor deve envolver os alunos em suas aprendizagens, na prática ele está reforçando que o professor deve trabalhar de acordo com os interesses dos alunos.”* (AMARAL, 2016, p. 88)
- ✓ sobre os conteúdos, *“Perrenoud (200b, p. 89) posiciona-se contra qualquer tipo de padronização, por compreender que é preciso respeitar as diferenças individuais dos alunos.”* (AMARAL, 2016, p. 96)
- ✓ sobre a metodologia de ensino, *“a primeira regra para o sucesso na aprendizagem é a busca por procedimentos de ensino que despertem o interesse do aluno, pois, como já foi abordado anteriormente, a aprendizagem está diretamente relacionada a esse interesse.”* (idem, p. 98)

Analisando as principais características da pedagogia das competências fica claro o distanciamento da pedagogia histórico-crítica: a desvalorização do conteúdo historicamente adquirido, educação centrada no estudante e em seus interesses do que naquilo que é o objetivo central do processo de ensino e aprendizagem, a desvalorização do papel do professor que,

segundo a teoria de Saviani instrumentaliza e contribui para o momento catártico,... Dessa forma, pode-se dizer que *“a pedagogia das competências, visa, em última instância, adaptar os indivíduos às exigências do mercado, a fim de garantir e ampliar a geração de lucros para as empresas. Não há, portanto, compromisso autêntico com a formação crítica.”* (idem, p. 122)

Com uma pedagogia que desvaloriza a aquisição dos conhecimentos, que assume as diferenças entre os estudantes e utiliza dela para omitir aprendizagens e conteúdos, que objetiva apenas a formação para o mercado de trabalho a partir do slogan conhecido como “aprender a aprender”, *“os alunos da escola pública recebem cada vez menos conhecimentos indispensáveis à sua formação humana, ao passo que a preocupação da escola se volta cada vez mais para a construção de competências de acordo com a necessidade do mercado.”* (idem, p. 148)

A intenção da pedagogia das competências é dar o menos possível de aporte teórico do conhecimento sistematizado à classe trabalhadora para que aprendam o necessário ao trabalho (competências) mas não incomodem o sistema capitalista vigente e sua clara opção de defender os interesses da classe rica. *“Os trabalhadores têm que ter instrução mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção.”* (SAVIANI, 1997a, pp. 115-116) Dessa forma conclui-se que *“o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.”* (DUARTE, 2011, P. 55)

*A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente.* (idem, p. 64)

Camargo (2016, p. 48) já mencionava nos anos 90, no Estado do Paraná, uma educação baseada na pedagogia das competências. Ela enfatiza que a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que objetivava trabalhar os conteúdos mínimos buscava atender aos anseios da classe dominante, formando indivíduos criativos, capazes de “aprender a aprender” e de se adaptar facilmente ao mundo do trabalho. *“A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.”* (DUARTE, 2011, p. 35)

Cabe lembrar que a pedagogia das competências está intimamente ligada a Escola Nova que mereceu duras críticas de Saviani (2018 e 2013a) por seu descompromisso com a relação entre educação e sociedade e a desvalorização de alguns conceitos como democracia e conteúdo, como visto no primeiro capítulo. *“O aprender a aprender, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista.”* (idem, p. 33)

Voltando-se especificamente para a Rede de Ensino Paulista, faz-se necessário iniciar com uma análise histórica apresentando como esse movimento centrado na pedagogia das competências fortaleceu-se. Segundo Amaral (2016, p. 110) no ano de 2007 o governo paulista lançou uma proposta de política educacional pautada em quatro eixos: *“implantação de uma base curricular comum; avaliação de metas e qualidade; programa de incentivo e mais qualidade na educação.”* (SÃO PAULO, 2010, p. 6)

*Para atender ao eixo “implantação de uma base curricular comum”, no ano de 2008 a Secretaria da Educação propôs um currículo padronizado para toda a rede estadual. Para o ciclo I, foi proposto o “programa ler e escrever” e para o ciclo II e ensino médio, o programa São Paulo Faz Escola. Assim, partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica padrão poderia ser a solução para os problemas da educação pública de São Paulo, procurou-se implementar uma política educacional que permitisse a todos os alunos seguir o mesmo programa de ensino, ter acesso aos mesmos materiais e executar as atividades propostas ao mesmo tempo, a fim de que as escolas pudessem funcionar como uma rede.* (AMARAL, 2016, p. 111)

O autor do excerto acima aponta algumas críticas desde o início desta proposta: desrespeito as diferentes realidades em nível de região e de escola; falta de preparação dos professores para receber os materiais novos, material alinhado a pedagogia das competências. E ainda que *“a proposta foi elaborada por técnicos externos à escola e imposta de cima para baixo”* (idem, p. 113) fazendo com que houvesse *“um controle rígido sobre o plano de trabalho elaborado e prescrito pelos especialistas para que seja executado por outros que não participaram de sua elaboração.”* (idem, p. 114)

O “caderno do aluno” é pronto, com objetivos de aprendizagem, competências e habilidades exigidas, atividades de recuperação e alguns textos explicativos, tirando a autonomia do professor e dos próprios estudantes. Caso não se cumpra o que está ali estabelecido como aprendizagem poderá haver prejuízo nas avaliações externas alinhadas a essas habilidades e competências e os professores também serão prejudicados pois, não

atingindo a meta proposta a cada Unidade Escolar, não há o bônus incorporado como um 14º salário, essencial a muitos educadores, visto que o Estado não tem há anos um plano de adequação salarial a inflação. *“As avaliações do SARESP, (...) foram mudadas para atender aos conteúdos dispostos na proposta curricular. Quanto à distribuição de bônus por rendimento da equipe escolar [...] o estado passa a premiar aqueles professores que teoricamente trabalharam mais.”* (idem, p. 112)

O que em 2008 era Proposta Curricular, tornou-se o Currículo Paulista, alinhado a BNCC, já elaborado para o ensino fundamental e ainda em fase de conclusão para o ensino médio. *“O Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver.”* (SÃO PAULO, 2019) Ao falar de “aprendizagens essenciais” entende-se o foco nas habilidades e competências, no “aprender a aprender” e não nos conteúdos historicamente adquiridos como objetiva a pedagogia histórico-crítica.

*Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes.* (idem, p. 33)

Algumas características do Currículo Paulista portanto, é o alinhamento a pedagogia das competências, a centralidade nos estudantes, na sua autonomia e na aprendizagem fomentada a partir de habilidades e competências, tirando a importância dos conteúdos e do papel do professor e do engajamento entre educação e sociedade.

*Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.* (idem, p. 35)

O Currículo específico das Ciências Humanas e suas tecnologias (SÃO PAULO, 2011, p. 117), onde encontra-se o componente curricular de Filosofia, foco da pesquisa-ação discutida no capítulo anterior dirá que *“a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica.”* Dirá ainda que *“a organização dos conteúdos escolares está sinteticamente apontada em termos dos tópicos disciplinares e objetivos*

*formativos e será em seguida detalhada em termos de habilidades a ser desenvolvidas.*” (idem, p. 118)

Portanto, a filosofia contribuirá com o debate multidisciplinar e contará com aprendizagens que objetivam o desenvolvimento de habilidades. Nada se fala no Currículo sobre a criticidade dos estudos filosóficos e os conteúdos desenvolvidos ao longo da história. A disciplina perde seu sentido próprio e passa a ser complementar a outros saberes. Ao professor compete: *“a responsabilidade de encontrar seus próprios caminhos na interface com este currículo e os materiais elaborados para apoiar sua implementação na rede pública de ensino de São Paulo.*” (idem, p. 118)

Desta forma fica evidenciado aqui o distanciamento entre a proposta pedagógica do Sistema de Ensino da Rede Pública do Estado de São Paulo, com seu Currículo alinhado a pedagogia das competências e ao “aprender a aprender” que dela deriva com os conceitos de habilidades e competências com a teoria elaborada por Dermeval Saviani e seus colaboradores: *“a tese defendida pela pedagogia histórico-crítica de que a escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade para si.”* (DUARTE, 2013)

Além do fato das duas teorias, pedagogia das competências e pedagogia histórico-crítica serem antagônicas, uma hegemônica e a outra contra hegemônica, uma alinhada a Escola Nova e a outra alinhada ao materialismo histórico e dialético, uma centrada na pesquisa e a outra nos conteúdos, uma valorizando o “aprender a aprender” e a outra valorizando os conteúdos historicamente adquiridos, uma com o método centrado na pesquisa e na espontaneidade dos estudantes para se construir a aprendizagem e a outra buscando, através dos cinco momentos do método elaborar condições para que os estudantes passem do momento sincrético ao momento sintético, pode-se dizer também que a primeira é a escolhida pela Rede de Ensino do Estado de São Paulo como pressuposto teórico da prática pedagógica em todas as escolas estaduais e a segunda não faz parte do projeto pedagógico estadual, do Currículo Paulista, é uma teoria pedagógica contra hegemônica.

O que foi possível fazer na pesquisa-ação foi desenvolver alguns pressupostos teóricos e metodológicos. Outro desafio para se concretizar a pedagogia histórico-crítica e sua didática na Rede Estadual de Ensino de São Paulo é não haver formação permanente em rede sobre esta

teoria pedagógica, já que não há aplicação desta teoria e nem interesse em promovê-la. Como disse Camargo (2016, p. 96-97) referindo-se à efetivação da pedagogia histórico-crítica *“para que isso se torne real e possível, o professor precisa ser capaz de articular a prática com a teoria de acordo com os objetivos formativos de uma educação emancipatória.”* Distanciado da teoria e da prática, o docente tem dificuldade de se aproximar desta teoria contra hegemônica no espaço escolar da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e se assim o fizer, será de forma subjetiva, individualizada, partindo de seus próprios conhecimentos e distanciado do vínculo com a coletividade e com a proposta legalmente apresentada à Rede de Ensino Paulista.

Os três desafios aqui apontados não querem significar a impossibilidade da pedagogia histórico-crítica na rede de ensino, tanto municipal, estadual ou federal, ao contrário, enquanto não consegue sua implementação como política pública de Estado, faz acontecer no trabalho diário dos professores com seus estudantes, prática esta que, ao ser levada a fim, impulsiona novos desafios, como pode ser observado em Limeira, Francisco Beltrão, os quais, apesar de todas as suas dificuldades e desafios produziram professores que assumiram a tarefa da pedagogia histórico-crítica e praticaram mesmo sem o alinhamento com as políticas públicas vigentes, continuaram com a aplicação desta pedagogia e com profundas modificações na prática social e na vida de seus estudantes.

Enquanto Rede de Ensino, seu objetivo em suas escolas é a formação de um estudante alinhado com os ditames do Capital Internacional e sua transnacionalização, o que é oposto ao advogado pela pedagogia histórico-crítica, a qual pretende uma libertação do estudante por meio de uma aprendizagem que proporcione os instrumentos e conhecimentos para se opor a exploração do capital e de seus senhores. Mormente a pedagogia histórico-crítica não ser utilizada na Rede de Ensino Estadual é possível, como ficou indicado na pesquisa-ação, desenvolver práticas que se apresentam na sala de aula no cotidiano escolar, em sua concretude, distante das imposições da Rede e que se coadunam com a pedagogia histórico-crítica, libertando os estudantes dos grilhões que os aprisionam numa realidade de exploração e cuja finalidade é a perpetuação desta situação.

Assim como alguns professores praticam a didática histórico-crítica através dos cinco momentos e da concepção de mundo fundamentada no materialismo histórico e dialético, como foi possível observar nos Estados do Paraná e São Paulo, é possível que, a partir de um professor ou grupo de professores, em suas práticas diárias, na sala de aula, aos poucos a escola pública consiga implementar a pedagogia histórico-crítica a partir de sua base.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



estudo aqui apresentado procurou discutir como ocorre a didática histórico-crítica na sala de aula através do processo de ensino aprendizagem em diferentes realidades. Para isso, buscou-se a partir do trabalho de outros pesquisadores refletir sobre dois estudos de casos, realizados nos Estados do Paraná e São Paulo, e também do trabalho realizado por mim, como professor-pesquisador, numa experiência com estudantes do 2º ano do ensino médio no componente curricular de filosofia.

A primeira conclusão que se chega é da dificuldade em implementar a pedagogia histórico-crítica e sua didática em Redes de Ensino. Aqui foram apresentadas duas experiências, contudo, sabe-se que existem outras experiências realizadas no país, contudo, é possível evidenciar que a pedagogia histórico-crítica terá sempre dificuldade de manter-se numa realidade concreta, fundamentada no capitalismo e no neoliberalismo, por sua relação com o materialismo histórico e dialético, pela tentativa de construir uma sociedade comunista e de superar a luta de classes em prol do proletariado.

Outra conclusão que se evidencia, estudando os mais de vinte anos da implementação desta teoria pedagógica no Estado do Paraná e as primeiras tentativas realizadas em Limeira-SP é que, se a pedagogia histórico-crítica não consegue se consolidar em uma Rede de Ensino ou permanecer nela por muito tempo, a partir de seu referencial marxista, contudo, ela sobrevive a partir de sua teoria pedagógica. Ou seja, conceitos fundamentais à pedagogia histórico-crítica continuam a existir mesmo que ela não aconteça em Rede, como a valorização dos conteúdos historicamente adquiridos, a ligação com a prática social dos educadores e estudantes, a definição de trabalho educativo, a formação para o senso crítico e, finalmente, a didática histórico-crítica fundamentada nos cinco momentos apresentados por Saviani desde Escola e Democracia escrita em 1983.

Esta é uma outra conclusão importante: a didática histórico-crítica não é os cinco momentos mas no entanto, nestes quarenta anos de estudos, pesquisas, encontros e obras escritas sobre o tema, os educadores relacionaram este conceito aos definido por Saviani e ele



é uma forma concreta e prática de articular a teoria desenvolvida por este pesquisador e seus colaboradores com o cotidiano da sala de aula e o ensino aprendizagem.

Para que isso aconteça, é preciso que o educador tenha uma relação direta e constante com a teoria para não cair no erro de utilizar os cinco momentos de forma mecânica e estática. O movimento, a processualidade pretendida pelo materialismo histórico e dialético, que fundamenta esta didática, só é possível de se alcançar quando o educador entende que os cinco momentos não são um método pronto e acabado em si mesmo, mas que é uma referência para entender o processo educativo com a prática social e esta com a apropriação de conteúdos que fundamentam e direcionam à construção de uma sociedade transformada e transformadora, em prol da classe trabalhadora.

Na experiência que desenvolvi em sala de aula, a partir da didática histórico-crítica com os estudantes do 2º ano de filosofia do ensino médio, percebi com a turma do 2º ano B, onde utilizei os cinco momentos da didática histórico-crítica que a aula fluiu muito bem, com a participação dos estudantes e os cinco momentos, dando um norte ao desenvolvimento da aula. Não me preocupei excessivamente com a realização de cada um deles ou de medir o tempo em que estava trabalhando cada um. Minha preocupação era ser fiel à teoria e não cair no erro da linearidade ou da aplicação mecânica, muito fácil de se acontecer quando se está ministrando uma aula e quando a formação inicial do professor foi toda construída a partir de um processo didático sequencial.

Nas quatro aulas ministradas pude perceber que os momentos não acontecem igualmente em todas as aulas, que não acontecem com a mesma duração e que não é possível, numa sala com cerca de trinta estudantes, ficar mensurando em cada atividade, quando o estudante chegou ao momento catártico ou quando superou sua prática social inicial em vista de uma nova construção. Este é um desafio e esta não deve ser de fato, no meu entendimento, a preocupação do professor. Acredito que se a experiência com os estudantes fosse mais longa, os momentos aconteceriam de forma espontânea, harmônica e dentro daquilo que pede a teoria, ou seja, apresentando conteúdos historicamente adquiridos e desenvolvendo com os estudantes uma nova postura diante da prática social em vista de uma transformação social colaborada pelo cotidiano escolar.

Quanto aos estudantes que utilizaram a didática apresentada pelo “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino, apesar das dificuldades com a turma, que seria dirimida com o tempo,

o que pude observar é que a aula não é construída a partir de conteúdos e não há qualquer conhecimento filosófico a ser construído pelos estudantes. Este material pedagógico foca na aquisição de habilidades e competências e na pesquisa realizada pelos estudantes. Não consegue ultrapassar os limites da sala de aula e da cotidianidade e alienação. Confere desta forma a angústia de muitos professores que buscam superar esta didática em prol de uma pedagogia que alimente estudantes e professores de conteúdos historicamente adquiridos e de condições de participar ativamente na construção de uma nova prática social.

Tão importante quanto o conhecimento da teoria é essencial para o aprofundamento da didática histórico-crítica a valorização do professor, que tem um papel de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem. O educador precisa ter consciência de classe, vivenciar sua prática social na realidade em que está inserido, e, finalmente, ser comprometido com a classe trabalhadora e a transformação da sociedade. Sem esses elementos não seria capaz de desenvolver uma didática histórico-crítica pois ela está fundamentalmente comprometida com estes temas. No entanto, mais do que abandonar o professor à sua sorte, ele que na maioria das vezes teve uma formação inicial fundamentada no capitalismo neoliberal, na teoria construtivista e na pedagogia das competências, precisa, assim como aconteceu em Limeira-SP e Paraná, proporcionar uma formação permanente, criar mais espaços e oportunidades para que o professor conheça essa teoria, pratique seus referenciais e consolide-se como um educador que se faz companheiro de caminhada com os demais professores e com os estudantes, para que juntos superem a visão sincrética e construam uma visão sintética, fundamentado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, s/d
- AMARAL, Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Tese (Doutorado em Educação) Campinas, 2016.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética** / Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. — 4. ed. — São Paulo : Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores; v. 2)
- BACZINSKI, A.V.M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleção Memória da Educação.
- BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. In: Sociedade em Debate, Pelotas 7(2): 5-25, agosto/2001.
- BARREIRA, Marcelo. **O mito de Sísifo de Albert Camus, e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem de Filosofia**. In. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul. RS, Ahead of Print, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/7210/pdf> acesso em: 17.set.2020.
- BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger. **L'École Capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1971.
- BORMANN, Valdete Maria Alves. **O papel do pedagogo como mediador do trabalho pedagógico**. In. PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense: produção didático-pedagógica. Vol II, 2010. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uf\\_pr\\_ped\\_pdp\\_valdete\\_maria\\_alves\\_bormann.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uf_pr_ped_pdp_valdete_maria_alves_bormann.pdf) Acesso: 14.maio.2020.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Secretaria Geral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm), acesso em: 26.jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular**, s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#a-base-nacional-comum-curricular>, acesso em: 26.jun.2020.

CAMARGO, Tassia Lima de. **Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão: caminhos e descaminhos (1990-2014)**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Campus de Francisco Beltrão, 2016. (dissertação mestrado em educação)

CAMPOS, Selma Santana Carneiro. **Pedagogia histórico-crítica, abordagem histórico-cultural e educação infantil: a experiência formativa de Limeira – SP**. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas: Piracicaba-SP, 2018 (dissertação mestrado em educação). Disponível em: [http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/03072018\\_170615\\_selmasantanacarneiro\\_campos\\_ok.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03072018_170615_selmasantanacarneiro_campos_ok.pdf). Acesso em: 29.jul.2020.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. **A catarse na educação: contribuições de Gramsci e seu significado na pedagogia histórico-crítica**. In: Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 123-137, 2013. Disponível em: Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 123-137, 2013. Acesso em: 24.jul.2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson (org). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos: 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do Sistema de Educação Pública Municipal de Limeira-SP**. Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, n. 5, v. 2, p. 175-189, dez 2013.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Batel, 2017. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/3/pdf/00164978.pdf> Acesso: 14.maio.2020.

CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá; FURBETTA, Nelly. **Metodologia científica: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2003.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**, 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 203-221.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**, 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, R. C. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógico Curricular Criança Cidadã**, Francisco Beltrão-PR, 1998.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal XV de Outubro**, Francisco Beltrão-PR, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular**, Francisco Beltrão-PR, 2011.

FRANCISCO BELTRÃO-PR. **Lei n. 4.310 de 30 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação**. Francisco Beltrão-PR, 2015. Disponível em: [http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/LEI-4310\\_2015-Plano-Mun-Ed.pdf](http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/LEI-4310_2015-Plano-Mun-Ed.pdf). Acesso em: 14.maio.2020.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; CHYCZY BRUNO, Cristina Rolim. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para os profissionais da educação: saberes pedagógicos e prática docente**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6944\\_4320.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6944_4320.pdf). Acesso em: 22.jul.2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa**. In. Nuances: estudos sobre educação – ano IX, v. 09, nº 9/10, jan/jun e jul/dez. 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307834607\\_A\\_METODOLOGIA\\_DE\\_PESQUISA\\_EDUCACIONAL\\_COMO\\_CONSTRUTORA\\_DA\\_PRAXIS\\_INVESTIGATIVA](https://www.researchgate.net/publication/307834607_A_METODOLOGIA_DE_PESQUISA_EDUCACIONAL_COMO_CONSTRUTORA_DA_PRAXIS_INVESTIGATIVA) acesso em: 16.set.2020.

FREITAS, Luís Carlos de, **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva**, in: Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n.4, p 906-926, out/dez.2018.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.

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

GAMA, C.N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GERD, A. Bornheim (org). **Os filósofos pré socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Fundamentos histórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica (PHC): alguns apontamentos**. In: VII EBEM, Universidade Federal do Pará: Belém do Pará, 2016. Disponível em: [http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIIEBEM/VII\\_EBEM/paper/view/2/201](http://soac.abem.pro.br/ocs/index.php/VIIEBEM/VII_EBEM/paper/view/2/201) Acesso em: 21.out.2020.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Scritti giovanili (1914-1918)**. Torino, einaudi.

GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, Aracely Mehl; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Francisco Ferrer y Guardia: o racionalismo pedagógico em terras brasileiras**. In. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 67-74, mar. 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art06\\_25.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art06_25.pdf) , acesso: 12.março.2020.

JUNIOR, Veríssimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **EDUCAÇÃO E COVID-19: As Tecnologias Digitais Mediando A Aprendizagem Em Tempos De Pandemia**. In. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

LIBÂNEO, J.C. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. s/d. Disponível em:

<https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf> Acesso em: 14.set.2020.

LIMA, M. E. A. Sociedade do futuro e novas relações de trabalho – a crise do emprego e o emprego na crise. **Cadernos de Psicologia**. Belo Horizonte, UFMG. v. 7, n. 1, 1998. p. 17-27

LIMEIRA. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº 02/2016, de 8 de novembro de 2016. **Dispõe sobre as diretrizes curriculares da rede municipal de ensino do município de Limeira - SP**. Jornal Oficial do Município, 12 nov. 2016. Disponível em: <https://smelegal.files.wordpress.com/2018/08/deliberac3a7c3a3o-cme-nc2ba-02-de-2016.pdf>. Acesso em: 29.jul.2020.

LIMEIRA-SP. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da Rede Municipal de Educação de Limeira**. Limeira – SP, 2019. Disponível em: [https://www.smelimeira.com.br/leis/curriculo\\_2019.pdf](https://www.smelimeira.com.br/leis/curriculo_2019.pdf). Acesso: 29.jul.2020.

LOMBARDI, José Claudinei. **Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação**. In: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: legado e perspectivas. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018, pp 169-190.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa – PR)**. Campinas, SP: UNICAMP, 1995 (Tese de Doutorado)

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Ligia Marcia. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **Práxis e “catarses” como referências avaliativas das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos**. Avaliação. Campinas, v. 16, n. 3, p. 533-558, novembro, 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx e Engels: Apontamentos sobre educação.** In. Comunicações. Piracicaba. V. 24 n.2 p. 247-266, maio-agosto 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/download/2869/1959>. Acesso em: 22.junho.2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. **Educação Em Tempos De Pandemia No Brasil: Saberesfazeres Escolares Em Exposição Nas Redes E A Educação On-Line Como Perspectiva.** In. Redoc Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 215 Maio/Ago 2020.

MARX, k. **Carta a J. Weydemeyer 5 de marzo de 1852.** In: MARX, K.; ENGELS, F. Cartas sobre el capital. Barcelona: Laia, 1974.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino.** Trad. De Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: critica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846).** São Paulo : Boitempo, 2007

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MELO, A.A.S. Os organismos internacionais na educação de um novo bloco histórico. In: NEVES, L.M.W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educador o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; BARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci.** In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008. Disponível em: [http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/700/ARTIGO\\_EscolaUnit%c3%a1riaEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/700/ARTIGO_EscolaUnit%c3%a1riaEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1) . Acesso em: 05.março.2020.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marx: ciência e revolução.** São Paulo: Moderna/ Campinas: Editora da Unicamp (Coleção Logos), 2000.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Educ.Soc (online), v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf> acesso em: 17.set.2020.

ORSO, Paulino José e TONINDANDEL, Sandra. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade.** In: ORSO, P. J. e outros (orgs). Pedagogia Histórico-crítica e a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização. Curitiba-PR: CRV, 2014.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná.** Curitiba-PR. SEED, 1990



PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Plano estadual de educação – PEE PR: uma construção coletiva** (versão preliminar). Curitiba-PR. SEED, 2005.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Paraná: Coordenação de Multimeios, 2012. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/caderno\\_expectativas.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/caderno_expectativas.pdf). Acesso em: 14.maio.2020.

PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vânia Grim. **Aspectos editoriais da Cartilha Caminho Suave e a prática da Editora Caminho Suave Ltda em programas federais do livro didático**. In. Ver. Brasileira hist.educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1, p. 335-372, jan/abr2016. Disponível em: [http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40776/pdf\\_110](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40776/pdf_110) acesso em: 23.set.2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000<sup>a</sup>

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SALA, M. **Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2009.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **O processo de municipalização no Estado do Paraná**. In. Educar, Curitiba, n. 22, p. 257-279. Editora UFPR: 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2183/1835>, acesso em: 20.set.2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais, 1983.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 17/88, de 28 de janeiro de 1988**. Dispõe sobre a jornada única no Ciclo Básico, 1988.

SÃO PAULO. **Caderno do gestor: gestor do currículo na escola** – v. 4. Coordenação geral de Maria Inês Fini e Valéria de Souza. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. 1ª ed. atualizada. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO, **Caderno do Professor: filosofia, ensino médio** – 2ª série, v. 2. Coordenação geral de Maria Inês Fini. Equipe: Adilton Luis Martins, Luiza Christov e Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**, 2019.

SAVIANI, D. **Georges Snyders ou a pedagogia marxista da alegria**. Campinas, SP, 1988. Texto digitado.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. In. Educação & Sociedade. Ano XX. Nº 69. Dezembro/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em: 28.jul.2020.

SAVIANI, Dermeval. **Apresentação**. In: LINS, A.M.M. Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas: Autores Associados, 2003. P. 1-4.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Conferência de encerramento. In: Congresso “Infância e Pedagogia histórico-crítica”. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Gravação sonora.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. In. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b. Disponível em: [http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES\\_8/Pedagogia/2.pdf](http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/2.pdf). Acesso em: 26.março.2020.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: marxismo e educação em debate. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun.2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500> Acesso em: 31.jul.2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje**. In: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: legado e perspectivas. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018b, pp 235-255.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (orgs) **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SNYDERS, Georges. **Escola e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SILVA. M. A. **Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 1-33. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_067.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html). Acesso em 14set.2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, Editora Autores Associados, 1986.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto, **Pesquisa-ação : compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**, In: Educ. Soc.. Vol 34, nº 122, Campinas jan/mar, 2013, disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009), acesso em: 26.jun.2020, *apud* ZUNIGA, R. La recherche-action et le controle du savoir. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, Lorraine, v. 45,n. 5, p. 35-44, 1981.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)**. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Cascavel – Paraná, 2014. (Dissertação Mestrado em Educação)

THOMAS, Peter D.. **The Gramscian moment : philosophy, hegemony, and Marxism Leiden**. Boston (Historical materialism book series ; v. 24), 2009

UENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cad. Pesq São Paulo, fevereiro 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118> . Acesso em: 3.março.2020.

UTSUMI, M. C. **Escola-Padrão: avanço na melhoria do ensino?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Renata de Almeida. **A obra de Georges Snyders no cenário educacional brasileiro: introdução, apropriações e refluxo**. In. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 59, p. 284 - 297, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640363/7922..> Acesso em: 26.março.2020.

## ANEXO 1

### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ESTUDANTES DO 2º ANO B A PARTIR DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!**

SEU NOME:

série: 2º B data: 13/02/2020

#### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** BRIGA DE FAMILIA

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito,

**Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!**

SEU NOME:

série: 2º B data: 13/02/20

#### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Feminicídio

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

série: 2<sup>o</sup>B data: 13/02/2020

#### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Problema de desemprego e de fome.

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

ie: 2<sup>o</sup>B data: 13/02/2020

#### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Entrega de um problema

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME

série: 2º B data: 13/02/20

### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Doença de última hora

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

série: 2º B data: 13/02/20

### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Doenças incuráveis

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

série: 2º B data: 13/02/20

TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Pobre.

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

série: 2º B data: 13/02/2020

TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** minho caso

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:  série: 2º B data: 33/02/2020

**TEMA DE HOJE: PROBLEMA**

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** \_\_\_\_\_

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:  série: 2º B data: 13/02/2020

**TEMA DE HOJE: PROBLEMA**

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** briga entre família etc.

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!



Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

série: 2<sup>o</sup>B data: 13/02/20

**TEMA DE HOJE: PROBLEMA**

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Problema com o país

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

série: 2<sup>o</sup>B data: 13/02/2020

**TEMA DE HOJE: PROBLEMA**

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Dunheira Aman Dunheira

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:  série: 2ºB data: 13/02/2020

TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** este não é trabalho é brincadeira

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:  série: 2ºB data: 13/02/20

TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** uma pessoa não trabalha

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU Nº

série: 2<sup>ª</sup>B data: 13/02/20

#### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** POLÍTICA

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**.

Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:  série: 2<sup>B</sup> data: 13/02/20

**TEMA DE HOJE: PROBLEMA**

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Ambiente.

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME  série: 2<sup>B</sup> data: 13/02/2020

**TEMA DE HOJE: PROBLEMA**

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Será que vou ficar sozinho na escola hoje?

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra **PROBLEMA** no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema **PROBLEMA**. Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME

série: 2<sup>o</sup>B data: 13/02/20

TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Perder algo de importante

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA.  
Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME:

série: 2<sup>o</sup>B data:  / /

TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** ser pobre

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA.  
Boa sorte!!!

Bem vindos à aula de Filosofia. Neste espaço nós vamos nos enriquecer de conhecimentos para sermos verdadeiramente livre!

SEU NOME: R  série: 2ª data: 13/02/2016

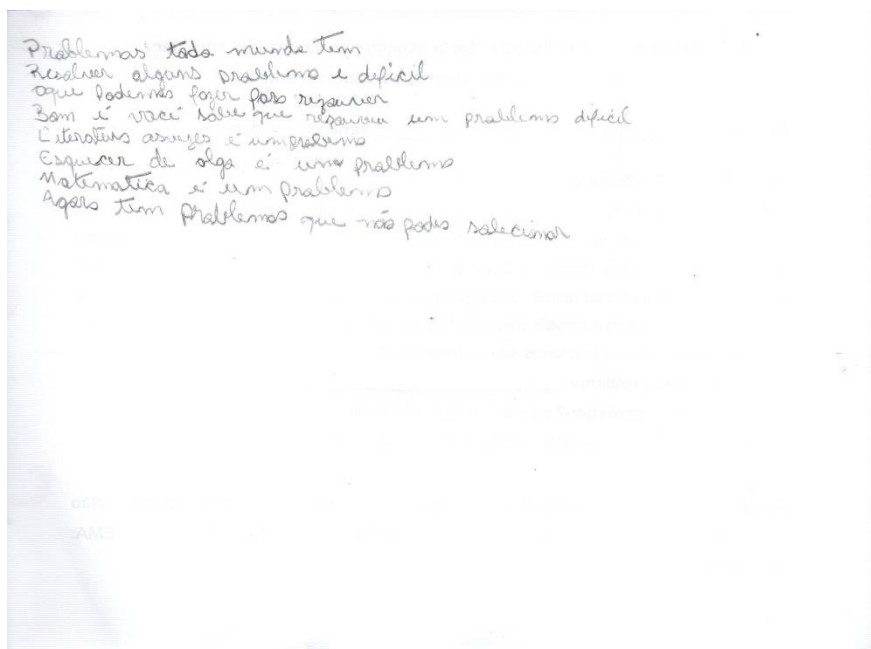
#### TEMA DE HOJE: PROBLEMA

**Leia:** existem problemas corriqueiros: que roupa vou usar hoje? Quando vou comprar crédito para o celular? Será que vou chegar a tempo ao trabalho? Existem problemas pessoais seríssimos: uma pessoa doente ou desempregada, um amor que não deu certo... E existem problemas que afligem todo mundo. São problemas sociais que interferem na nossa vida pessoal e na vida de todo mundo que mora com a gente e na mesma comunidade, mesma cidade, mesmo país ou no mundo. Esses problemas são problemáticos!

**Dê um exemplo problema:** Proble

**Você conhece o acróstico?** poesia em que as primeiras letras (às vezes, as do meio ou do fim) de cada verso formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito, máxima etc.

**ATIVIDADE:** Forme um acróstico com a palavra PROBLEMA no verso da folha. Não pode ser com palavras mas com frases que tenham a ver com o tema PROBLEMA. Boa sorte!!!



Problemas fazem parte do nosso cotidiano e  
 lembrar deles o tempo todo pode nos fazer mal,  
 o que devemos fazer com eles é saber lidar,  
 bons eles nunca são.  
 Lidar com certos problemas as vezes é difícil  
 e muitas vezes você só quer que eles sumam,  
 mas isso infelizmente não acontece,  
 acaba que o que nos resta é resolvê-los, ou pelo menos tentar.

PUTA  
 ROUBAR  
 HOMICIDIO  
 BURRICE  
 LADRÃO  
 EMAGRECER  
 MATAR  
 ASSASINO

P obreje  
 R iguise que, nós não tem  
 O stentan agente não pode  
 B alho sempre faz  
 C uerem não é o mano forte  
 E  
 M  
 A

P PROBLEMAS  
 R ROUBA  
 O OBEGITIVO  
 B BOLA  
 L LUAN  
 E EXISTEM  
 M MUNDO  
 A AMOR

Problema  
 Ruibus  
 HOMICIDIO  
 Brigar  
 LADRÃO  
 engordar  
 MATA ALGUÉM  
 ASSALTO

POLUIÇÃO  
 RAIVA  
 O PAÍS  
 BRASIL  
 LIXO  
 ECONOMIA  
 MACHISMO  
 A EDUCAÇÃO

Perdi meus comers  
 Roubaram meu edubr  
 Que um problema de de coo  
 B  
 L  
 E  
 M  
 A

PUTA  
 ROUBO  
 HOMICIDIO  
 BURRICE  
 LADRÃO  
 ENGORDA  
 MORTE  
 ASSASINATO



~~D  
I  
N  
H  
E  
I  
R  
O~~

A  
M  
O  
R

Problemas me traz

Responsabilidades e isso e'  
~~o~~ me torna diferente de  
bastante adolescentes

Loucos para fazerem seus desejos  
Embora eles deveriam pensar  
Mais na

Amanhã

Perdi meu celular

R  
O  
B  
L  
E  
M  
A

~~Problema me trazem mais problemas~~  
RAIVA

Poluição  
RAIVA  
O PAÍS  
BRASILEIRO  
LIXO  
ESCOLA  
MACHISMO  
A Educação

13/02/2020

Problema me Trói duvidas  
Ruim Ter muitos Problema.  
Outros problemas.  
Brasilino Tem muitos Problemas.  
No em caso Tem muitos Problemas.  
E um problema que não Tem fim.  
meio Toda mundo junto na mesmo caso e problema  
amor é um problema.

Preciso de muito dinheiro para  
organizar a minha vida, mas tem que  
botar a mão para conseguir e  
realizar  
e não desistir, sempre persistir.

Pobreza traz condições de vida miserável.  
Riqueza muda o pensar das pessoas.  
Orgulho destrói e afasta as pessoas.  
Bagunça não te deixa encontrar nada.  
Lentidão atrasada a vida.  
Estranho é se achar melhor que os outros.  
Machucar outros não deveria ser prazeroso.  
Atitudes feias nos tornam feios(as).

POLÍTICA  
 RATOS  
 ORGANIZAÇÕES CRIMINAIS  
 BRIGAS  
 LARICA  
 ELEIÇÃO  
 MAUS TRATOS  
 AMAZONIA

Problema me dá angústia e raiva,  
 Ruim o gesto das pessoas,  
 O problema é o silêncio.  
 Buscar a solução para os problemas.  
 Levantar cedo definitivamente é um problema. ~~kkk~~  
 Estar num lugar silencioso,  
 Mas também um lugar alto é um problema  
 Até mesmo o problema financeiro nos persegue.

Um problema por mim

Passar o dia sem esquecer nada  
 Nunca brada pra quem bronta  
 Organizar antes de vigiar  
 Buscar o melhor  
 Lembrar uma coisa muito difícil  
 Encerra o ciclo na escola  
 Mostra interesse numa coisa de difícil foco  
 A táticas idiotas nos tornam idiotas

Problema  
 Respeito  
 Organização  
 Briga  
 Ladrão  
 Estuprado  
 Maltrato  
 Arma

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

ser pobre  
 política  
 dinheiro  
 feminicídio  
 pais/família  
 fome  
 desemprego  
 estupro  
 doença/epidemia  
 solidão  
 perda  
 ansiedade  
 brigas  
 furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

ser pobre  
 política  
 dinheiro  
 feminicídio  
 pais/família  
 fome  
 desemprego  
 estupro  
 doença/epidemia  
 solidão  
 perda  
 ansiedade  
 brigas  
 furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

ser pobre  
 política  
 dinheiro  
 feminicídio  
 pais/família  
 fome  
 desemprego  
 estupro  
 doença/epidemia  
 solidão  
 perda  
 ansiedade  
 brigas  
 furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

ser pobre  
 política  
 dinheiro  
 feminicídio  
 pais/família  
 fome  
 desemprego  
 estupro  
 doença/epidemia  
 solidão  
 perda  
 ansiedade  
 brigas  
 furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

ser pobre  
 política  
 dinheiro  
 feminicídio  
 pais/família  
 fome  
 desemprego  
 estupro  
 doença/epidemia  
 solidão  
 perda  
 ansiedade  
 brigas  
 furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

ser pobre  
 política  
 dinheiro  
 feminicídio  
 pais/família  
 fome  
 desemprego  
 estupro  
 doença/epidemia  
 solidão  
 perda  
 ansiedade  
 brigas  
 furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo

**VOTAÇÃO**  
**ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ**  
**ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS**

- ser pobre
- política
- dinheiro
- feminicídio
- pais/família
- fome
- desemprego
- estupro
- doença/epidemia
- solidão
- perda
- ansiedade
- brigas
- furto/roubo



<p style="text-align: center;"><b>VOTAÇÃO</b> <b>ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ</b> <b>ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS</b></p> <p><input type="checkbox"/> ser pobre  <input type="checkbox"/> política  <input type="checkbox"/> dinheiro  <input checked="" type="checkbox"/> feminicídio  <input type="checkbox"/> pais/família  <input type="checkbox"/> fome  <input type="checkbox"/> desemprego  <input checked="" type="checkbox"/> estupro  <input type="checkbox"/> doença/epidemia  <input type="checkbox"/> solidão  <input checked="" type="checkbox"/> perda  <input type="checkbox"/> ansiedade  <input type="checkbox"/> brigas  <input type="checkbox"/> furto/roubo</p>	<p style="text-align: center;"><b>VOTAÇÃO</b> <b>ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ</b> <b>ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS</b></p> <p><input type="checkbox"/> ser pobre  <input type="checkbox"/> política  <input type="checkbox"/> dinheiro  <input checked="" type="checkbox"/> feminicídio  <input type="checkbox"/> pais/família  <input checked="" type="checkbox"/> fome  <input type="checkbox"/> desemprego  <input checked="" type="checkbox"/> estupro  <input type="checkbox"/> doença/epidemia  <input type="checkbox"/> solidão  <input type="checkbox"/> perda  <input type="checkbox"/> ansiedade  <input type="checkbox"/> brigas  <input type="checkbox"/> furto/roubo</p>
<p style="text-align: center;"><b>VOTAÇÃO</b> <b>ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ</b> <b>ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS</b></p> <p><input type="checkbox"/> ser pobre  <input type="checkbox"/> política  <input type="checkbox"/> dinheiro  <input checked="" type="checkbox"/> feminicídio  <input type="checkbox"/> pais/família  <input type="checkbox"/> fome  <input checked="" type="checkbox"/> desemprego  <input checked="" type="checkbox"/> estupro  <input type="checkbox"/> doença/epidemia  <input type="checkbox"/> solidão  <input type="checkbox"/> perda  <input type="checkbox"/> ansiedade  <input type="checkbox"/> brigas  <input type="checkbox"/> furto/roubo</p>	<p style="text-align: center;"><b>VOTAÇÃO</b> <b>ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ</b> <b>ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS</b></p> <p><input type="checkbox"/> ser pobre  <input type="checkbox"/> política  <input type="checkbox"/> dinheiro  <input type="checkbox"/> feminicídio  <input type="checkbox"/> pais/família  <input checked="" type="checkbox"/> fome  <input type="checkbox"/> desemprego  <input checked="" type="checkbox"/> estupro  <input type="checkbox"/> doença/epidemia  <input type="checkbox"/> solidão  <input checked="" type="checkbox"/> perda  <input type="checkbox"/> ansiedade  <input type="checkbox"/> brigas  <input type="checkbox"/> furto/roubo</p>
<p style="text-align: center;"><b>VOTAÇÃO</b> <b>ESCOLHE 3 PROBLEMAS QUE VOCÊ</b> <b>ACHE MAIS PROBLEMÁTICOS</b></p> <p><input type="checkbox"/> ser pobre  <input checked="" type="checkbox"/> política  <input type="checkbox"/> dinheiro  <input checked="" type="checkbox"/> feminicídio  <input type="checkbox"/> pais/família  <input checked="" type="checkbox"/> fome  <input type="checkbox"/> desemprego  <input type="checkbox"/> estupro  <input type="checkbox"/> doença/epidemia  <input type="checkbox"/> solidão  <input type="checkbox"/> perda  <input type="checkbox"/> ansiedade  <input type="checkbox"/> brigas  <input type="checkbox"/> furto/roubo</p>	

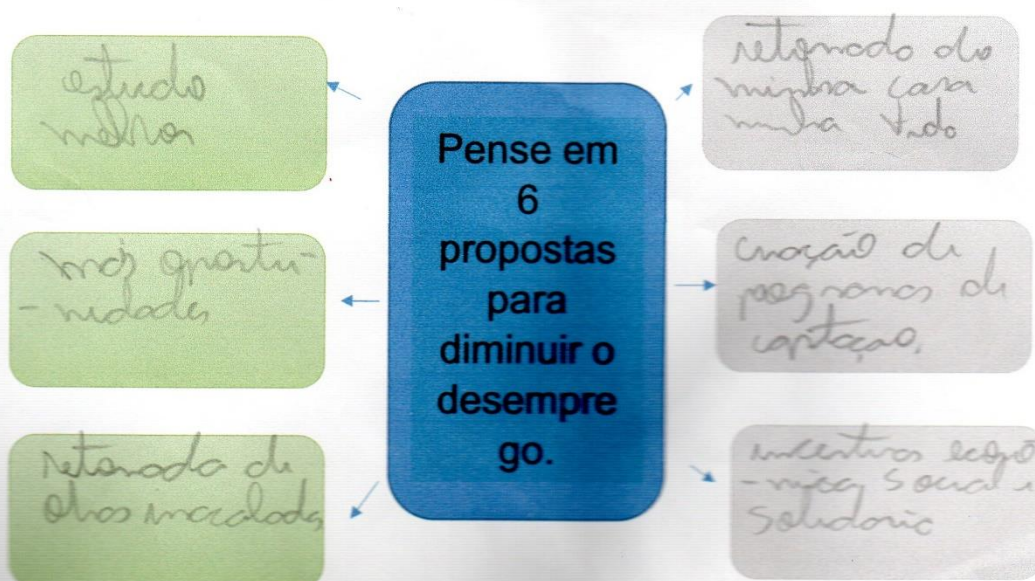
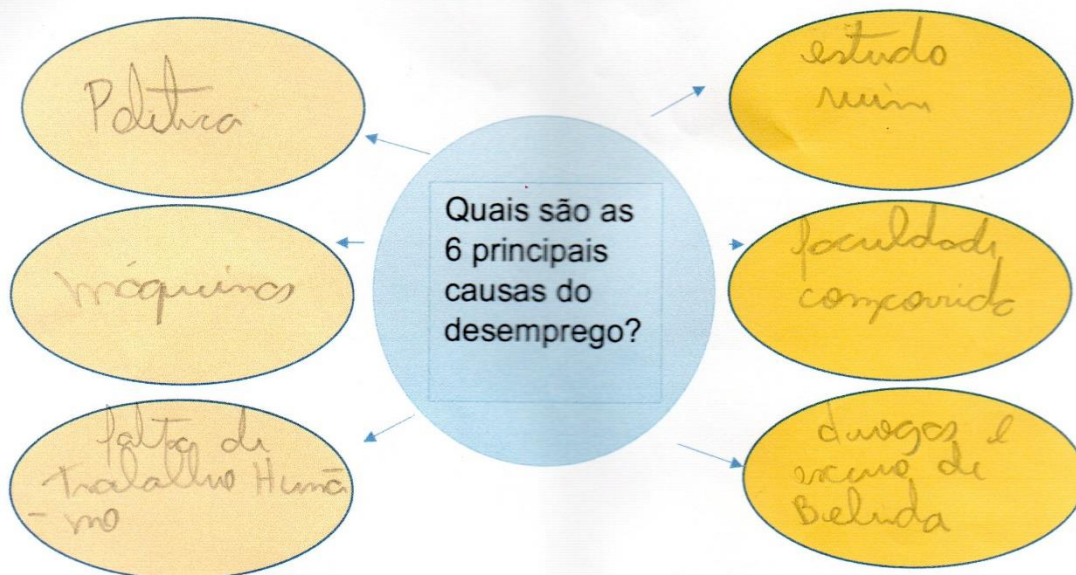
NOME:

SÉRIE: 2B

DATA: 06/08/20

NOME: Wendell Porcino

**TEMA DA AULA: O PROBLEMA DO DESEMPREGO**



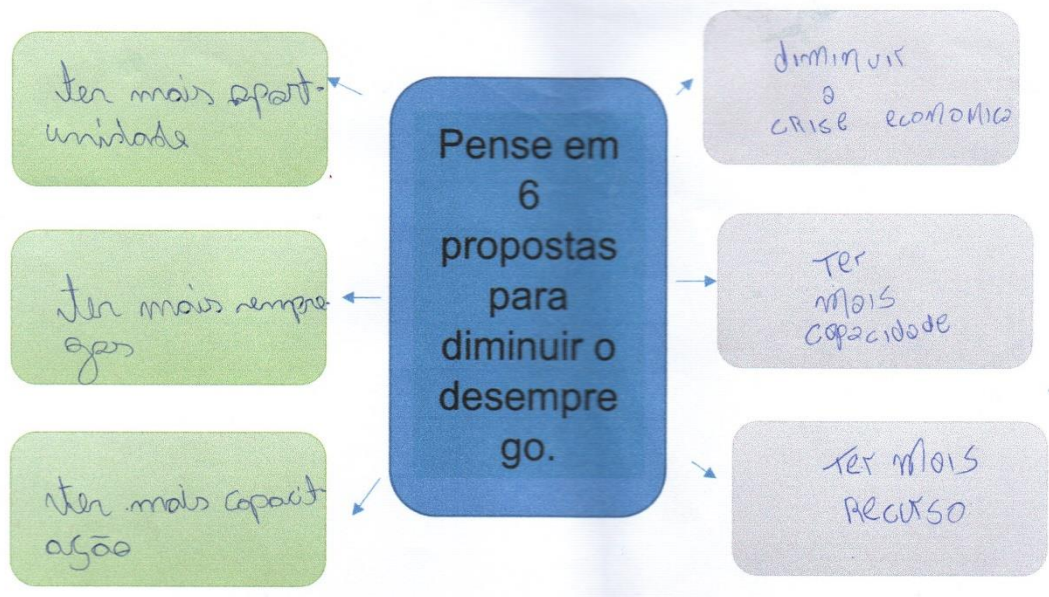
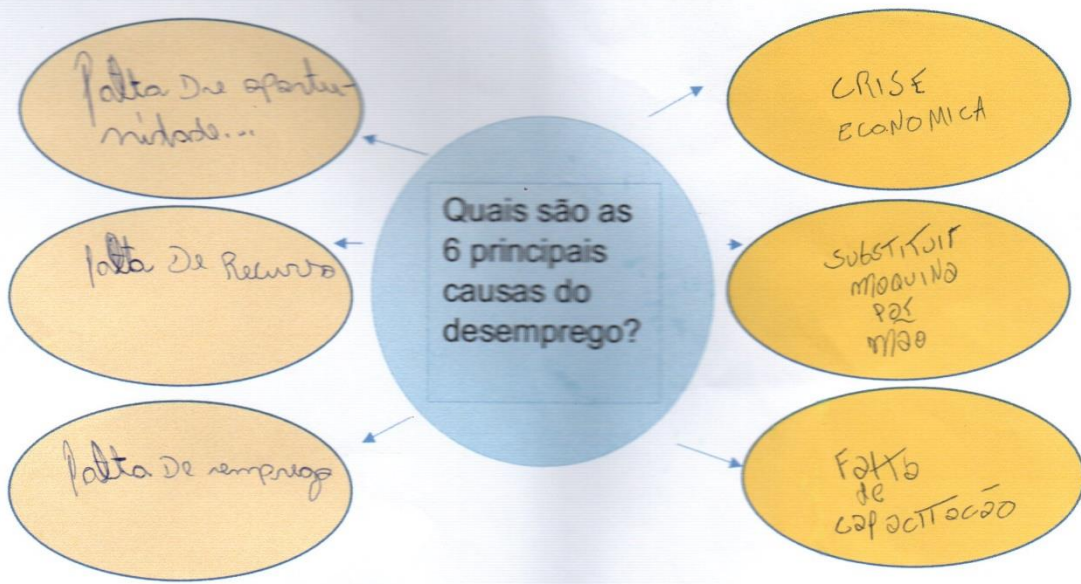
**O que você, como cidadã (o) pode fazer para diminuir o desemprego?**  
 criar cursos, todos os dias, para quem não tem emprego.  
 e para cada um dos desempregados de mim.

NOME:

SÉRIE: 2<sup>ª</sup>B DATA 06/08/20

NOME:

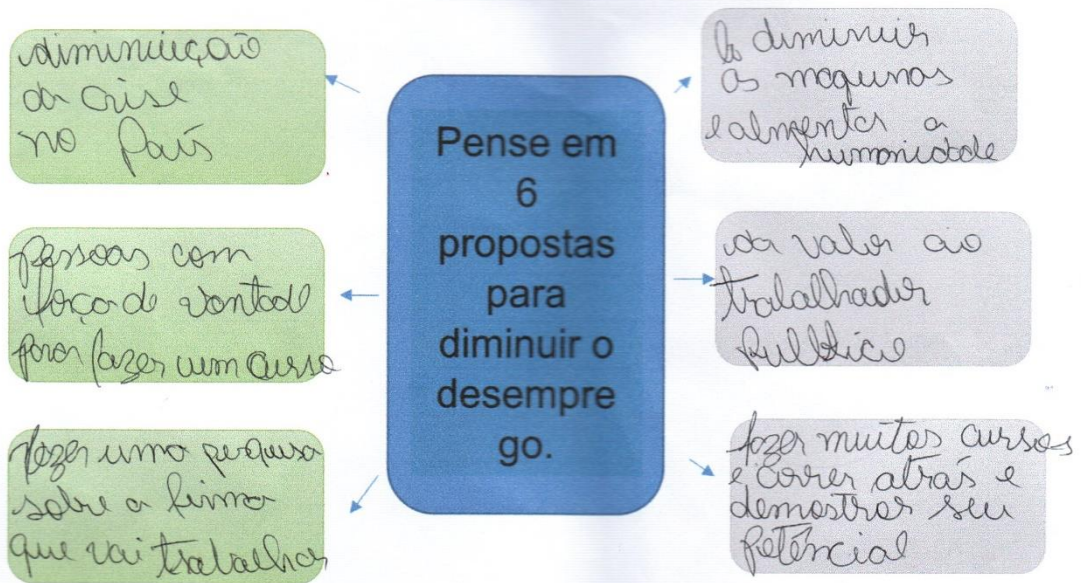
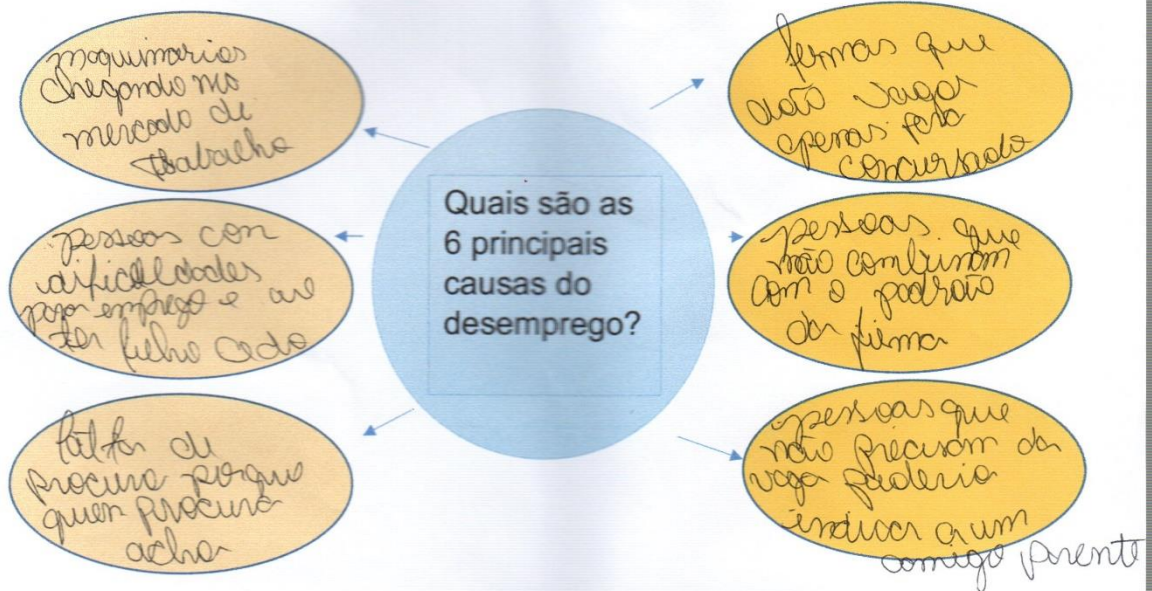
**TEMA DA AULA: O PROBLEMA DO DESEMPREGO**



O que você, como cidadã (o) pode fazer para diminuir o desemprego?  
*infelizmente nada, quem sabe eu?*

NOME: Roberto SÉRIE: 2º Ano DATA 6/10/20  
NOME: \_\_\_\_\_

**TEMA DA AULA: O PROBLEMA DO DESEMPREGO**

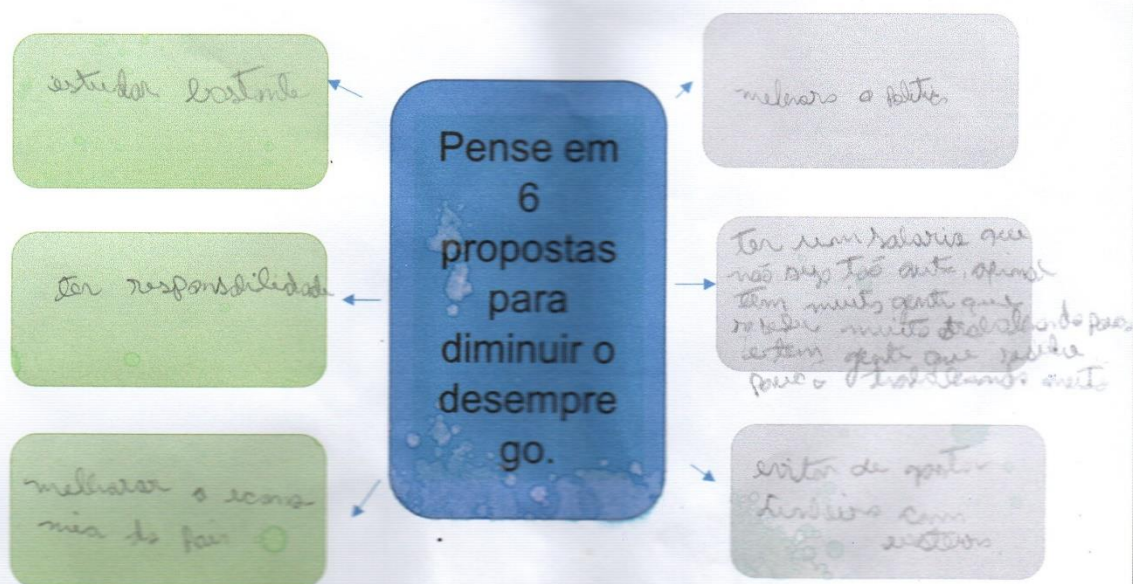
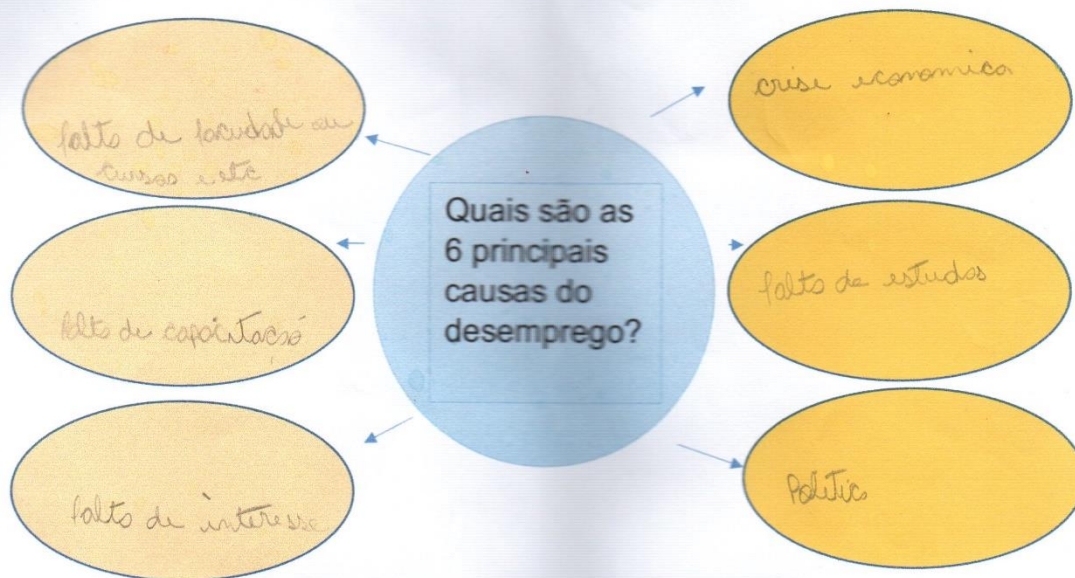


O que você, como cidadã (o) pode fazer para diminuir o desemprego?  
compartilhar sites, publicações, indicar a um amigo ou até ir ao lugar até esse lugar de emprego.

NOME \_\_\_\_\_  
 NOME \_\_\_\_\_

SÉRIE: 2º B DATA 6/3/20

**TEMA DA AULA: O PROBLEMA DO DESEMPREGO**



O que você, como cidadã (o) pode fazer para diminuir o desemprego?

Eu acredito que por enquanto não

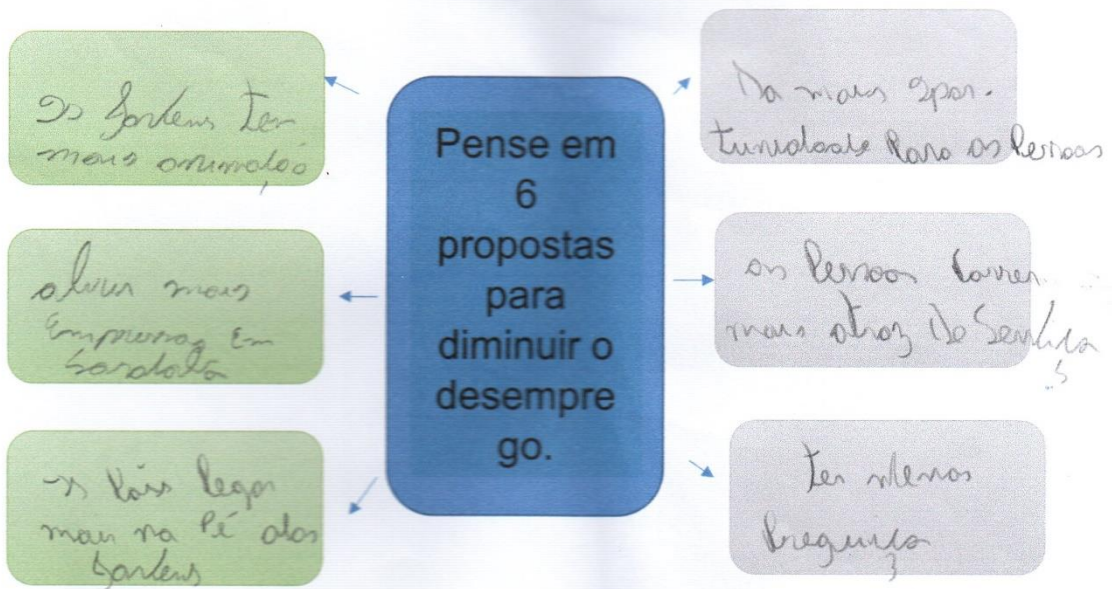
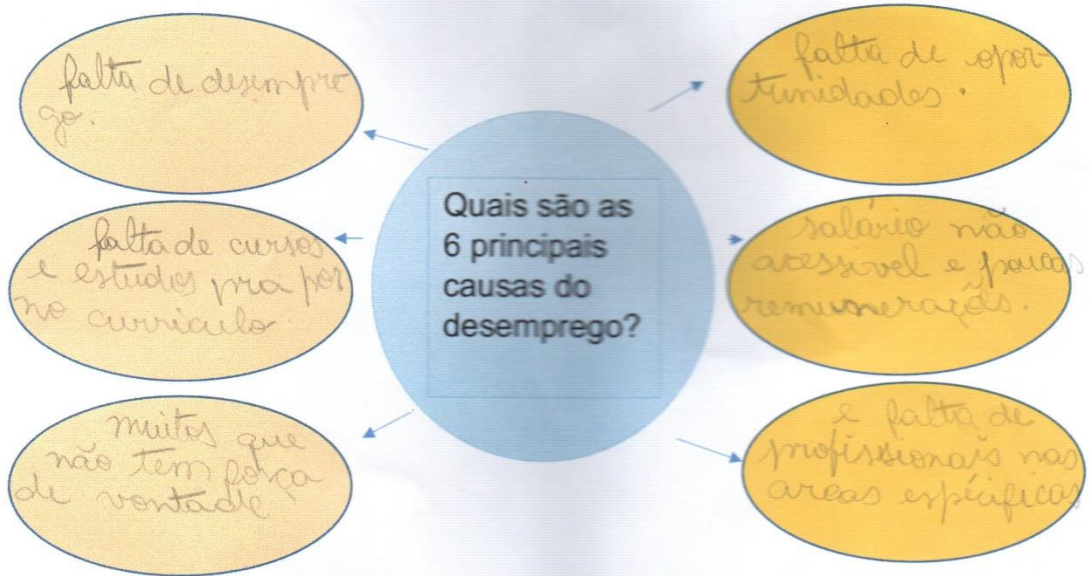
NOME:

SÉRIE: 2ºB

DATA: 06/04/20

NOME:

**TEMA DA AULA: O PROBLEMA DO DESEMPREGO**



O que você, como cidadã (o) pode fazer para diminuir o desemprego?

Eu quero mais estudos de meu futuro e deixar mais empregos.

NOME:

SÉRIE: 2º B DATA: 12/03/20

## ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS

## COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:

~~Revolucionário~~ - ~~trabalho~~ - ~~manutenção~~ - ~~natureza~~ - ~~sobrevivência~~ - ~~humana~~ -  
~~remuneração~~ - ~~processo~~ - ~~Marx~~ - ~~produtivo~~ - ~~mercadoria~~ - ~~patrão~~ - ~~capital~~

## O TRABALHO EM MARX

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência.

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a mercadoria que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o \_\_\_\_\_ é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera remuneração.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a capital. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

NOME:

SÉRIE: 2<sup>o</sup> B DATA: 12/03/2020

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

**O TRABALHO EM MARX**

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o processo é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto \_\_\_\_\_.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do trabalho produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência.

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a remuneração que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o petisco é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo Capital. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera produtiva.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a natureza. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o trabalho.



NO

SÉRIE: 2º B DATA: 13/03/2020

COMPLETE O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

### O TRABALHO EM MARX

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e Revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto NATUREZA.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de remuneração

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a MERCADORIA que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o processo é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera sobrevivência.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a capital. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

NOM

SÉRIE: 2<sup>ª</sup> B DATA: 12/03/20

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

**O TRABALHO EM MARX**

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e Revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de subsistência

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a remuneração que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o \_\_\_\_\_ é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera mercadoria.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a capital. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

NOME

SÉRIE: 2º B DATA: 12/03/2020

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

### O TRABALHO EM MARX

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência.

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a mercadoria que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o capitalismo é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera remuneração.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a capital. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

NOME: \_\_\_\_\_

SÉRIE: 28 DATA: 12/02/20

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

### O TRABALHO EM MARX

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a mercadoria que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o X é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera fornecedora.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a capital. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

NOME:

SÉRIE: 2º B

DATA: 10/03/2000

ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS

COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana – remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

### O TRABALHO EM MARX

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e Revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história Atual. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto humano.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do mercado produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de subsistência.

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a moeda que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a produção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de alienação que também ocorre sob o capital é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera manutenção.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a alienação. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o \_\_\_\_\_.

NOME:

SÉRIE: 2<sup>o</sup> B DATA: 12/03/2020

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

**O TRABALHO EM MARX**

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de remuneração

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a capital que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o \_\_\_\_\_ é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que “sai” das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera mercadoria.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a subsistência. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

NOME:  SÉRIE: 2º B DATA: 12/05/

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

**O TRABALHO EM MARX**

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e Revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto NATUREZA.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a remuneração que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a mercadoria dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de MARX que também ocorre sob o patrão é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera \_\_\_\_\_.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a CAPITAL. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o \_\_\_\_\_.

NOME:

SÉRIE: 2013 DATA: 10/03/20

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana –  
remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

### O TRABALHO EM MARX

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e Revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o Processo é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto manutenção

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do Processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a mercadoria que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a Remuneração dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de MARX que também ocorre sob o TRABALHO é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo Produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera NATUREZA.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a Capital. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o PATRÃO.





NOME: SÉRIE: 2º B DATA: 12/05/20**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS****COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção – natureza – sobrevivência – humana – remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

**O TRABALHO EM MARX**

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e Revolucionário socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do processo produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de sobrevivência

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como **mais valia**, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a mercadoria que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de marx que também ocorre sob o capital é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera Remuneração.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a Sociedade. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

NOME:

SÉRIE: 208

DATA: 12/03/20

**ATIVIDADE: LEIA O TEXTO ABAIXO E COMPLETE AS LACUNAS  
COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO NO QUADRO:**

Revolucionário – trabalho – manutenção - natureza – sobrevivência – humana – remuneração – processo – Marx – produtivo – mercadoria – patrão – capital

**O TRABALHO EM MARX**

Karl Marx (1818 - 1883) foi um filósofo, sociólogo, historiador, economista, jornalista e socialista. Nascido na Prússia, mais tarde se tornou apátrida e passou grande parte de sua vida em Londres, no Reino Unido.

No método marxista, o materialismo histórico, o trabalho é central para entender o funcionamento social, ou seja, é a partir da forma que a sociedade se organiza para produzir aquilo que é demandado por suas necessidades que analisa a história humana. Ou seja, a humanidade se confunde com o trabalho.

O trabalho é toda a ação humana sobre a natureza, criada por uma necessidade, com determinado dispêndio próprio de energia. Neste processo, ambos se modificam, tanto homem quanto natureza.

No mercantilismo, o artesão em certa medida, ainda controlava alguns aspectos do trabalho produtivo, sendo das corporações de ofício o monopólio.

No capitalismo, o burguês controla todo o processo produtivo, é dono da fábrica, do maquinário utilizado e da matéria prima, tendo como a única finalidade do capitalista o acúmulo do capital. Resta ao trabalhador a venda de seu trabalho como único meio de subsistência.

É de Marx um dos fenômenos conhecidos a partir do capitalismo que é conhecido como mais valia, que nada mais é que a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo e a remuneração que ele recebe. Esta diferença, obviamente, vai parar nos bolsos do capitalista, sendo uma das pedras fundamentais para a manutenção dos meios de produção industriais.

Outro fato apresentado pelos estudos de Marx que também ocorre sob o capitalismo é a alienação do trabalho, quando esta prática já não serve mais a sua finalidade natural que é a subsistência humana, passando a sair das mãos de quem realmente o produz o controle do processo produtivo, para a mão de uma pequena parcela que detém o monopólio. Não é só o produto que "sai" das mãos do operário. Ele mesmo abandona sua essência, seu próprio centro, na medida em que não define mais seu salário, local, horário e ritmo de trabalho, controle esse que passa para a mão de estranhos a ele. O trabalhador não se identifica mais em nenhum aspecto do processo produtivo. O homem já não se enxerga no resultado de seu trabalho, para ele não significa nada, sendo ele próprio operário, mera mercadoria.

Portanto, o trabalho nasceu como essência humana para suprir suas necessidades e transformar a natureza. Hoje o trabalho se tornou emprego, onde o ser humano unicamente procura manter sua subsistência e enriquecer o patrão.

**ATIVIDADE:** ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - sistema filosófico, político e econômico que defende a coletivização dos meios de produção e a organização de uma sociedade sem classes.

marxismo - sistema doutrinário do socialista alemão Karl Marx e seus seguidores; comunismo.

mais valia - ~~Designativo de aumento de valor próprio do estimado de um objeto.~~

A diferença entre o valor produzido pelo trabalhador ou o tempo investido por este no processo produtivo

alienação em Marx - O trabalhador não se reconhece e não humaniza o fruto do seu trabalho. O trabalho não humaniza-o.

subsistência - Quanto com que as pessoas se mantêm; existência individual.

essência humana - Natureza íntima das coisas.

burguesia - classe social que compreende as pessoas que não trabalham braçalmente.

monopólio - Domínio completo do mercado; posse exclusiva.

**ATIVIDADE:** ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - Política, Sistema político e econômico que põe em prática essa doutrina.

marxismo - Reunião dos movimentos de natureza política, econômica, social, cultural etc., fundamentados nessas concepções.

mais valia - Aumento do Valor de um bem em razão de melhoria ou benfeitoria que lhe foi introduzida.

alienação em Marx - é a situação típica do capitalismo através da qual as pessoas são apartadas dos bens que elas mesma produzem.

subsistência - Estado das pessoas ou coisa que se mantém; existência, permanência.

essência humana - \_\_\_\_\_

burguesia - Na Idade Média, qualidade ou condição de burguês.

monopólio - Privilegio legal, ou de fato, que possui uma pessoa, uma empresa ou um governo de fabricar ou vender certas coisas, de explorar determinados serviços.

**ATIVIDADE:** ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - Sistema filosófico, político e econômico que defende a coabitação dos meios de produção e a organização de uma sociedade sem classe.

marxismo - Sistema doutrinário do socialista alemão Karl Marx e seus seguidores; comunismo.

mais valia - Na teoria marxista busca explicada pelo capitalismo resultante da diferença entre o que é pago ao trabalhador e o valor cobrado pelo mercadorias produzida por uma unidade de obra.

alienação em Marx - O trabalhador não se reconhece no fruto do seu trabalho. O trabalho não humaniza o.

subsistência - Quanto com que as pessoas se mantêm; existência individual.

essência humana - O traço fundamental de uma pessoa ou coisa, e que constitui sua natureza humana, essência do autor.

burguesia - Classe social que compreende as pessoas que não trabalham pessoalmente e possuem uma situação econômica cômoda;

monopólio - Domínio completo de mercado; posse exclusiva.

**ATIVIDADE:** ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - Sistema filosófico, político e econômico que defende a coletivização dos meios de produção e a organização de uma sociedade sem classes

marxismo - Doutrina filosófica e prática política revolucionária que defende a transformação dos meios de produção através das lutas de classes.

mais valia - A DIFERENÇA ENTRE O VALOR PRODUSIDO PELO TRABALHADOR OU O VALOR PRODUTO POR ESTE NO PROCESSO

alienação em Marx - O TRABALHADOR NÃO SE RECONHECE E MO FRUTO DO SEU TRABALHO O TRABALHADOR NÃO HUMANA-O

subsistência - Aquilo que é necessário para manutenção da existência; Naquela produção que tem a produção sua subsistência.

essência humana - Ideia principal, base e relação deverá manter a essência do texto original.

burguesia - No sistema capitalista, classe social construída nos meios de produção, em oposição ao operariado;

monopólio - Possui direito ou privilégio exclusivo; O monopólio estatal da exploração dos petróleo.

**ATIVIDADE:** ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - Sistema hierárquico, político e econômico que defende a coletivização dos meios de produção e a organização de uma sociedade sem classes.

marxismo - Teoria filosófica política e econômica que, criada por Karl Marx.

mais valia - Na doutrina marxista, a remuneração da capitalista, consequência de uma exploração do trabalho assalariado, que em troca de seu força de trabalho.

alienação em Marx -

subsistência - Quantidade com que as pessoas se mantêm, existência individual.

essência humana - Dig-se de sua própria existência, a que constitui a natureza de um ser, de um ser essencialmente divino.

burguesia - Classe social que compreende as pessoas que não trabalham diretamente e possuem uma situação econômica, sendo classe média.

monopólio - Domínio completo de um mercado, posse exclusiva.



**ATIVIDADE:** ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - Dignidade dada a doutrina política econômica que surgiu se baseia na coletivização dos meios de produção, na propriedade coletiva

marxismo - teoria filosófica, política e econômica que surge por Karl Marx (1818-1883) explica as modificações e desenvolvimento

mais valia - na doutrina marxista, a remuneração do capitalista consequentemente de uma exploração dos trabalhadores

alienação em Marx - a trabalho não se realiza no futuro de seu trabalho.

subsistência - estado ou particularidade de algo que subsiste estabilidade permanecer solenemente.

essência humana - Distinção de ou a própria existência e que constitui a natureza de um ser

burguesia - grupo social dominante no regime capitalista porque seu trabalho produz riqueza

monopólio - controla que uma empresa ou indivíduo exerce

**ATIVIDADE:** ENCONTRO NO DICIONÁRIO OU NO GOOGLE O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS UTILIZADAS NO TEXTO:

socialismo - dogmação dada) el doctorem) política) economica)  
(uso os princípios, se baseiam na) colituação dos mecanismos  
de distribuição, na) produtividade coletiva)

marxismo - teoria filosófica, política e econômica que se  
ocupa por tal teoria) (1818-1883) explica os modifica-  
ções e desdobramento

mais valia - Um) doutrina marxista, e remuneração do capital  
lento) consequência de uma) exploração dos trabalhadores  
assalariados que, em troca de sua) força).

alienação em Marx - \_\_\_\_\_

subsistência - condição com que as pessoas se mantem, existência  
individual.

essência humana - faz-se da) ou a) forma) existência, onde  
constitui a) natureza) de um ser, de uma) coisa; essência  
divina)

burguesia - classe social que compreende as pessoas que  
não trabalham e possuem uma) situação econômica)  
(contra) classe média)

monopólio - domínio completo do mercado, posse exclusiva

## ANEXO 2

### ROTEIRO E AVALIAÇÕES DAS AULAS PELO PROFESSOR

#### AVALIAÇÃO DA AULA REALIZADA PELO (A) PROFESSOR (A)

**Disciplina:** filosofia **turma:** 2º ano B

**data:** 13 de fevereiro de 2020

- 1) **Tema da aula:** conceito de problema
- 2) **Procedimentos metodológicos:** leitura de texto explicativo sobre o conceito de problema e quais os tipos de problemas: pessoais, familiares, sociais,...
- 3) **Qual a participação dos alunos na elaboração do tema? Partiu ou não da problematização dos alunos?** O tema foi pensado exclusivamente pelo professor, objetivando apresentar aos alunos um dos momentos da didática histórico-crítica: problematização.
- 4) **Como o tema proposto para a aula se adequa ao Currículo Paulista?** Está ligado a competência 6 das competências gerais da educação básica (diversidade de saberes) e ao tema da autonomia e liberdade.
- 5) **Como foi a participação dos alunos em sala de aula?** Fizeram a leitura do texto sobre problema, refletiram sobre o principal problema que estão enfrentando e fizeram um acróstico com a palavra problema, buscando diversificar e fortalecer as ideias sobre o conceito.
- 6) **Aconteceram novas problematizações durante a instrumentalização? Quais?** Num primeiro momento foi feito apenas o levantamento dos dados sobre problema. Na próxima aula será possível avaliar se surgirão novos problemas e quais os problemas foram elencados.
- 7) **Qual a relação do tema com a prática social inicial dos alunos?** O tema disponibiliza ao aluno trazer presente sua prática social inicial, vislumbrando quais são os problemas que atingem sua vida social e pessoal e como tem enfrentado.
- 8) **Alguma fala ou escrita dos alunos demonstrou o momento catártico?** Num primeiro momento não foi possível observar, mesmo porque ainda não houve a instrumentalização.
- 9) **Como foi realizada a avaliação da instrumentalização?** Se considerarmos que o pequeno texto sobre o conceito de problema e a explicação do professor foi uma forma de instrumentalizar os alunos sobre o conteúdo da aula, é possível dizer que a avaliação se deu através da construção do acróstico e a resposta sobre o principal problema do aluno.
- 10) **O que o professor observou após a aula sobre a relação entre a didática histórico-crítica e o tema?** Ainda é muito cedo para grandes observações. É possível observar que a turma é interessada na aula de filosofia e que em sua maioria é atenta ao conteúdo e na formulação das próprias ideias.

## AVALIAÇÃO DA AULA REALIZADA PELO (A) PROFESSOR (A)

**Disciplina:** filosofia **turma:** 2º ano B

**data:** 26 de fevereiro de 2020

- 1) Tema da aula:** escolha dos principais problemas que os alunos enfrentam.
- 2) Procedimentos metodológicos:** foram elencados os principais problemas levantados pelos alunos na aula anterior, aberto a palavra para discutirem sobre estes problemas e feito uma votação secreta para definir os três principais problemas.
- 3) Qual a participação dos alunos na elaboração do tema? Partiu ou não da problematização dos alunos?** O tema foi pensado pelo professor a partir dos problemas levantados pelos alunos na aula anterior. Como eram vários e diversificados, foi a forma encontrada para delimitar os temas das próximas aulas.
- 4) Como o tema proposto para a aula se adequa ao Currículo Paulista?** Está ligado a competência 6 das competências gerais da educação básica (diversidade de saberes) e ao tema da autonomia e liberdade.
- 5) Como foi a participação dos alunos em sala de aula?** Os alunos mostraram-se interessados na discussão e fizeram a eleição dos principais problemas de forma responsável.
- 6) Aconteceram novas problematizações durante a instrumentalização? Quais?** Um aluno apresentou um problema que não havia sido apresentado na aula anterior, mas na votação não foi o escolhido pelo grupo.
- 7) Qual a relação do tema com a prática social inicial dos alunos?** Mais uma vez a aula aproximou os alunos dos problemas fundamentais de seu cotidiano que de certa forma influenciam sua prática social inicial.
- 8) Alguma fala ou escrita dos alunos demonstrou o momento catártico?** O debate inicial sobre os problemas levantados proporcionou aos alunos refletirem sobre diferentes questões mas não foi possível observar o momento catártico.
- 9) Como foi realizada a avaliação da instrumentalização?** Não houve formalmente a instrumentalização mas o debate sobre os problemas levantados possibilitou introduzir alguns conteúdos sobre as questões trazidas pelos alunos.
- 10) O que o professor observou após a aula sobre a relação entre a didática histórico-crítica e o tema?** Os problemas eleitos pelos alunos foram, nesta ordem: desemprego, estupro e feminicídio. Fica claro que a prática inicial dos alunos está dentro da realidade social em que vivem e os problemas levantados são de fato relevantes para a instrumentalização e a busca de superar a prática inicial em vista de um maior engajamento e consciência sobre estas questões.

## AVALIAÇÃO DA AULA REALIZADA PELO (A) PROFESSOR (A)

**Disciplina:** filosofia **turma:** 2º ano B

**data:** 6 de março de 2020

- 1) **Tema da aula:** reflexão em grupo sobre os problemas levantados pelos alunos.
- 2) **Procedimentos metodológicos:** para melhor observar a prática social inicial dos alunos, foi feita uma pesquisa em pequenos grupos sobre 3 questões importantes sobre o tema do desemprego: 1. Quais são as 6 principais causas do desemprego? 2. Pense em 6 propostas para diminuir o desemprego e 3. O que você, como cidadão pode fazer para diminuir o desemprego?
- 3) **Qual a participação dos alunos na elaboração do tema? Partiu ou não da problematização dos alunos?** Sim, o tema da aula partiu da problematização levantada pelos alunos sobre o desemprego.
- 4) **Como o tema proposto para a aula se adequa ao Currículo Paulista?** Está ligado a competência 6 das competências gerais da educação básica (diversidade de saberes) e ao tema da autonomia e liberdade.
- 5) **Como foi a participação dos alunos em sala de aula?** Os alunos fizeram pequenos grupos e debateram as questões propostas, apresentando por escrito suas respostas.
- 6) **Aconteceram novas problematizações durante a instrumentalização? Quais?** Sim. Todos os grupos falaram da dificuldade de arrumar emprego por falta de capacitação, numa postura de incapacidade diante da demanda do Mercado.
- 7) **Qual a relação do tema com a prática social inicial dos alunos?** Mostra que todos estão interessados em que apareçam trabalho conforme sua formação ou que possam ter uma formação melhor em vista do que o Mercado procura.
- 8) **Alguma fala ou escrita dos alunos demonstrou o momento catártico?** Enquanto a maioria dos alunos disse não poder fazer nada para diminuir o desemprego, um dos alunos disse que é importante compartilhar sites e publicações para contribuir com os amigos desempregados, mostrando que tem uma visão diferenciada e superior aos demais no tocante ao papel individual frente a questão do desemprego.
- 9) **Como foi realizada a avaliação da instrumentalização?** Com a escolha do desemprego como principal problema vivido pelos alunos e tendo uma visão inicial da prática social inicial destes alunos, a instrumentalização iniciará na próxima aula.
- 10) **O que o professor observou após a aula sobre a relação entre a didática histórico-crítica e o tema?** Observou-se pela prática social inicial dos alunos que o desemprego é algo que de fato os preocupa e que os mesmos encontram-se de mãos atadas sem ver uma solução próxima para este problema. O grande desafio vai ser instrumentalizá-los para ver a raiz do problema e esperar que surjam opções terem uma visão melhor do todo na prática social final.

#### 4 AVALIAÇÃO DA AULA REALIZADA PELO (A) PROFESSOR (A)

**Disciplina:** filosofia **turma:** 2º ano B

**data:** 12 de março de 2020

- 1) Tema da aula:** instrumentalização sobre o sentido do trabalho
- 2) Procedimentos metodológicos:** Iniciando a instrumentalização dos alunos após eles terem levantado o problema e demonstrando qual a prática social inicial sobre o tema. Foi apresentado um texto sobre o conceito de trabalho em Marx. Os alunos tinham que ler em grupo, completar as palavras que estavam faltando no texto e fazer uma pesquisa sobre as palavras desconhecidas.
- 3) Qual a participação dos alunos na elaboração do tema? Partiu ou não da problematização dos alunos?** Sim, o tema da aula partiu da problematização levantada pelos alunos sobre o desemprego.
- 4) Como o tema proposto para a aula se adequa ao Currículo Paulista?** Está ligado a competência 6 das competências gerais da educação básica (diversidade de saberes) e ao tema da autonomia e liberdade.
- 5) Como foi a participação dos alunos em sala de aula?** A folha entregue aos alunos com o texto sobre o trabalho em Marx tinha algumas palavras retiradas e algumas lacunas. Eles teriam que ler o texto várias vezes para conseguir colocar a palavra correta em cada lacuna. Após este momento de instrumentalização, a partir do texto proposto, os alunos tinham ainda que procurar em dicionários as palavras desconhecidas de sua realidade cotidiana como mais valia, ideologia, alienação.
- 6) Aconteceram novas problematizações durante a instrumentalização? Quais?** Sim. Alguns alunos questionaram sobre a vantagem do socialismo sobre o capitalismo.
- 7) Qual a relação do tema com a prática social inicial dos alunos?** A preocupação dos alunos é sobre o desemprego e entender o conceito de trabalho é fundamental para entender a realidade de hoje e porque há tantas pessoas desempregadas.
- 8) Alguma fala ou escrita dos alunos demonstrou o momento catártico?** Nenhuma fala ou escrita demonstrou o momento catártico.
- 9) Como foi realizada a avaliação da instrumentalização?** Com o preenchimento das lacunas no texto e a pesquisa em dicionário foi possível analisar o quanto os alunos estavam comprometidos com a instrumentalização.
- 10) O que o professor observou após a aula sobre a relação entre a didática histórico-crítica e o tema?** A instrumentalização precisa ser um processo longo e através de diferentes metodologias para que os alunos não percam o interesse no problema que eles mesmos levantaram.