

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd-So

Silmara Aparecida Lopes

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DE
ALGUMAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Sorocaba/SP

2023

Silmara Aparecida Lopes

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DE
ALGUMAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas [CCHB] da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti
Coutinho

Sorocaba/SP

2023

Silmara Aparecida, LOPES

A Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica no Brasil. / LOPES Silmara Aparecida -- 2023. 184f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Banca Examinadora: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos, Profa. Dra. Júlia Malanchen, Prof. Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Bibliografia

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Formação de Professores da Educação Básica. 3. Dermeval Saviani. . I. Silmara Aparecida, LOPES. 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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Silmara Aparecida Lopes, realizada em 15/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar)

Profa. Dra. Julia Malanchen (UNIOESTE)

Profa. Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (UERJ)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

SILMARA APARECIDA LOPES

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DE ALGUMAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas [CCHB] da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Teorias e Fundamentos da Educação. Sorocaba, 15 de fevereiro de 2023.

Orientadora

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

UFSCAR – *campus* Sorocaba

Examinador

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

UFSCAR – *campus* Sorocaba

Examinadora

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

UFSCAR – *campus* Sorocaba

Examinador externo

Profa. Dra. Júlia Malanchen

UNIOESTE - *campus* Foz do Iguaçu

Examinador externo

Prof. Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

À minha querida vovó Adalgiza (*in memoriam*),
mulher analfabeta, muito inteligente e guerreira,
que cuidou de mim e ensinou muitas coisas.
Obrigada por tudo que fez por mim!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me guiar e me permitir concluir mais uma etapa tão importante da minha vida profissional.

À minha querida mamãe Maria, *in memoriam*, que tanto tinha orgulho de mim.

Às minhas amadas filhas, Rebeca Mara Domingues e Verônica Maria Domingues, que me ajudaram a me tornar um ser humano melhor e que sempre estiveram comigo.

Ao meu namorado Edson de Abreu Gravalos por apoiar meus projetos.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, que me inspira, a quem muito admiro, proporcionou muitos ensinamentos e pela paciência sempre amorosa comigo. Ao querido Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, meu coorientador, que, também, trouxe grande inspiração, a quem muito admiro e que muito ensinou.

Aos professores da Banca Examinadora, Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, Profa. Dra. Júlia Malanchen, Prof. Dr. Paulino Orso e Prof. Dra. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão pelas valiosas contribuições, que certamente tornaram este trabalho melhor.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, por terem contribuído para a minha formação.

À querida Fernanda Mara Battaglini, profissional exemplar do PPGEd Sorocaba, por toda dedicação e seriedade no exercício de sua função. Sempre muito gentil, responsável e compromissada com os alunos.

A todos aqueles (as) que participaram respondendo ao instrumento de coleta de dados do questionário, cuja participação foi muito relevante.

RESUMO

LOPES, Silmara Aparecida. **A Pedagogia Histórico-Crítica como Fundamento de Algumas Iniciativas de Formação Continuada de Professores e Professoras da Educação Básica no Brasil**. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, 2023.

O objetivo da pesquisa foi analisar e discutir limites e possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica no Brasil, fundamentadas na PHC e investigadas neste trabalho, desenvolvidas com diferentes formatações: grupos de estudos e/ou pesquisa; cursos de curta duração (até 40 horas); cursos de média duração (de 50 a 100 horas); cursos de longa duração (mais de 100 horas); disciplinas de graduação; disciplinas de pós-graduação; palestras; seminários; grupos de estudos autogestionados; entre outras, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O método de coleta e análise de fontes e dados desta pesquisa é o materialismo histórico-dialético (MHD). Para a realização da pesquisa, foram selecionados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica; análise documental e de campo. Defende-se que algumas iniciativas de formação continuada de professores da Educação Básica brasileira, investigadas neste trabalho, fundamentadas na PHC, enfrentam, na atualidade, limites e possibilidades. Um dos limites se refere às próprias condições concretas em que se realizam a atuação e a formação dos professores e professoras da Educação Básica no Brasil. No entanto, apesar das condições objetivas e subjetivas que envolvem a educação brasileira como um todo, as quais repercutem sobre a formação de professores, é possível e necessário construir iniciativas de formação continuada de professores e professoras, fundamentadas na PHC, cada vez mais fortes, articuladas, com organização mais sistematizada e sustentadas por movimentos coletivos em nível nacional e com objetivos comuns. Tais iniciativas, são possibilidades fundamentais como formas de resistência e luta, que objetivam contribuir para as lutas em prol da transformação da escola e da própria da sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Formação de Professores da Educação Básica. Dermeval Saviani.

ABSTRACT

LOPES, Silmara Aparecida. **Historical-Critical Pedagogy as the Foundation of Some Initiatives for the Continuing Education of Teachers of Basic Education in Brazil.** 187f. Thesis (Doctorate in Education) – Center for Human and Biological Sciences-CCHB, Federal University of São Carlos – Campus Sorocaba/SP, 2023.

The objective of the research was to analyze and discuss the limits and possibilities of some initiatives for the continuing education of teachers in Basic Education in Brazil, based on the PHC and investigated in this work, developed with different formats: study and/or research groups; short courses (up to 40 hours); medium-term courses (from 50 to 100 hours); long-term courses (more than 100 hours); undergraduate subjects; graduate courses; speeches; seminars; self-managed study groups; among others, based on Historical-Critical Pedagogy (PHC). The method of collecting and analyzing sources and data in this research is historical-dialectical materialism (MHD). To carry out the research, the following procedures were selected: bibliographic review; document and field analysis. It is argued that some initiatives for continuing education of Brazilian Basic Education teachers, investigated in this work, based on PHC, currently face limits and possibilities. One of the limits refers to the concrete conditions in which the performance and training of teachers of Basic Education in Brazil take place. However, despite the objective and subjective conditions that involve Brazilian education as a whole, which have repercussions on teacher education, it is possible and necessary to build initiatives for the continuing education of teachers, based on the PHC, which are increasingly stronger, articulated, with a more systematized organization and supported by collective movements at the national level and with common objectives. Such initiatives are fundamental possibilities as forms of resistance and struggle, which aim to contribute to the struggles in favor of transforming the school and society itself.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Training of Basic Education Teachers. Dermeval Saviani.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Graduação acadêmica dos professores participantes.....	125
Quadro 2: Dados referentes ao tipo de ação ou ações de formação continuada, tendo a PHC como fundamento, que participaram os respondentes.....	127
Quadro 3: Verificar o nível de compreensão dos respondentes sobre a relação entre educação e sociedade na perspectiva da PHC.....	128
Quadro 4: Verificar se os respondentes compreendem por que a PHC é uma pedagogia contra-hegemônica.....	129
Quadro 5: Verificar se os respondentes compreendem que um dos desafios colocados para a PHC é a disseminação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.....	130
Quadro 6: Verificar o nível de conhecimentos dos professores participantes em relação à concepção de educação para a PHC.....	131
Quadro 7: Verificar o nível de conhecimentos dos professores participantes em relação ao mais importante papel da escola para a PHC.....	132
Quadro 8: Verificar o nível de compreensão dos participantes em relação aos cinco momentos da PHC.....	135
Quadro 9: Verificar se os participantes compreendem por que a prática social é o ponto de partida na PHC.....	136
Quadro 10: Verificar se os participantes compreendem o momento da problematização na PHC.....	137
Quadro 11: Verificar se os participantes compreendem a instrumentalização na PHC..	138
Quadro 12: Verificar se os participantes compreendem a catarse na PHC.....	139
Quadro 13: Verificar se os participantes compreendem o quinto momento da PHC...	140
Quadro 14: Verificar se os participantes consideram ou não que a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2017 e 2018) coloca obstáculos para o desenvolvimento do trabalho educativo fundamentado PHC.....	142
Quadro 15: Verificar se os participantes consideram que as atividades de formação continuada das quais participaram, tendo a PHC como fundamento, foram suficientes para tê-la como orientadora do trabalho educativo.....	144
Quadro 16: Dados relacionados a 05 (cinco) questões fechadas.....	145

Quadro 17: Verificar qual(is) limite(s) os participantes percebem que existe(m) para que a PHC seja orientadora do trabalho educativo.....	147
Quadro 18: Verificar qual(is) limite(s) os participantes percebem que existe(m) em relação às atividades, ações de formação continuada de professores da Educação Básica brasileira fundamentadas na PHC.....	148
Quadro 19: Verificar quais possibilidades os participantes percebem, após terem participado de atividades de formação continuada de professores fundamentadas na PHC.....	149

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A trajetória da pesquisadora.....	11
1.2 O percurso da Pesquisa.....	13
2 ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	23
2.1 Políticas neoliberais e a formação de professores no Brasil.....	24
2.2 Regulação e controle do processo de trabalho docente.....	36
2.2.1 A implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	36
2.2.2 Relações entre avaliações externas e reforma curricular (BNCC-2017 e 2018).....	46
2.3 Destacando alguns limites da formação continuada no contexto da ampliação da regulação e controle do trabalho pedagógico.....	56
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA.....	65
3.1 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	65
3.1.1 Fundamentos históricos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	65
3.1.2 Fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	74
3.1.3 Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	84
3.1.4 Fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	93
3.2 O papel do professor no processo ensino-aprendizagem sob a perspectiva da PHC.....	100
3.3 A formação de professores na perspectiva da Pedagogia	

Histórico-Crítica.....	106
4 LIMITES E POSSIBILIDADES DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FUNDAMENTADA NA PHC.....	120
4.1 Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa de campo.....	121
4.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	121
4.1.2 O instrumento de coleta de dados.....	122
4.1.3 Organização dos dados coletados.....	122
4.1.4 Do tratamento dos dados coletados.....	124
4.2 Análise dos dados: inferências, interpretações, resultados.....	124
CONCLUSÕES.....	150
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	164
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)....	164
APÊNDICE B – Questionário sobre formação continuada tendo como fundamentação a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)...	169

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução tem como finalidade explicar a trajetória da pesquisadora, com destaque para o percurso orientador da pesquisa, bem como as inquietações que levaram à construção do projeto de pesquisa. A seção percurso da pesquisa contempla o objeto, os objetivos, o problema, as justificativas. Como o método do materialismo histórico-dialético (MHD) dá sustentação para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e, conseqüentemente, ao desenvolvimento desta pesquisa, são apresentadas breves discussões sobre ele. Encerra-se com a apresentação da estrutura deste texto e dos objetivos de cada parte que compõe esta tese.

1.1 A trajetória da pesquisadora

Minha trajetória na área da educação se iniciou quando cursei, entre 1985-1988, o antigo magistério no município de Tatuí, onde nasci. Depois de formada, fui ministrar aulas no município de Santana de Parnaíba-SP, onde trabalhei por três anos, entre 1989-1991, com turmas de 1º ao 4º ano (atualmente, 1º ao 5º ano) em escola rural pertencente à rede estadual paulista e, também, entre 1990-1991, numa pré-escola municipal localizada na área central do referido município, acumulando a docência na rede estadual e municipal.

No ano de 1990, fui aprovada no concurso para Professor I (PEB I) do Estado de São Paulo, assumindo o cargo em 1992 no município de Barueri. Porém, como existia a possibilidade de substituir, em outro município, professores em afastamento do trabalho, a partir de 1992, passei a ministrar aulas em escolas estaduais no município de Tatuí, minha cidade natal. Alguns anos depois, consegui, através de remoção, transferir meu cargo para a Escola Estadual Prof. Accácio Vieira de Camargo, no município de Tatuí.

Cursei Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tatuí, entre 1992-1994. A partir de 1999, comecei a atuar como vice-diretora na supracitada escola, em que atuava como PEB I efetiva, e depois como diretora substituta dessa mesma escola, no município de Tatuí.

Em 2000, prestei concurso para diretora de escola da rede estadual paulista e, tendo sido aprovada em 2001, assumi o cargo na E.E. Prof.^a Lígia Vieira de Camargo Del Fiol – Tatuí. Em 2002, prestei concurso para supervisão de ensino da mencionada rede, sendo aprovada. Em dezembro de 2003, fui substituir como supervisora de ensino na diretoria de ensino – região de Itapetininga e, em 2004, assumi o cargo de supervisora de ensino nessa mesma diretoria.

No ano de 2010, participei do processo de remoção com a intenção de ser removida para a diretoria de ensino de Sorocaba, mas consegui ser removida para a diretoria de ensino de Votorantim, na qual permaneci até agosto de 2011. A partir de agosto de 2011, fui removida para a diretoria de ensino de Sorocaba, na qual permaneço na atualidade.

A partir de 2012, obtendo uma bolsa do estado paulista, a Bolsa Mestrado, pude cursar o mestrado em educação na UNISO (Universidade de Sorocaba), tendo terminado em agosto de 2015. No mestrado em educação, pesquisei a Educação Especial no estado de São Paulo, posto que era necessário para obter a mencionada bolsa pesquisar assuntos relacionados ao cargo de supervisora de ensino. Nessa época, eu atuava como supervisora responsável pela Educação Especial.

Entre 2014-2016, cursei Filosofia, como segunda licenciatura, num curso semipresencial, pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos), a qual possuía um Polo em Sorocaba. Percebe-se um intervalo de mais de 17 (dezessete) anos para que eu pudesse retomar os estudos, visto que terminei Pedagogia em 1994 e somente retornei para cursar o mestrado em 2012. Ainda que nesse intervalo eu tenha feito alguns cursos de Pós-Graduação *lato sensu* por indicação do trabalho, esse intervalo, em boa parte, justifica-se pelo fato de que esperei minhas filhas crescerem para poder voltar a estudar.

A partir do ano de 2013, comecei a frequentar o GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) na UFSCar, *campus* Sorocaba, no qual permaneço na atualidade. Foi a partir desse ano que me senti acolhida e ligada a essa universidade.

O objeto de estudos do doutorado, cuja finalidade é pesquisar os limites e possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento da formação continuada de professores da Educação Básica do Brasil, foi escolhido e se justifica por se relacionar com as inquietações pessoais e profissionais, principalmente a partir do ano de 2013, momento em que, durante o mestrado em educação, houve maior proximidade com o materialismo histórico-dialético.

A partir do ano de 2014, aconteceram as primeiras aproximações em relação à teoria pedagógica histórico-crítica devido à presença no Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação na UFSCar, *campus* Sorocaba. A partir de 2017, iniciei, por conta própria, um processo de estudos e pesquisas com o intuito de me apropriar da Pedagogia Histórico-Crítica. Em 2018, iniciei a elaboração de um projeto de doutorado, tendo como fundamento essa teoria pedagógica.

Trabalhando como supervisora de ensino da rede estadual de ensino paulista há mais de 18 anos, não há recordação de que, em algum momento de formação continuada para supervisores de ensino, diretores de escola, professores coordenadores ou professores,

aconteceram discussões acerca da PHC como fundamentação para as formações da referida rede.

Com isso, foi surgindo o interesse em realizar uma pesquisa com o intuito de discutir os limites e possibilidades de ações de formação continuada de professores fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se contrapõe à concepção pedagógica do aprender a aprender¹, que, segundo Duarte (2016) e Saviani (2019), tem sido hegemônica em nosso país a partir de 1990.

No ano de 2019, tendo apresentado o projeto de doutorado, fui aprovada. Ainda, em 2019, cursei uma disciplina na UFSCar sobre a PHC e surgiu a ideia de que seria importante escrever um livro que se colocasse como uma introdução a essa pedagogia. Em 2020, o livro “Introdução à Pedagogia Histórico-Crítico (PHC)” foi publicado. Nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de COVID-19, cursei as disciplinas do doutorado de forma remota.

1.2 O percurso da pesquisa

O **objeto** dessa pesquisa é a formação continuada de professores e professoras da Educação Básica com fundamento na PHC. O **objetivo geral** é analisar e discutir os limites e possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica brasileira, investigadas neste trabalho, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica. Os **objetivos específicos** são: a) analisar e discutir a produção acadêmica já existente em relação à formação de professores no Brasil, no período de 1996-2022, e a PHC nesse contexto; b) analisar e discutir a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação para algumas iniciativas de formação continuada de professores, buscando evidenciar a formação condizente a essa pedagogia e o papel do professor a partir dessa perspectiva teórica; c) analisar e discutir, através das respostas a um questionário, em cotejamento com a literatura já existente, a percepção dos (as) professores (as) participantes da pesquisa sobre limites e possibilidades

¹ Duarte (2006, p. 8; p. 42; p. 46) explica que o núcleo definidor do lema do aprender a aprender ou das pedagogias do aprender a aprender, reside na diminuição do papel da escola no que se refere à transmissão do saber objetivo, na desvalorização da transmissão desse saber, “[...] na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”. Esse lema faz crítica ao caráter objetivo do conhecimento e supervaloriza a espontaneidade, o prazer, o lúdico, os aspectos emocionais, em detrimento dos aspectos racionais. Ele é um dos instrumentos ideológicos utilizados pela classe dominante com a finalidade de esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população e aderir a ele, necessariamente, implica aderir a todo um ideário educacional alinhado “[...] com a lógica da sociedade capitalista contemporânea”. Duarte (2016) destaca como concepções ligadas ao lema do aprender a aprender: pedagogia do professor reflexivo, construtivismo, pedagogia dos projetos, o multiculturalismo, pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo etc.

de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica.

O **problema de pesquisa** pode ser traduzido na seguinte pergunta: quais os limites e as possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica brasileira fundamentadas na PHC, desenvolvidas com diferentes formatações: grupos de estudos e/ ou pesquisa; cursos de curta duração (até 40 horas); cursos de média duração (de 50 a 100 horas); cursos de longa duração (mais de 100 horas); disciplinas de graduação; disciplinas de pós-graduação; palestras; seminários; grupos de estudos autogestionados; entre outros.

O objeto de estudos se justifica por ser uma pesquisa que busca contribuir para fazer avançar os conhecimentos sobre a PHC, bem como para uma melhor compreensão acerca das múltiplas determinações, que estabelecem limites e possibilidades para iniciativas de formação continuada de professores da Educação Básica brasileira, com fundamento nessa teoria pedagógica. Nessa direção, a defesa desta tese pode ser traduzida na seguinte afirmação: algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica brasileira, fundamentadas na PHC, enfrentam, na atualidade, limites em função das próprias condições concretas em que se realizam a atuação e formação profissionais, no entanto, são permeadas por possibilidades, dadas as contradições postas por essa mesma realidade no processo de trabalho pedagógico.

Entende-se que há uma estreita relação entre a formação de professores e o campo de atuação profissional dos profissionais da educação, numa relação de determinação recíproca que implica, por vezes, uma tensão, visto que podem – campo de formação e campo de atuação profissional – se organizar com base em concepções pedagógicas diferentes e até antagônicas. Em especial, quanto à formação continuada, essa relação fica mais evidente, pois, em geral, são ofertadas pelas próprias redes de ensino e se referem, de forma mais direta, às necessidades de implementação de políticas educacionais diversas, como revela, por exemplo, a análise desenvolvida por Ana Carolina Galvão Marsiglia em sua tese de doutoramento intitulada “Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial da rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008”, defendida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em 2011.

Marsiglia (2011) defendeu que a perspectiva teórica orientadora da rede estadual paulista é o construtivismo, que, alinhada tanto ao neoliberalismo² quanto ao pós-modernismo, tem como objetivo preparar os estudantes para a exploração capitalista. Essa perspectiva teórica ligada às pedagogias do aprender a aprender, que tem sustentado processos de formação no Brasil, é responsável pela formação aligeirada da classe trabalhadora e tem trazido resultados trágicos para a formação dos alunos, haja vista os baixos resultados de rendimento da rede paulista nos exames externos. Os seus próprios instrumentos de avaliação externa reiteradamente têm demonstrado a sua desqualificação, a apreensão de conhecimentos mínimos pelos alunos e, portanto, a sua contribuição para o empobrecimento do desenvolvimento dos indivíduos (MARSIGLIA, 2011).

A instituição de sistemas de avaliações externas e de produção de reformas curriculares, especialmente a partir da década de 1990, está intrinsecamente ligada às políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial (BM) e por outras agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU). A finalidade é oferecer uma educação cuja prioridade é ensinar conhecimentos para atender aos interesses e necessidades do capitalismo em suas fases de mudanças, em detrimento do ensino dos conhecimentos clássicos. As relações entre currículo e avaliações externas têm influenciado os tipos de formações continuadas que são ofertadas pelas redes públicas de ensino, aos professores da Educação Básica do Brasil, as quais, também, trazem consequências para a formação dos estudantes.

As reformas curriculares, a partir da década de 1990, são políticas educacionais articuladas às políticas de avaliações externas de larga escala como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais políticas reverberaram nas políticas educacionais dos estados e municípios brasileiros, uma vez que muitos deles, também, criaram reformas curriculares conectadas às avaliações de larga escala de nível federal e do próprio estado e município, quando estes têm seu próprio sistema de avaliação externa.

O contexto educacional brasileiro, marcadamente orientado pelas pedagogias do aprender a aprender, delimita as possibilidades e, ao mesmo tempo, constitui-se como desafio

² Saviani (2019, p. 285, grifos do autor), ao discutir as relações entre neoliberalismo e educação, registra que a denominada “[...] era de ouro do capitalismo que se desenvolveu a partir do final da segunda Guerra Mundial com o ‘Estado do Bem-Estar’ sob a égide do liberalismo keynesiano esgotou-se na década de 1970 com o fenômeno que ficou conhecido como ‘reconversão produtiva’”. Destaca que as posições veiculadas na atualidade “[...] se contrapõem ao liberalismo keynesiano” (SAVIANI, 2019, p. 286), posto que, sob a égide do neoliberalismo, postula-se um Estado atrofiado, reduzido; faz-se “[...] apologia da desregulamentação da economia e da total liberação do mercado” (SAVIANI, 2019, p. 286); percebe-se a secundarização e desqualificação das políticas públicas, defendendo-se a sua transferência para a iniciativa privada ou para as instituições filantrópicas. Ressalta que a posição em pauta não tem nada de moderna, uma vez que “[...] é, antes, pós-moderna, com tudo o que essa expressão evoca de irracionalismo, niilismo e ausência de perspectiva” (SAVIANI, 2019, p. 287).

para o desenvolvimento do trabalho educativo sob as bases de pedagogias contra-hegemônicas como, por exemplo, a PHC. Ações de formação continuada de professores, fundamentadas na PHC, encontram limites, mas, também, possibilidades, uma vez que o trabalho educativo resulta de múltiplas relações e determinações circunscritas em condições objetivas e subjetivas específicas nas quais e pelas quais ocorre.

De acordo com Orso (2020), um dos grandes desafios que se colocam para a PHC:

[...] é sua difusão, seu conhecimento, sua apropriação teórica. A despeito de seus mais de 40 anos, muitos educadores ainda nem sequer ouviram falar dela. Outros, já ouviram falar, mas a conhecem pouco. Outros, simplesmente a consideram difícil. Por fim, há aqueles que desconhecem sua teoria, mas querem saber ‘como se coloca em prática’ (ORSO, 2020, p. 61, grifo do autor).

Nessa direção, considera-se muito necessárias as ações de formação continuada de professores da Educação Básica, tendo como fundamentação teórica e prática a PHC, posto que se constituem como importantes instrumentos que contribuem para a resistência ativa e luta em favor de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Logo, como relevante instrumento na luta de classes.

A falta de qualidade vivenciada atualmente na Educação Básica das redes públicas, principalmente no ensino médio, uma vez que os resultados das avaliações externas têm apontado que a proficiência dos alunos vai decaindo na medida em que vão cursando as etapas da educação, pode ser resultado das estratégias políticas e de teorias pedagógicas que orientam o trabalho educativo, as quais não estão contribuindo para a superação dessa crise. O ensino médio brasileiro nas redes públicas, além de apresentar o pior desempenho quanto às taxas de abandono e distorção idade-série³, tem apresentado indicadores insatisfatórios em relação à aquisição de aprendizagens previstas para esta etapa da Educação Básica, principalmente, quando comparado a outras etapas. No entanto, problemas sistemáticos, como abandono e atraso escolar no ensino médio, também estão presentes na etapa do Ensino Fundamental, conforme têm demonstrado os resultados das avaliações externas de larga escala.

No sentido de enfrentar tais problemas e a crise da qualidade da educação escolar pública brasileira, considera-se que a formação do professor também influencia, tanto para se produzir uma educação com mais qualidade social quanto para uma educação alienada e aligeirada. Esses

³ Dados obtidos no site do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

dados, também, demonstram os limites das pedagogias hegemônicas na contemporaneidade⁴, que vêm sustentando a formação de professores no Brasil, conforme será discutido.

Nesta tese, será utilizada a terminologia pedagogias hegemônicas no lugar de pedagogias do aprender a aprender, salvo quando se tratar de citações diretas ou indiretas de autores.

Além da divulgação da PHC nas redes de ensino brasileiras, é relevante e necessário construir ações para o enfrentamento dos desafios para a sua realização na prática escolar. Nesse sentido, ações de formação continuada de professores, fundamentadas nessa teoria pedagógica, podem contribuir para fazer avançar o desenvolvimento de práticas pedagógicas nela fundamentadas. Essas ações, atividades de formação continuadas contra-hegemônicas fundamentadas na PHC, portanto, divergentes das concepções pedagógicas hegemônicas no Brasil, vêm acontecendo com diferentes formatações e é sobre elas que trata a última parte desta pesquisa.

O método de coleta e análise de fontes e dados dessa pesquisa é o método do materialismo histórico-dialético (MHD). O método do MHD requer do pesquisador uma determinada tomada de posição para, na sua relação com o objeto de pesquisa, conseguir extrair as suas múltiplas determinações, posto que sob a perspectiva desse método nenhum fenômeno é compreendido e/ou explicado de modo isolado, ou seja, sem conexões. Para apreender a essência do objeto de pesquisa, mais precisamente para compreendê-lo como um processo, o pesquisador deve ter a capacidade de mobilizar uma grande quantidade de conhecimentos, de criticá-los e de revisá-los, bem como deve estar munido de imaginação e criatividade (NETTO, 2011).

De acordo com Kosik (2011), o todo não é imediatamente cognoscível para os seres humanos. O todo imediatamente acessível é um todo caótico e obscuro. Para conhecer a totalidade concreta, a realidade concreta, torná-la mais clara, explicá-la, torna-se necessária a realização de “um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato,

⁴ Saviani (2019), ao discorrer sobre as pedagogias hegemônicas no atual contexto, ressalta que não é fácil descrever essa nova fase do pensamento pedagógico brasileiro, que já nos anos 1980 passa a circular e se torna hegemônico na década de 1990, visto que “[...] se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade” (SAVIANI, 2019, p. 50). Esse mesmo autor registra, que “[...] essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão. Daí a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais” (SAVIANI, 2019, p. 50). Destaca como pedagogias hegemônicas na contemporaneidade: o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo, o neotecnicismo, o neopragmatismo (SAVIANI, 2019, p. 217-2018). Duarte (2016, p. 117) explica que nas últimas três décadas, tem se percebido a influência das pedagogias hegemônicas no Brasil, referindo-se às pedagogias do aprender a aprender.

o todo através da mediação da parte” (KOSIK, 2011, p. 36). Portanto, para a apreensão da totalidade concreta, é preciso fazer um movimento que parte do concreto passa pelo abstrato e chega num concreto pensado, que é síntese de múltiplas determinações.

Com base nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético (MHD), essa pesquisa leva em consideração quatro categorias desse método: totalidade, contradição, mediação e luta de classes. De acordo com Cury (1987), as categorias são conceitos básicos que refletem aspectos gerais e essenciais do real, bem como as suas relações e conexões. As categorias possibilitam a interpretação da realidade e o apontamento de estratégias políticas, ou seja, de ações possíveis de serem realizadas pelos sujeitos históricos. Tendo em vista o caráter contraditório da educação, esta apresenta limites, mas, também, possibilidades para ações e transformações.

A categoria de totalidade possibilita observar a tensão das contradições na relação todo-partes e perceber a realidade como histórica. A realidade deve ser compreendida como uma totalidade constituída de elementos que estão em contradição (CURY, 1987; NETTO, 2011). De acordo com Cury (1987), quando se considera a realidade como uma sequência de níveis autônomos, ou seja, como universos separados, ignora-se a totalidade. A visão de totalidade a respeito da educação implica a necessidade da contínua dialetização entre as forças produtivas e a produção das relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados, entre os quais está inserida a educação, que a totalidade se constrói e se (re)cria. Ao buscar compreender a totalidade, é necessário levar em consideração que ela é constituída por um todo complexo, formado por partes e que cada parte carrega suas próprias singularidades. As partes se relacionam de forma dialética, contraditória, recíproca, bem como vão se complementando e modificando constantemente. Para Orso (2020, p. 55), não é possível explicar a escola por si mesma, visto que ela é “fenômeno multideterminado. Suas razões não se encontram nela mesma, encontram-se na totalidade social”.

De acordo com Cury (1987), a categoria de contradição é central na metodologia dialética, posto que revela a tensão entre o que já aconteceu e o que ainda não aconteceu, mas que poderá acontecer devido às contradições que ocorrem nas relações sociais. Ignorar a categoria de contradição é o mesmo que retirar do real o movimento e considerar a realidade como algo estático. A contradição, como princípio dinâmico de análise da educação, além de apontar aquilo que pode ser mudado, também, possibilita pensar em formas para encaminhar o que precisa ser transformado. As contradições dissimuladas e/ou encobertas, existentes nas relações de produção, abrem espaço para que elas mesmas possam ser compreendidas.

Para esse mesmo autor, o capitalismo necessita da educação como um instrumento de persuasão e dissimulação das relações sociais de desigualdade. Esse é um dos motivos pelos quais a educação sempre passa por reformas, que objetivam atender aos interesses e necessidades desse modo de produção. No entanto, a educação não deve ser encarada apenas como um mecanismo de reprodução do capitalismo, uma vez que, na educação, existe a possibilidade de um saber crítico. Se por um lado a educação pode manter as relações sociais de exploração do ser humano pelo ser humano, por outro lado, através de uma educação crítica, pode provocar reflexões e questionamentos acerca da realidade. É devido a essa ambivalência que a educação encerra limites e possibilidades. As instituições pedagógicas, para veicularem suas ideias e a visão de mundo que querem disseminar, necessitam de suportes materiais. É por esse motivo que são construídas políticas educacionais de formação de professores, distribuição de material didático, orientações, instruções e leis para a implementação de determinadas concepções que o Estado capitalista deseja implementar (CURY, 1987).

Cury (1987), ao tratar da categoria de mediação, esclarece que ela é fundamental no processo educativo, posto que é devido ao caráter mediador do fenômeno educativo que são transmitidos os conhecimentos acumulados pela humanidade e disseminadas determinadas ideias, rituais, regras, etc. Um dos movimentos mediadores da educação diz respeito à sua função de mascarar ou desmascarar a realidade. Como a educação tem sido utilizada como um dos instrumentos ideológicos da sociedade vigente, ao disseminar uma determinada forma de entender as relações sociais (uma concepção de mundo), ela exerce a sua função mediadora, já que contribui para mascarar, encobrir o processo de acumulação capitalista, o qual é resultado da exploração das classes subalternas.

A categoria de mediação revela o movimento duplo da educação no capitalismo: preparar mão-de-obra e especialistas para atender aos seus interesses e necessidades e filtrar a maneira como podem ser vistas as relações sociais. No entanto, a mediação não precisa, necessariamente, contribuir apenas para a reprodução da estrutura e superestrutura vigentes, uma vez que pode ser uma mediação crítica, sendo um mecanismo para desvendar as relações de poder, desvelar as desigualdades sociais e socializar um saber que instrumentaliza para lutas em prol de novas possibilidades de vida em sociedade (CURY, 1987).

De acordo com Marx e Engels (2010), em todas as épocas da história, a sociedade vem sendo marcada pela luta de classes. Os interesses das duas classes na sociedade capitalista (burguesia/capitalistas e proletariado/trabalhadores), que diretamente se enfrentam, são diferentes e irreconciliáveis. Os interesses antagônicos entre si, geram os conflitos sociais. Na

luta de classes, cada classe social tenta impor constantemente seus interesses sobre a outra. Por esse motivo, a luta de classes é o principal motor para as mudanças sociais.

Nereide Saviani (2011), ao tratar sobre escola e luta de classes na concepção marxista de educação, destaca que a escola, como toda instituição, é um espaço contraditório e reflete a luta de classes. Como um espaço de lutas, a escola, reflete as relações de conflito entre a classe dominante e a classe dominada “[...] e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão” (SAVIANI, N., 2011, p. 9).

A autora prossegue explicando que as diferenças de classe, obviamente, não são criadas pela escola, tampouco ela “[...] tem o poder de eliminá-las”, pois isto requer “[...] a ação revolucionária das classes trabalhadoras” (SAVIANI, N., 2011, p. 10). Porém, sendo a escola um espaço de luta de classes, numa escola democrática, as lutas não devem ser camufladas, mas explicitadas, “[...] com o desvendamento de suas origens e de sua configuração atual, e a reflexão sobre como se dá a exploração e sobre perspectivas de sua superação” (SAVIANI, N., 2011, p. 10).

Ainda que a superação da sociedade capitalista requeira a contribuição de diversos aspectos da luta social, exige, também, a contribuição da escola, através do trabalho educativo dos professores, uma vez que a educação escolar participa da luta de classes. No entanto, para a educação escolar contribuir com essa função transformadora, precisa de professores com consciência de classe, que assumam a luta de classes e de uma pedagogia de inspiração marxista para orientar o trabalho educativo, linha teórico-política que leva em conta, justamente, a luta de classes. Nessa direção, concebe-se, nesta tese, que a PHC é a teoria pedagógica que pode possibilitar essas condições aos professores brasileiros, uma vez que a instituição escolar é o local imprescindível de luta pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, conforme será discutido ao longo desta pesquisa.

A educação escolar é um campo privilegiado de lutas para se estabelecer uma nova concepção de mundo voltada aos interesses e necessidades das classes populares. A teoria pedagógica que orienta, sustenta e conduz o trabalho educativo dos professores é de suma importância como mecanismo que tanto pode estar à serviço da manutenção da sociedade vigente, quanto pode contribuir para minar as suas estruturas.

A classe dominante não tem nenhum interesse que ocorra a transformação histórica da escola. Muito pelo contrário, empenha-se para que a transformação não ocorra e o seu domínio seja mantido (SAVIANI, 2008a). É no sentido do exercício da contra-hegemonia, tanto em

relação ao capitalismo quanto em relação às pedagogias hegemônicas na contemporaneidade, que foi realizada esta pesquisa.

Saviani (2013a) assevera que, apesar das resistências quanto à implementação da PHC, posto que se situa na direção oposta das orientações dominantes divulgadas nas escolas e no conjunto da sociedade, as quais são difundidas pela mídia e incorporadas, ainda que de modo difuso e impreciso, nas diretrizes que integram as políticas educacionais, essa teoria pedagógica “[...] empenhada em articular a educação com a transformação revolucionária da sociedade, convoca-nos para atuar nas várias frentes de luta que se impõem aos educadores no contexto atual” (SAVIANI, 2013a, p. 279). Foi no sentido de atender a essa convocação que esta pesquisa foi desenvolvida, interpretando a realidade atual sobre ações de formação continuada de professores da Educação Básica do Brasil, fundamentadas nessa pedagogia, com o intuito de fazê-las avançar.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados os seguintes procedimentos ou técnicas: revisão bibliográfica; análise documental e de campo.

A revisão bibliográfica tratou da formação de professores, com destaque para a formação continuada de professores no Brasil e a PHC nesse contexto. É relevante esclarecer que foi delimitado o período de 1996-2022, especificamente, para a revisão bibliográfica supracitada. O recorte do ano de 1996 se deu pelo fato de que, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/96), mudanças sociais, políticas, econômicas, foram ocorrendo em relação à formação de professores.

A análise documental se refere a documentos legais e normativos que contribuem para ajudar a responder aos objetivos da pesquisa.

O procedimento de coleta de dados de campo foi realizado através da aplicação de um questionário, via formulário *google*, junto a professores e professoras da Educação Básica do Brasil, que participaram de iniciativas de formação continuada, fundamentadas na PHC, desenvolvidas através de grupos de estudos e/ou pesquisa; cursos de curta duração (até 40 horas); cursos de média duração (de 50 a 100 horas); cursos de longa duração (mais de 100 horas); disciplinas de graduação; disciplinas e pós-graduação; palestras; seminários; grupos de estudos autogestionados; entre outros.

A finalidade do questionário foi coletar dados do perfil dos professores e professoras; captar os limites e possibilidades de iniciativas de formação continuada com fundamentação na PHC; os conhecimentos que podem ter adquirido e possíveis contribuições para o trabalho educativo, após participarem de iniciativas voltadas para a formação continuada, tendo a PHC como fundamento. O procedimento ou instrumento de coleta de dados de campo foi aprovado

pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE 56431622.5.0000.5504, nº do Parecer 5.469.563) e conseguiu atingir 52 participantes considerados válidos, conforme será detalhado em seção específica.

Com base nos fundamentos teóricos e dados coletados da pesquisa, partiu-se para a definição da estrutura textual, que permitiu melhor apresentar os resultados da pesquisa. Assim, o texto apresenta a sua organização nas seguintes partes: capítulo 1, introdução, com a finalidade de explicar a trajetória da pesquisadora e o processo de desenvolvimento da pesquisa; capítulo 2, com o intuito de compreender e discutir aspectos relacionados à formação continuada de professores no Brasil, no período de 1996-2022, e a PHC nesse contexto, com destaque para as influências das políticas neoliberais sobre as políticas educacionais, em especial àquelas relacionadas às avaliações externas de larga escala e às reformas curriculares, as quais têm possibilitado o controle e a regulação sobre o processo ensino-aprendizagem; capítulo 3, onde se busca discutir a formação de professores condizente com a PHC e evidenciar o papel do professor a partir da perspectiva teórica dessa pedagogia; o capítulo 4 foi reservado para apresentar o processo de coleta de dados da pesquisa de campo, bem como as análises e discussões feitas com o cotejamento das respostas dos professores e professoras participantes ao questionário aplicado, e a literatura já existente sobre limites e possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica na realidade brasileira; nas considerações finais, com base no exposto, procurou-se retomar e sintetizar os resultados sobre a tese defendida nesta pesquisa.

2 ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo, objetiva-se, num movimento dialético, compreender as relações entre as políticas neoliberais e a formação de professores no Brasil, a partir de 1996, em especial as políticas educacionais, que têm possibilitado a regulação e o controle do trabalho dos professores, bem como ampliar as discussões sobre as pedagogias hegemônicas, que têm informado e orientado diversas redes públicas de ensino em nosso país, trazendo graves consequências para a formação de professores e dos alunos da Educação Básica.

Para essa empreitada é apresentado um levantamento bibliográfico de estudos que já se debruçaram sobre a formação de professores com o objetivo de conhecer, analisar e discutir o que já foi produzido no Brasil, no período de 1996 até 2022, e sobre as políticas educacionais que engendraram ações para a implementação de propostas de formações continuadas de professores.

Para a realização do levantamento bibliográfico, buscou-se mapear a produção do conhecimento sobre o tema selecionando pesquisas com viés crítico para atender aos objetivos deste trabalho. O primeiro ambiente pesquisado foi o banco de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online) e, o segundo, o banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com a utilização dos descritores: “Políticas neoliberais e a formação de professores no Brasil”, “Formação de professores no Brasil e neoliberalismo” e “Políticas de formação continuada de professores no Brasil”.

No banco de dados da Scielo, foi possível encontrar estudos e pesquisas que se debruçaram sobre os temas “políticas de formação de professores” e “formação de professores no Brasil”. Destacam-se os seguintes trabalhos: Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2004), Neves (2005; 2010), entre outros.

No banco de dissertações e teses da CAPES foi possível identificar estudos que problematizaram as políticas educacionais e as suas relações com a questão da formação continuada de professores, a partir das novas exigências postas pelas reformas educacionais após a década de 1990. Destacam-se os seguintes trabalhos: Marsiglia (2011), Barros (2017), Decker (2015), entre outros.

2.1 Políticas neoliberais e a formação de professores no Brasil

A crise da sociedade capitalista, deflagrada nos anos de 1970, engendrou a necessidade de reestruturação dos processos produtivos e, por sua vez, dos processos educacionais. A partir da década de 1990, as orientações dos cursos, programas, projetos pedagógicos têm encontrado nas pedagogias hegemônicas a base estruturante da educação escolar, conforme apontam os estudos de Facci (2004), Martins (2015), Marsiglia (2011), entre outros.

No cenário brasileiro, as discussões sobre formação continuada de professores receberam maior destaque a partir da década de 1990. As concepções e as finalidades em relação à formação continuada de professores foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante conectada ao contexto econômico, político e social do nosso país, posto que, para implementar mudanças na formação dos profissionais da educação, o Estado precisa construir políticas educacionais. A formação de professores é reconhecida como uma temática central para a promoção da qualidade no sistema educacional e implementação de políticas curriculares nacionais.

A partir da década de 1990, sob a influência do neoliberalismo, observa-se um movimento mundial de reformas, que tinha como objetivo a reestruturação do papel do Estado. Por consequência, o papel das escolas e dos educadores, também, foi sendo redefinido. Foi a partir dessa década que se observou um impulso da avaliação educacional externa de larga escala como política pública no Brasil. Os processos de reformas objetivavam introduzir nas políticas públicas o modelo gerencial de administração. Destacam-se como principais características da reforma do Estado em âmbito nacional: parcerias entre setor público e privado; políticas de responsabilização e de gestão por resultados; ênfase nas avaliações externas e reformas curriculares com a finalidade de possibilitar a regulação e o controle pelo Estado; projeções para alcance de índices e metas pelo setor público; entre outros.

A década de 1990 e os anos iniciais do século XXI foram marcados por reformas educacionais definidas unilateralmente pelos organismos internacionais, os quais, negligenciando as diferenças entre os sistemas de ensino e as escolas, buscavam introduzir o modelo gerencial no âmbito das políticas educacionais e trouxeram alterações profundas no funcionamento das escolas no Brasil e em diferentes partes do mundo, bem como impactaram no trabalho educativo dos professores e, conseqüentemente, no tipo de formação a ser ofertada aos estudantes.

Com isso, pode-se dizer que o modelo gerencial passou a ser hegemônico na construção de políticas educacionais, ou melhor dizendo, de políticas gerenciais de educação, as quais são

fruto do Estado gerencial como tendência hegemônica e conservadora (HYPÓLITO, 2008). Todo esse processo evidenciou a prioridade da política econômica no capitalismo, pós-reestruturação produtiva, em detrimento das políticas sociais voltadas para as áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, etc. Nesse contexto, a educação escolar passa a ocupar um lugar central, uma vez que tem muito a contribuir para a implementação de uma nova racionalidade.

O termo política, neste trabalho, é considerado como um conjunto de ações que têm como finalidade atingir determinados objetivos. Portanto, considera-se que a política está por toda parte. No entanto, dar-se-á destaque às políticas educacionais. Uma vez que as políticas públicas estão relacionadas às ações que um governo faz ou deixa de fazer, as políticas educacionais podem ser concebidas como as ações realizadas ou não, que dizem respeito à educação.

Silva (2002, p. 6) compreende as políticas educacionais como “prescrições constitucionais e institucionais, em ações, diretrizes e atos intencionais do governo com a convicção e intuito de imprimir, de disciplinar e de ordenar os rumos da educação em todo o país”. Elas representam o “[...] resultado dos conflitos e das contradições entre os sujeitos históricos nacionais e os governos federal e estadual e as instituições financeiras internacionais, a fim de imprimirem a direção desejada e o lugar da educação dentro do modo de produção” (SILVA, 2002, p. 6).

Nessa direção, pode-se dizer que as políticas educacionais orientam os sistemas de ensino, tendo como finalidade produzir mudanças, corrigir rumos, regular e controlar a educação escolar para atender determinados interesses e necessidades. Portanto, elas não podem ser analisadas de forma isolada, devendo ser analisadas a partir das relações de interesses, disputas e forças existentes em determinado contexto histórico, econômico e social.

As políticas educacionais de diversas redes públicas de ensino brasileiras, fundadas no que Duarte (2001) denomina de pedagogias do aprender a aprender, as quais vêm sendo elaboradas e implementadas ao longo de mais de duas décadas, sobretudo a partir de meados da década de 1990, ainda que estejam sob a égide de diferentes governos (neo)liberais, seguem, guardadas as diferenças pontuais de gestão, uma base de orientações pedagógicas comuns, através da criação de mecanismos diversos (sistemas de avaliações de larga escala, reformas curriculares, projetos e programas de formação docente), que vêm, cada vez mais, regulando e controlando o trabalho dos educadores e, conseqüentemente, aquilo que pode ser ensinado e aprendido.

Segundo Gatti (2008), foi a partir de meados da década de 1990 que se percebeu a exponencial expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) provocou especialmente os poderes públicos quanto à necessidade dessa formação. A partir dessa década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial. Portanto, interesses políticos e econômicos têm permeado o tema da formação continuada no Brasil e muitas das iniciativas têm sofrido a influência de documentos internacionais, apresentando um caráter compensatório com a finalidade de suprir a má formação inicial.

Documentos internacionais, como os do Banco Mundial, da UNESCO, entre outros, enfatizam essa necessidade e essa direção. Em todos esses documentos, de forma mais ou menos explícita, encontram-se presentes as ideias de preparação dos professores para formar as novas gerações para uma nova economia mundial e de que a escola e os professores não estariam preparados para isso, desembocando, dessa forma, na ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto nos professores quanto nos estudantes para torná-los adaptados a essa nova ordem mundial (GATTI, 2008).

Janata e Anhaia (2015, p. 687) apontam que a união de diferentes organismos internacionais resultou em políticas neoliberais que estabeleceram “[...] um conjunto de ações nos países tanto de economia avançada como nos países emergentes, como o caso do Brasil”. Essas ações exerceram substancial influência nas legislações educacionais e, conseqüentemente, nos processos educativos (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 689).

De acordo com Gatti (2008) e Gatti e Barreto (2009), nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e em setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, enfatizando-se a ideia da importância da atualização constante diante das mudanças no mundo do trabalho, nas tecnologias e nos conhecimentos.

Essa posição foi assumida no Brasil. Porém, no plano concreto, o entendimento sobre a formação continuada foi ampliado para abarcar muitas iniciativas que, na realidade, servem de suprimento a uma formação inicial precária dos docentes, que ocorre antes do serviço. Portanto, nem sempre se trata de formações especificamente de ampliação ou aprofundamento de conhecimentos. Esse entendimento ampliado respondeu a uma situação particular do nosso país, devido à precariedade dos cursos de formação de professores em nível de graduação, que não propiciavam e não propiciam uma base adequada para a atuação profissional (GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009).

As autoras prosseguem apontando que, com isso, diversas iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram esse aspecto de programas compensatórios destinados a preencher lacunas da formação inicial e não propriamente de aprofundamento e atualização. São ações realizadas com o objetivo de suprir aspectos da má-formação dos cursos de graduação, alterando o propósito inicial desse tipo de formação destacado nas discussões internacionais, ou seja, de aprimoramento de profissionais nos avanços, inovações e renovações de suas áreas de conhecimento. Sob essa perspectiva, a formação continuada vai perdendo o seu caráter de melhoria da qualificação dos profissionais docentes para se tornar uma formação básica de caráter emergencial (GATTI, 2008; GATTI; BARRETTO, 2009).

Segundo Kalmus e Souza (2016), a partir dos anos 1990, diante do diagnóstico de sistema ineficaz, a América Latina foi palco de inúmeras reformas educacionais, as quais tinham como finalidade dar conta da demanda da expansão do ensino e, também, adequar a educação pública às mudanças no modo de produção capitalista. Essas reformas foram orientadas pelo modelo econômico neoliberal para atender as necessidades e interesses do mercado, sendo fortemente recomendadas pelos organismos internacionais. Buscaram responder históricas demandas da Educação Básica, como a questão da qualidade e da equidade, enfocando a necessidade de inovação das escolas e trazendo, para o centro das políticas educacionais, ideias de descentralização, competência e efetividade, as quais se materializaram a partir de três fundamentos: a constituição de sistemas nacionais de avaliação; o destaque para a formação continuada de professores e a disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação.

A partir de 1990, o Brasil e outros países da América Latina, ancorados em acordos internacionais financiados principalmente pelo Banco Mundial, iniciaram uma verdadeira cruzada de formação docente, com a promoção de cursos fundamentados na pedagogia das competências. Com isso, buscou-se, através da formação continuada, suprir a deficiência da formação inicial dos professores. A adoção desse enfoque de formação continuada calcado na aquisição de habilidades e competências tem, como um de seus pressupostos, uma suposta incompetência dos professores para o trabalho na escola. O forte argumento da incompetência é utilizado para justificar a construção, por especialistas, de políticas direcionadas aos professores, mas, que não foram feitas com a participação deles (KALMUS; SOUZA, 2016).

Souza (2006), ao analisar a relação entre a formação continuada de professores e o fracasso escolar, problematiza o argumento da incompetência docente. Defende que esse argumento, ao afirmar que a causa principal para a baixa qualidade do sistema educacional é a

incompetência dos professores, tem fundamentado e justificado concepções e práticas homogeneizantes e reducionistas de formação continuada. Destaca a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada de professores, a heterogeneidade que caracteriza tanto as escolas quanto o corpo docente e a necessidade de serem desenvolvidas políticas educacionais mais abrangentes, que tenham como finalidade melhorar de fato a qualidade da educação e não apenas a competência dos professores para atender finalidades do mercado.

De acordo com Decker (2015), que analisou a formação docente no projeto político do Banco Mundial (BM) no período compreendido entre 2000-2014, na concepção desse Banco, a educação foi considerada como um fator estratégico tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a redução da pobreza. Nesse contexto, a escola foi escolhida para dar conta dessa profecia. A formação de professores, na perspectiva dos intelectuais desse banco, deveria ocorrer de forma continuada e em serviço. A sala de aula se tornou a base para o treinamento docente e a prática foi concebida como o meio e o fim, defendendo-se que o saber fazer já seria suficiente para o professor. Explica que as recomendações do BM apontavam no sentido da padronização no que diz respeito à formação e atuação dos professores e, também, à remuneração por desempenho, à avaliação e à progressão na carreira.

Barros (2017) destaca que a educação pública brasileira, a partir da década de 1990, sob a influência do Banco Mundial, passa a se orientar para os valores do mercado, em detrimento dos valores relacionados à erudição e à cultura. Diversas iniciativas de formações continuadas de professores seguiram esses princípios. As escolas se tornaram locais para cumprir os princípios do mercado, os quais orientam para a competição entre as unidades e sistemas escolares em busca de mérito.

Para Shiroma (2003), a reforma educacional dos anos de 1990 contribuiu para moldar o perfil de um professor competente tecnicamente: mais apto, adequado e cooptado, porém, politicamente inofensivo. Shiroma e Evangelista (2004, p. 525), ao discutirem a profissionalização docente e gestão, temas centrais da reforma educacional da década de 1990, apontam que as prescrições das agências internacionais procuraram definir novos perfis profissionais, novas relações e práticas no interior das escolas para forjar uma nova cultura nos órgãos administrativos da educação e na organização das instituições escolares.

Os cenários planejados para a educação do século XXI atribuíram aos professores um novo perfil e novas funções com a justificativa de que isso era necessário para acompanhar os avanços tecnológicos e os desafios colocados pelos novos tempos. O futuro da educação e do professor foi projetado num contexto marcado pelas políticas neoliberais, pelas recomendações

das agências multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, e através de um conjunto de documentos prescritivos e preditivos, como o Relatório Delors (1996). O argumento de que as escolas e os professores estavam em crise foi utilizado de forma exaustiva pelos porta-vozes do neoliberalismo para justificar a proposta de profissionalização docente. Por detrás dessa proposta, a ideia era produzir um professor competente e barato para o século XXI (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 525-530).

Essas duas autoras apontam que a política de profissionalização de professores e gestores, no Brasil, nos moldes em que vêm sendo implementada a partir da década de 1990, tem por objetivo a desintelectualização e não o aumento da qualificação do quadro do magistério. A finalidade é “torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”. Com isso, foi sendo traçado para o século XXI uma função social da escola e perfis de educadores conservadores para contribuírem com a manutenção da ordem vigente. Sob essa perspectiva, cabe aos professores o papel de formação, conformação das próximas gerações de trabalhadores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535-537).

Shiroma (2003) explica que a formação de professores, implementada nos anos de 1980 e 1990, sustentada na ideia de qualidade total, inspirou-se nos argumentos utilitaristas, os quais defendem o enxugamento da formação dos professores pela supressão dos conteúdos que não teriam aplicação direta em sala de aula. Dessa forma, fica estabelecida a prioridade da prática. A desintelectualização dos docentes contribui e tem forte influência para que a socialização e a apropriação dos conhecimentos ocorram de forma cada vez mais diminuída nas salas de aulas.

Neves (2005, 2010), ao analisar as mudanças produzidas no início do século XXI, defende que a burguesia, que até meados dos anos de 1990 delegava, em boa parte, para o aparelho estatal as ações de organização do consenso, a partir dos anos 2000, passa a assumir de forma mais sistemática e direta as iniciativas para buscar o consentimento. Busca construir, a partir de então, uma nova pedagogia da hegemonia. A autora explica que a denominação pedagogia da hegemonia foi escolhida a partir da assertiva de Gramsci de que toda relação que envolve hegemonia também envolve relação pedagógica, ou seja, é através da hegemonia que se busca educar, formar os sujeitos para atender aos interesses daqueles que a detém.

Segundo Neves (2005, 2010), a burguesia, para construir uma nova hegemonia, passa a disseminar a ideia de que o Estado não consegue sozinho dar conta das demandas sociais. Portanto, é necessário que a sociedade civil se torne mais ativa. O aumento do protagonismo do empresariado brasileiro nos rumos da educação escolar é um bom exemplo da materialização dessa ideia. Nessa direção, observa-se um movimento com a finalidade de convencer e tornar cada vez mais hegemônicos os valores, princípios, comportamentos e hábitos que orientam a

concepção de mundo capitalista. Assim, o Estado brasileiro, como agente educador, para legitimar socialmente a hegemonia burguesa, redefine as suas práticas, instituindo, através de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre o aparelho estatal e a sociedade civil com o objetivo de dar estabilidade ao projeto neoliberal (NEVES, 2005, 2010).

A autora prossegue esclarecendo que o professor, nesse processo, passou a exercer papel estratégico para a burguesia, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para a disseminação de uma nova concepção de mundo (capitalista neoliberal). As reformas educacionais que foram emergindo no final do século XX tinham como finalidade formar novos tipos de sujeitos, mais conformados, adaptados ao novo tipo de sociabilidade, em consonância com os princípios do neoliberalismo. Pode-se dizer que a pedagogia da hegemonia passou a ser produzida e reproduzida pelo próprio Estado brasileiro e pelos seus aparelhos (NEVES, 2005, 2010, 2013).

Segundo Neves (2005, 2010, 2013), a formação de professores passou a ser orientada para atender aos interesses do mercado. Portanto, não se tem como finalidade uma formação comprometida com o desenvolvimento intelectual mais amplo, uma vez que se busca educar (formar) os professores para atender aos preceitos do projeto de sociedade e sociabilidade neoliberal. O papel do professor, nesse contexto, é voltado para trabalhar em prol da consolidação da sociabilidade neoliberal no âmbito escolar, contribuindo para (re)produzir consensos (NEVES, 2005, 2010, 2013).

A autora defende que, a partir de meados da década de 1990 e na atualidade brasileira, os professores, em quase sua totalidade, em níveis distintos de consciência política, vêm sendo educados (formados) para se constituírem como importantes intelectuais orgânicos da burguesia, posto que o objetivo é o de que contribuam para a disseminação e a consolidação da nova pedagogia para recompor a hegemonia do capitalismo (NEVES, 2005, 2010, 2013). Isso significa que, na época acima destacada, em quase sua totalidade, os professores foram passando por processos formativos engendrados pela burguesia, mesmo que em níveis distintos de consciência política, para disseminarem uma nova visão de mundo (neoliberal) com o intuito de recompor a hegemonia do capitalismo e isso foi possível porque ajudaram a disseminar e a consolidar uma nova pedagogia, denominada por Neves (2005, 2010, 2013) de uma nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal. Daí a interpretação da autora de que os professores foram sendo formados (educados) para atuarem como intelectuais orgânicos da burguesia.

Seguindo na contramão das políticas neoliberais, o trabalho proposto pela PHC é de oposição à visão de mundo capitalista. Portanto, as ações ou iniciativas de formação inicial e continuada de professores devem contribuir para a construção de uma visão de mundo

materialista, histórica e dialética, a qual se contrapõe à concepção capitalista neoliberal. Embora mudar a concepção de mundo seja um trabalho mais amplo, que envolve, também, o trabalho de outros movimentos sociais, a formação continuada fundamentada nessa teoria pedagógica não deve prescindir desse trabalho, uma vez que muitos professores, ainda, não têm consciência de classe.

Arce (2001, p. 251), ao tecer reflexões sobre a formação de professores de educação infantil, destaca a “[...] influência de postulados neoliberais e pós-modernos nas políticas contemporâneas de formação”, as quais, alicerçadas na concepção pedagógica do aprender a aprender, tem como finalidades aligeirar a formação de professores, conduzir à “[...] gradativa perda de controle dos mesmos sobre seu exercício profissional e a transformação das salas de educação infantil em laboratórios de implementação dos ideários pedagógicos, afinados com o neoliberalismo e o pós-modernismo” (ARCE, 2001, p. 251).

Facci (2004) e Martins (2015) denunciam que a formação de professores sob a perspectiva das competências está associada aos interesses do mercado. Portanto, o que se espera dos professores é o domínio de uma série de competências e habilidades em detrimento de uma formação integral. Essas autoras fazem a crítica à formação de professores assentada sobre as bases das competências e do professor reflexivo, uma vez que enfatizam a experiência do professor pela valorização dos saberes centrados na pragmática da experiência cotidiana da sala de aula e secundarizam e/ou esvaziam o saber teórico e metodológico. Ressaltam que esse tipo de formação de professores desvaloriza o conhecimento historicamente acumulado, posto que a prática é entendida como eixo central do currículo. Asseveram que o saber docente deve ser constituído pela teoria e pela prática, pois é a teoria que possibilita aos professores as condições para compreenderem contextos históricos, culturais, sociais, nos quais se encontram inseridos.

Silva (2020), ao mapear os saberes curriculares, que são colocados em ação nas práticas de formação de professores para o Ensino Médio no Brasil, no decorrer das últimas duas décadas, identificou, pelo modo como esses processos de formação são estruturados, com destaque para a centralidade das práticas, o esmorecimento dos saberes curriculares e o predomínio do entretenimento generalizado.

Dermeval Saviani (2012b) é bastante esclarecedor ao explicar que o empenho para inserir a pedagogia das competências (relacionada à pedagogia neotecnista) nas empresas e nas escolas, “[...] 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, 2012b, p. 167). Foi por esse motivo que, nas escolas, o foco foi deslocado para o

ensino por competências, referidas a situações determinadas, cujo objetivo é “[...] maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos”, em detrimento do ensino dos componentes curriculares de conhecimentos (SAVIANI, 2012b, p. 168).

O autor destaca que, nesse novo contexto, estamos diante de um tecnicismo reformulado (neotecnicismo), uma vez que o “[...] controle decisivo se desloca do processo para os resultados” (SAVIANI, 2012b, p. 167). Isso significa que é através da “[...] avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade”. Logo, a avaliação se torna o principal papel “[...] a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação” (SAVIANI, 2012b, p. 168). Esses sistemas de avaliação têm, como finalidade, avaliar alunos, escolas, professores. A partir dos resultados obtidos, condicionam “[...] a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2012b, p. 169).

De acordo com Saviani (2019), principalmente após a década de 1990, com a reestruturação produtiva do capitalismo (neoliberalismo) e as influências do pensamento pós-moderno, pedagogias que já estiveram circulando nas escolas, como tecnicismo, construtivismo, entre outras, foram sendo reformuladas pela burguesia para atender às novas exigências do capital. Neste novo contexto, o autor as denomina de neoprodutivismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo e neoescolanovismo, conforme será esclarecido mais adiante.

Sistemas de apostilamentos de redes públicas (currículos prontos para serem servidos), apesar de serem apresentados como inovadores e como aqueles que vão melhorar a qualidade da educação, não têm contribuído para que os filhos das classes trabalhadoras possam aprender de fato os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, uma vez que estes ficam secundarizados, reduzidos e esfacelados e, apenas, reproduzem as recomendações já apontadas pelos órgãos internacionais, na década 1990, calcadas na defesa das pedagogias hegemônicas, as quais implicam numa educação com as seguintes finalidades: formação para o mercado de trabalho, a diminuição do papel do professor e a ênfase nas habilidades e competências em detrimento do ensino do saber sistematizado, entre outras.

Através do sistema de apostilamento, as redes de ensino públicas almejam, a um só tempo, solucionar a problemática que envolve falhas na formação dos docentes, melhorar os índices nas avaliações externas para alcançar metas, oferecendo um material curricular pronto para o uso de professores e alunos. Os currículos impostos e os resultados dessas avaliações

passam a regular e a controlar aquilo que os professores podem ensinar e aquilo que os estudantes podem aprender, ainda que esse fato possa não ficar explícito nos documentos e normativas dos Estados e prefeituras. Nesses processos de reformas curriculares, os professores são condicionados a aceitar um pacote pedagógico (currículos oficiais como os sistemas de apostilas (neo)tecnicistas, ou seja, que já vêm pronto e acabado, sendo uma das finalidades a preparação dos estudantes para as avaliações externas de larga escala. Com isso, os professores perdem a autonomia em relação à seleção dos conteúdos e à execução do trabalho educativo.

Tendo em vista as análises já apresentadas sobre a grande corrente formada pelas pedagogias hegemônicas na atualidade, tornam-se relevantes os apontamentos feitos, nessa direção, por Duarte (2016). O autor destaca o construtivismo como a mais influente das pedagogias, que, nas últimas três décadas, tem sido hegemônica no Brasil, por ter atuado como carro-chefe que abriu “[...] caminho para o cortejo das demais pedagogias do ‘aprender a aprender’”, as quais foram engendradas para atender aos interesses e necessidades do capitalismo em suas mudanças de fases (DUARTE, 2016, p. 117-118, grifo do autor).

Esse mesmo autor é bastante esclarecedor ao explicar que o construtivismo, apesar de não se identificar como uma concepção pedagógica, apresentando-se, muitas vezes, como posicionamento epistemológico, vem se consolidando e predominando como a proposta mais difundida e conhecida em todo o Brasil. Portanto, efetuar a crítica ao construtivismo, que é parte integrante das pedagogias hegemônicas, que limitam a escola a trabalhar com conhecimentos que respondem às necessidades imediatas da cotidianidade, faz parte de um trabalho mais abrangente, que é o de realizar a crítica da ideologia burguesa no campo educacional, uma vez que, desde o movimento escolanovista, o qual serviu de inspiração para o ideário construtivista, existe esse direcionamento no sentido de negar o papel da escola e do professor pela secundarização do ensino dos conhecimentos das três grandes áreas: artes, ciências e filosofia. Fica evidente no construtivismo a ênfase no trabalho com conhecimentos que se reduzem a uma função de adaptação (adaptativa) (DUARTE, 2006, 2012a, 2016).

De acordo com Martins e Duarte (2010), a desvalorização dos conhecimentos da ciência, arte e filosofia tem como consequência a desvalorização da atividade do professor, uma vez que “[...] deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 38). Ainda que as atividades escolares, que se sustentam nas pedagogias do aprender a aprender, requeiram “[...] algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que

articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 38).

Tendo como base os estudos de Marsiglia (2011) e os outros estudos já apresentados neste trabalho, é possível destacar que, desde meados da década de 1980, com intensificação a partir da década de 1990, a concepção pedagógica adotada em diferentes governos brasileiros tem sido ligada às pedagogias do aprender a aprender, uma vez que formam um grupo abrangente à serviço do capitalismo e se alinham às necessidades das contínuas estruturações e reestruturações desse modo de produção. Constituem-se, portanto, como um leque de opções, que pode ser utilizado de acordo com os interesses e demandas.

Os ideários pedagógicos hegemônicos norteiam tanto a prática pedagógica dos professores quanto a formação inicial e continuada. No entanto, como a hegemonia nunca é total, outras tendências pedagógicas tentam se firmar em relação à formação dos docentes e no sentido de se tornarem orientadoras do trabalho educativo a ser realizado nas escolas. A PHC é uma dessas tendências.

Nesse contexto, marcado pelas pedagogias hegemônicas, a partir da década de 1990, em nosso país, a PHC, como teoria pedagógica contra-hegemônica, tem se empenhado em encontrar saídas para fazer parte do ideário pedagógico dos professores e, conseqüentemente, do trabalho educativo que realizam nas salas de aulas. Porém, a luta contra a hegemonia é árdua, uma vez que os dominantes não desejam a transformação histórica da escola e sempre estão construindo mecanismos que contribuem para manter o *status quo* e sua hegemonia, ou seja, sua manutenção no poder.

De acordo com Martins (2010), nenhuma formação pode ser analisada desconectada das complexas tramas sociais da qual faz parte. Portanto, é preciso considerar “[...] a formação de professores como síntese de múltiplas determinações” (MARTINS, 2010, p. 13-14). Para a autora, de forma lamentável, um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento de sua servidão às demandas hegemônicas do capitalismo. Assevera que, no âmbito da formação docente, “[...] isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Reitera a necessidade da crítica a essa situação, apontando o quanto ela ainda se faz presente” (MARTINS, 2010, p. 15).

Mazzeu (2007, p. 177-178), que discutiu em sua dissertação de mestrado a formação continuada de professores, com o objetivo de realizar uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente, concluiu que o ideário educacional contemporâneo defende “[...] uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática (que visa apenas à atuação

eficiente do professor no contexto particular no qual o trabalho educativo se insere), secundarizando o papel do conhecimento científico socialmente produzido[...]. Esse fato acaba impedindo os professores de compreenderem “[...] a sua prática no seio da prática social global (MAZZEU, 2007, p. 177-178). Como a formação continuada ancorada na epistemologia da prática não abre “[...] espaço para um conhecimento totalizador sobre a realidade [...]” (MAZZEU, 2007, p. 178), acaba impedindo, também, a compreensão pelos professores “[...] das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido desse trabalho para uma formação humana emancipatória” (MAZZEU, 2007, p. 178).

Teixeira (2011) destaca a centralidade do conhecimento tácito e a epistemologia da prática “[...] na formação de professores a partir das reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil na década de 1990” (TEIXEIRA, 2011, p. 7), ocasionadas para contribuir com a reestruturação produtiva. Essa concepção de formação de professores reforça, “[...] por um lado, a desvalorização de conteúdos de natureza teórico-científica, assim como da reflexão filosófica, na formação de professores e, por outro, a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino” (TEIXEIRA, 2011, p. 7). A centralidade do conhecimento tácito na formação dos professores, especialmente, a partir da década supracitada, “[...] apresenta-se por meio do conceito de competência, erigido como modelo de formação nas reformas políticas e curricular da educação brasileira” (TEIXEIRA, 2011, p.41).

De acordo com Amorim (2021, p. 11), as políticas neoliberais têm produzido “[...] o desmonte da educação pública e a privatização em larga escala da formação docente no Brasil”. A concepção do aprender a aprender tem por finalidade adequar tanto a educação da classe trabalhadora quanto a formação de professores “[...] às demandas do capital: a produção, os resultados e a mercantilização” (AMORIM, 2021, p. 114).

Pinheiro (2016, p. 73) destaca que a classe dominante vem se apropriando da função do professor de selecionar os conteúdos escolares que serão ensinados aos estudantes. Ao definir os currículos escolares de acordo com os seus próprios interesses, promove “[...] o esvaziamento da educação pública escolar destinada à classe dominada”. A formação de professores, também, tem sido “[...] esvaziada por concepções teóricas que, ao estabelecerem a primazia da prática, propõem o cerceamento dos processos formativos no âmbito da cotidianidade, do senso comum e da prática fragmentada.” (PINHEIRO, 2016, p. 73).

Saccomani e Coutinho (2015, p. 238-239), ao realizarem uma análise histórica sobre a formação de professores no Brasil, em contraposição ao discurso hegemônico no âmbito educacional de esvaziamento e desvalorização dos professores e da escola, o qual,

consequentemente, acaba por esvaziar os fundamentos científicos do processo educativo nos cursos de formação inicial e continuada, examinaram o papel da escola na vida dos sujeitos à luz da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural. Defenderam que o papel da escola não é o de manter os estudantes reféns dos seus conhecimentos cotidianos, mas o de ampliar e enriquecer o universo simbólico deles. Destacaram que se “[...] a função da escola fosse trabalhar com conhecimentos cotidianos e pragmáticos, ela não teria motivos para existir à medida que tais conhecimentos já são apropriados, pelos alunos, fora do ambiente escolar” (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 240).

A PHC é uma teoria pedagógica que busca contribuir para a formação de professores e dos estudantes, com vistas à transformação da sociedade vigente. De acordo com Saviani (2019), essa pedagogia parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, um tipo de educação que serve aos interesses da maioria da população brasileira, que é explorada pela classe dominante. Sendo divergente das pedagogias hegemônicas, o papel dos conhecimentos clássicos fica destacado como instrumento fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho educativo, uma vez que eles são necessários para a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, na qual a prática pedagógica está inserida e se desenvolve. Afinal, professores cuja formação se sustenta por processos alienados, esvaziados de teoria, fragmentados, utilitaristas, pragmáticos, não conseguem contribuir para a formação de alunos críticos, emancipados. Sendo, este, um forte limite das formações de professores calcadas nas pedagogias hegemônicas.

2.2 Regulação e controle do processo de trabalho docente

Nesta parte, buscar-se-á discutir sobre políticas de avaliações externas de larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e as suas relações com as políticas de reformas curriculares, principalmente a BNCC (2017-2018), as quais têm possibilitado ampliar os processos de regulação e controle sobre o trabalho educativo desenvolvido nas escolas, restringindo aquilo que será ensinado aos estudantes e a formação de professores.

2.2.1 A implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

As avaliações educacionais externas em larga escala, em nosso país, começaram a ser engendradas, a partir dos anos 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (SAEB) pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), em consonância com os princípios de reformas gerais do neoliberalismo. Com o desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9394/96), foram oficializados procedimentos de avaliação externa com um duplo objetivo: induzir e cobrar dos sistemas de ensino um padrão de qualidade. Desde então, observa-se um processo de desenvolvimento e de expansão de avaliações externas de redes de ensino tanto no âmbito federal quanto nos estaduais e municipais. Conforme será discutido, essas avaliações foram se fortalecendo e ganhando cada vez mais espaço a ponto de se tornarem o principal instrumento de gestão e administração da Educação Básica pública no Brasil.

Segundo dados do INEP⁵ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desde a sua implantação em 1990, foi organizado com a finalidade principal de fornecer subsídios para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico das escolas, bem como para a formulação de ações e políticas públicas visando à melhoria da Educação Básica. Através dos dados levantados através desse sistema, tais como, resultados da avaliação do desempenho dos estudantes em fases conclusivas das diversas etapas da Educação Básica, do fluxo escolar e a busca pela contextualização das condições em que acontece o processo ensino-aprendizagem, busca-se avaliar a eficiência das redes escolares fornecendo dados para que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2017, p. 02).

No site do INEP, encontra-se a afirmação de que a realização de avaliações, bem como a divulgação dos seus resultados é uma forma encontrada pelo poder público para prestar contas de sua atuação para a sociedade, além de possibilitar uma visão mais clara tanto das condições em que se desenvolve o processo de ensino quanto dos seus resultados⁶. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas (larga escala), que vem possibilitando produzir diagnósticos da Educação Básica brasileira, bem como de fatores (através da aplicação de questionários) que podem interferir no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho dos estudantes. A afirmação supracitada é, no mínimo, paradoxal, uma vez que muitas escolas têm sido consideradas de baixa qualidade pela sociedade, de modo geral, justamente porque esse sistema de avaliação não leva em conta, para produzir e divulgar os resultados de proficiência dos estudantes e para levantar o fluxo

⁵ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/nota-de-esclarecimento-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 abr. de 2021.

⁶ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-saeb-atualizam-panorama-de-qualidade-da-educacao-basica/21206. Acesso em: 10 jun. de 2021.

escolar, as condições externas às escolas (sociais, econômicas, etc.), as quais são resultado de múltiplas determinações e, também, afetam o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, conforme será discutido mais adiante.

Na sequência, apresenta-se um breve histórico sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a finalidade de possibilitar reflexão e uma melhor compreensão sobre importantes modificações metodológicas que foram sendo produzidas ao longo do tempo.

A primeira edição do SAEB (1990) avaliou apenas uma amostra de escolas públicas. Tendo como público-alvo turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, avaliou as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. A segunda edição do SAEB (1993) repetiu o formato da avaliação piloto. Em 1995, foi elaborada uma nova metodologia para a construção dos testes e para as análises dos resultados, introduzindo-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa mudança metodológica, além de tornar possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo, também permitiu o levantamento de dados contextuais através da aplicação de questionários. A avaliação continuou sendo amostral, mas foi aplicada em escolas públicas e particulares para estudantes, que na época cursavam a 4ª e 8ª série do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. Nessa edição, somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática foram avaliadas. Até a terceira edição, os currículos de sistemas estaduais foram utilizados como referência para a formulação dos itens da prova⁷.

A edição de 1997 representa uma grande mudança nesse sistema de avaliação. Nesse ano, para a construção dos itens da prova foram utilizadas matrizes de referências e não mais os currículos de sistemas estaduais. Essas matrizes indicavam habilidades que seriam avaliadas em cada etapa da escolarização. Para analisar o desempenho, foram elaborados os níveis das escalas de proficiência. Diversos especialistas das disciplinas que foram avaliadas estabeleceram relações entre os desempenhos mínimos ou básicos dos momentos dos ciclos escolares e os níveis de proficiência da escala. As disciplinas avaliadas foram língua portuguesa, matemática, ciências (biologia, física e química). A quinta edição do SAEB (1999) trouxe como novidade os testes de geografia e história. Em 2001, novamente foram avaliadas apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. O sétimo SAEB (2003) manteve o formato da edição anterior⁸.

⁷ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 10 de jun. de 2021.

⁸ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 10 de jun. de 2021.

Em 2005, houve uma nova reestruturação e esse sistema de avaliação passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil. A ANEB se manteve como amostral, tendo como critério mínimo dez estudantes por turma das redes públicas e privadas, abrangendo estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A Prova Brasil ou ANRESC introduziu uma modificação importante, uma vez que passou a ser realizada de forma censitária em escolas que atendiam aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas. O fato de ser censitária permitiu gerar resultados por escola⁹.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O novo formato do SAEB (2005) permitiu ao INEP calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é produzido pela combinação das médias de desempenho dos estudantes, levantadas através do supracitado sistema de avaliação, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, levantadas através do Censo Escolar. Portanto, quanto maior o desempenho dos estudantes nos testes padronizados e maior o número de alunos aprovados, maior será o IDEB de cada escola e das redes de ensino. Em 2009 e 2011, não houve alteração e essas edições seguiram o formato de 2007¹⁰.

Em 2013, uma nova avaliação passou a compor o SAEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Trata-se de uma avaliação externa e censitária aplicada para os estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Seus objetivos principais difundidos são: avaliar os níveis de alfabetização e de letramento em língua portuguesa (escrita e leitura) e matemática dos estudantes; elaborar indicadores acerca das condições em que o ensino é oferecido e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para a redução das desigualdades. Em escolas multisseriadas, é aplicada de forma amostral. Além dos testes de desempenho, a ANA apresentou, também, em sua primeira edição (2013), os questionários (Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola), que tinham como finalidade colher informações contextuais¹¹.

⁹ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 10 jun. de 2021.

¹⁰ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 10 jun. de 2021.

¹¹ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 10 jun. de 2021.

Na edição de 2013, em caráter experimental, houve a inclusão da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental e a aplicação de um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, o qual não gerou resultados para a edição. A abrangência, também, sofreu modificação, visto que, para as escolas com estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental, foi censitário, em escolas públicas, e para escolas privadas, de forma amostral, sendo avaliadas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Para a 3ª e 4ª séries do ensino médio, foi somente amostral em escolas públicas e privadas, envolvendo as disciplinas de língua portuguesa e matemática. As matrizes de referência para cada área do conhecimento continuaram sendo a base para a formulação dos itens das provas em todas as disciplinas¹².

Em 2015, a abrangência foi modificada novamente. Para o 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas, foi realizada a avaliação censitária e, para escolas privadas, foi amostral. Para o ensino médio, tanto em escolas públicas quanto privadas, foi somente amostral. Foram avaliadas apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Nesse ano, também, foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, cujo objetivo é aproximar as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, possibilitando que os dados coletados se tornem mais relevantes no sentido de ajudarem professores e gestores a planejarem ações e aprimorem o aprendizado dos estudantes. Foram disponibilizados os itens utilizados na Prova Brasil, os quais foram descritos e comentados por especialistas¹³. As devolutivas pedagógicas (SAEB) são um bom exemplo de indução e interferência no trabalho dos professores, posto que através delas há a disponibilização das questões das provas, incentivando, portanto, sua utilização nas salas de aulas com o intuito de treinar os estudantes para os testes padronizados.

Em 2017, o SAEB se torna censitário nas escolas públicas para a 3ª série do ensino médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas. Com isso, não apenas as escolas públicas do ensino fundamental, como também aquelas que atendem ao segmento do ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter os seus resultados no SAEB e, por consequência, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas continuaram sendo apenas língua portuguesa e matemática¹⁴. Há um reducionismo nessas avaliações externas, uma vez que não há a intenção de avaliar os outros componentes

¹² Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 12 jun. de 2021.

¹³ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 12 jun. de 2021.

¹⁴ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 12 jun. de 2021.

curriculares de forma censitária para compor o IDESP, tampouco os conhecimentos na área de Redação, justamente porque experiências ou tentativas anteriores apontaram resultados nada animadores.

Para a construção dos itens das provas para os 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries do ensino médio, escolas públicas (censitário) e privadas (amostral), envolvendo as disciplinas de língua portuguesa e matemática, ainda foram utilizadas as matrizes de referências. A partir desse ano, todas as avaliações externas de larga escala passam a ser identificadas somente pelo nome SAEB, acompanhado das etapas e áreas de conhecimentos envolvidos. Portanto, as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir¹⁵.

Os questionários aplicados nas avaliações externas de larga escala têm como objetivo declarado levantar dados sobre o perfil e a experiência dos gestores, a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, os recursos disponíveis e as atividades desenvolvidas, ou seja, levantar as condições em que ocorre o processo ensino-aprendizagem¹⁶.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é defendido no site do Ministério da Educação e Cultura como um grande marco no sentido de aprimoramento dos mecanismos de aferição da qualidade da Educação Básica brasileira. Abrange três etapas da educação: anos iniciais Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As metas projetadas pelo IDEB são diferentes para cada escola e rede de ensino¹⁷.

Fernandes (2007), autor de um documento elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o IDEB, explica que esse índice combina dois indicadores para monitorar o sistema de ensino brasileiro: [...] “a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino” (5º e 8º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) (FERNANDES, 2007, p. 8).

Esse mesmo autor destaca como pressuposto fundamental desse indicador a necessidade de complementaridade entre medidas de proficiência em exames padronizados e índices de fluxo escolar. Pois, sistemas educacionais que sistematicamente reprovam os estudantes, “[...] fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a Educação Básica, não é

¹⁵ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 12 jun. de 2021.

¹⁶ Dados obtidos no site do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/novidade-em-2019-questionario-eletronico-aprimora-e-facilita-a-coleta-de-informacoes>. Acesso em: 12 jun. de 2021.

¹⁷ Dados obtidos no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 12 jun. de 2021.

desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados” (FERNANDES, 2007, p. 8). Da mesma forma, não é desejável que os estudantes concluem o ensino médio no período determinado tendo aprendido muito pouco (FERNANDES, 2007, p. 8).

Pelos apontamentos supracitados, fica evidente que a finalidade principal desse índice é regular e controlar o processo ensino-aprendizagem, produzindo, como um dos seus efeitos indesejáveis, o incentivo da aprovação automática de alunos que não dominam os conhecimentos mínimos requeridos para a série/ano em que se encontram matriculados, com a finalidade de não comprometer o fluxo escolar. Ou seja, para atingir as metas preestabelecidas são aprovados alunos que aprenderam pouco ou quase nada do previsto, quer seja pelo motivo de pouco terem comparecido nas aulas (evadidos ou quase evadidos) ou por não terem conseguido acompanhar a turma devido aos atrasos em relação aos conhecimentos escolares.

Minhoto (2016) explica que existe uma diferença entre aferir e avaliar. Aferição se refere à “[...] mensuração de variáveis que compõem a definição de um conceito”. Já avaliação “[...] pode ser definida como a complexa trama de relações estabelecidas entre diferentes construtos” (MINHOTO, 2016, p. 79). Portanto, “[...] as provas e testes que aferem a proficiência dos estudantes só se transformam de fato em avaliação educacional quando os seus resultados são relacionados a outros construtos”, tais como, “[...] as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros.” (MINHOTO, 2016, p. 79).

A autora supracitada destaca que a avaliação concebida dessa forma, ainda que apresente limites, “[...] permite a realização de uma leitura mais refinada dos resultados de processos avaliativos em larga escala, o que pode (e deve) evitar o potencial já bem conhecido que têm para legitimar diferenças sociais convertendo-as em diferenças escolares” (MINHOTO, 2016, p. 79). Alerta para o fato de que “[...] a imagem da realidade instituída pelos indicadores educacionais deve ser entendida como fruto de uma construção social que tem por finalidade representar o mundo sob o ponto de vista de seu produtor” (MINHOTO, 2016, p. 79). Ao analisar os resultados das avaliações externas, é preciso considerar “[...] todo o tempo que tal imagem não é fato, mas uma construção cheia de intencionalidade”, ou seja, não há neutralidade (MINHOTO, 2016, p. 79). Nessa direção, pode-se dizer que a perspectiva do SAEB é mais voltada para a aferição do que para a avaliação propriamente dita.

Santos (2007), ao defender uma perspectiva de avaliação que considere a complexidade do processo educativo em contraposição à lógica da política de avaliação do SAEB, destaca

que esse sistema de avaliação “[...] fortalece posturas avaliativas seletivas e punitivas que ainda são bem marcantes na prática educacional afetando as várias dimensões da ação pedagógica” e contribuindo para “[...] um processo de naturalização das desigualdades” (SANTOS, 2007, p. 176). Como exerce influência sobre o desenvolvimento do currículo, fica evidenciado o predomínio de uma concepção hegemônica de conhecimentos manifesta na percepção de que os conhecimentos e as habilidades a serem trabalhados junto aos alunos já estão dados, como se houvesse um acordo tácito sobre seus significados e relevância. Essa percepção fundamenta políticas de avaliação nacionais e internacionais, que, nesta lógica, produzem dados comparativos, desconsiderando as profundas e injustas desigualdades entre regiões, estados e países (SANTOS, 2007, p. 176).

Minhoto (2016, p. 81-82) explica que estados e municípios com desempenhos abaixo do estipulado pelo IDEB “[...] têm recebido apoio técnico e financeiro da União, desde que se comprometam formalmente com o cumprimento de metas estabelecidas”. A principal meta é fazer com que os sistemas, até 2022, apresentem desempenho semelhante aos dos países desenvolvidos. A autora destaca alguns efeitos negativos das políticas de avaliações externas.

A constante aplicação de testes padronizados tende a pressionar, enrijecer e induzir a redução da amplitude e variedade dos currículos escolares e a produzir, entre as escolas, estratégias que não propiciam elevação no nível de qualidade do processo educacional, mas encobrem os resultados por meio da omissão (ou mesmo exclusão) de alunos que apresentam baixa proficiência; deturpam informações sobre o fluxo escolar (repetência e evasão); fraudam o resultado dos testes, na medida em que professores respondem as questões junto com (ou pelos) alunos; ou mesmo pelo treino (e premiação) de estudantes para os exames. Há que se reconhecer a coerência da atual política que procura estabelecer tanto a responsabilidade pública quanto a elevação dos padrões de desempenho dos sistemas de ensino. Entretanto, faz-se necessário problematizar os meios estabelecidos para atingir tais metas. [...] Não se pode negar que as características socioeconômicas dos alunos têm impacto mais significativo que os fatores intraescolares para explicar o desempenho escolar. As diferenças sociais que marcam os alunos brasileiros relativizam significativamente – se não, inviabilizam – a possibilidade de a escola cumprir seu papel de dar igual acesso a conhecimentos socialmente valorizados para toda a população estudantil. Óbvio está que as avaliações como o SAEB, a Prova Brasil e a ANA não modificam por si sós esta situação, determinada por relações sociais que extrapolam os muros da escola. Apesar de restritas no que toca à diminuição das diferenças sociais, as políticas educacionais deveriam mais que ampliar o monitoramento dos sistemas de ensino, tornando-os censitários, aprofundar o conhecimento acerca dos fatores que democratizam de fato o acesso aos conhecimentos e, então, ampliar o investimento onde comprovadamente haja impacto positivo para a qualidade do ensino nas escolas para todos os estudantes (MINHOTO, 2016, p. 82-83).

Minhoto (2016) defende que, em termos de gestão, o princípio constitucional de previsão do regime de colaboração entre os entes federados deveria prevalecer “[...] para garantir e fomentar a realização de processos multiformes, descentralizados, cooperados,

qualitativos e autônomos de avaliação” (MINHOTO, 2016, p. 89). Destaca que, além dos supracitados efeitos indesejáveis, vários aspectos do Sistema Nacional de Avaliação (SNA):

[...] evidenciam o seu potencial ideológico, na medida em que, por exemplo, pretende avaliar a qualidade do ensino por meio da operação redutora que identifica qualidade imediatamente com desempenho dos alunos; ou, quando o resultado do levantamento de informações, feito por meio dos questionários contextuais, acaba compondo o núcleo principal da argumentação dos governos para qualificar como satisfatórias as condições físicas e humanas das escolas públicas, enquanto, na verdade, uma breve incursão na empiria mostra que as condições são na maioria dos casos apenas sofríveis; ou ainda, quando os resultados educacionais são usados pela mídia e pelos órgãos oficiais como informações objetivas e naturais, ocultando sua face parcial, na medida em que expressam tão somente uma faceta da realidade, fazendo com que tomemos a parte pelo todo, fomentando a distorção e não o esclarecimento. [...] Sem dúvida, a avaliação rigorosa da qualidade das escolas e dos sistemas educacionais é elemento imprescindível para a construção de uma sociedade justa e democrática e é por esse motivo que deve estar sempre submetida ao crivo da crítica. Entretanto, fica claro que no âmbito do SNA ainda é preciso haver muito mais espaço para que os problemas educacionais sejam entendidos por todos à luz das contradições sociais. O que tem sido disseminado é a certeza de que tais problemas são desvios ou incorreções de funcionamento do próprio sistema de educação brasileiro, convertidos, portanto, em problemas técnicos, de gestão. Parece que o tratamento crescentemente sistemático e técnico dos problemas educacionais e as consequências que produz em termos de ações políticas, além de não avançar positivamente em direção a mais qualidade em educação, tende a reforçar a visão tecnológica da realidade (MINHOTO, 2016, p. 89).

A concepção presente no Sistema Nacional de Avaliação de que os problemas do sistema educacional brasileiro são desvios ou incorreções de seu próprio funcionamento, portanto, problemas técnicos e/ou de gestão e não relacionados, também, à estrutura e superestrutura do modo de produção capitalista, demonstra sua ligação com as vertentes pedagógicas não críticas da educação, que são idealistas. Essa ligação, influencia os processos de formação de professores, que serão ofertados pelas redes públicas de ensino, posto que precisam estar em consonância com as tendências pedagógicas que atendem aos interesses do mercado.

Para Orso (2020, p. 67), “[...] uma das razões pelas quais os professores, a escola e a educação pública estão sendo severamente atacados [...]” é o fato de que “[...] o conhecimento, o professor, a escola e a educação são fundamentais [...]” nas lutas para a transformação da sociedade vigente. Logo, a classe dominante luta para manter a ignorância, uma vez que ela “[...] é condição primeira para a dominação, para a submissão, para a reprodução e perpetuação das condições existentes.” (ORSO, 2020, p. 67). O autor destaca que “[...] o combate à ciência tem como pano de fundo o interesse na manutenção da classe dominante [...]”, uma vez que a alienação é uma “[...] das condições fundamentais à manutenção e perpetuação do *status quo* e, conseqüentemente, de seus privilégios.” (ORSO, 2020, p. 96).

Souza (2014, p. 407) destaca que a “[...] noção de qualidade da Educação Básica vem sendo difundida por meio da avaliação em larga escala”. Aponta que, ao se tratar “[...] do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida está subjacente uma dada concepção de qualidade, assim, não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa” (SOUZA, 2014, p. 407). Portanto, há uma relação intrínseca entre avaliação educacional e uma determinada concepção de qualidade da educação, independentemente de qual seja o “[...] objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte” (SOUZA, 2014, p. 408).

A autora supracitada registra que as avaliações de larga escala em nosso país têm a “[...] tendência a reduzir noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes” (SOUZA, 2014, p. 413). Além desse reducionismo, elas passaram “[...] a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia” (SOUZA, 2014, p. 413-414). Reconhecendo que tais avaliações podem trazer contribuições, propõe que deveriam ter como norte uma outra noção de qualidade de educação, ou seja, uma educação de qualidade concebida como aquela que visa à emancipação dos sujeitos e contribui para a transformação da sociedade (SOUZA, 2014).

Não se desconsidera que avaliações externas de larga escala podem trazer contribuições para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No entanto, a forma como têm sido utilizadas no Brasil para produzir ranqueamentos e competições entre escolas, culpabilização de gestores e professores, entre outros efeitos negativos, uma vez que não levam em conta as múltiplas determinações que envolvem a educação escolar.

Não se deve perder de vista que os resultados de desempenhos dos estudantes resultam de múltiplas determinações. Portanto, avaliar a qualidade da educação tendo como parâmetro fundamental os resultados do fluxo escolar, o desempenho em testes padronizados aplicados independentemente das circunstâncias histórico-sociais das escolas, dos professores e dos estudantes, bem como o levantamento de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes nas áreas e anos avaliados, através de questionários que captam apenas alguns poucos aspectos da realidade estudada, já demonstra que o SAEB não leva em conta, que tais desempenhos são produtos de determinações múltiplas (internas e externas), os quais vão muito além do fato de determinadas escolas terem ou não bibliotecas, salas de informática, multimídia, etc.

De acordo com Orso,

[...] transformar a escola e os docentes nos únicos responsáveis pela educação, pela sua qualidade, pela aprendizagem ou não dos alunos, é uma forma de deslocá-la do conjunto das relações, é uma maneira de autonomizá-la, de escamotear a realidade e transformar uma responsabilidade que é coletiva e social, num problema ou numa responsabilidade individual, dos professores. Isso, porém, se presta mais para o controle da escola e dos próprios professores, do que para resolver os problemas (ORSO, 2020, p. 55-56).

Sob uma perspectiva histórico-crítica da educação, considera-se que as avaliações, tanto aquelas realizadas pelos professores quanto as avaliações externas de larga escala, podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem e do sistema educacional, desde que sirvam aos interesses dos filhos das classes trabalhadoras. Ou seja, desde que se fundamentem em uma outra concepção de mundo, de seres humanos, de educação e de escola (concepção materialista, histórica e dialética).

2.2.2 *Relações entre avaliações externas e reforma curricular (BNCC-2017 e 2018)*

Conforme já discutido, a partir da década de 1990, vários estados da federação passaram por reformas em várias áreas, inclusive no que concerne às políticas públicas e educacionais para a oferta de educação pública. Desde a promulgação da LDB (1996), diversas redes de ensino brasileiras não têm medido esforços para produzir reformas nos currículos, buscando-se a implementação de políticas e ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências junto aos estudantes brasileiros. Esse fenômeno se iniciou com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998) e, na atualidade, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017 e 2018) para todas as etapas da Educação Básica. Destacam-se duas políticas que se articulam e complementam, as quais foram passando por modificações ao longo do tempo: avaliações de larga escala e reformas curriculares.

A forma escolhida para medir a qualidade da Educação Básica brasileira vem sendo realizada através da combinação do fluxo escolar com os resultados das avaliações externas em nível federal, as quais influenciam para que os Estados e municípios também produzam seus próprios sistemas de avaliação externa.

A política de avaliações em larga escala, que envolve a regulação e o controle sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes nos testes padronizados (IDEB), exerce forte influência sobre o currículo, ou seja, sobre a escolha dos conhecimentos que serão ou não ensinados e, conseqüentemente, sobre a formação dos professores. Sob essa perspectiva, conforme já alertaram Freitas *et. al.* (2014), ocorre uma inversão, posto que não são os objetivos da educação que vêm servindo como base para a elaboração das avaliações, e, sim, estas que

vêm sendo utilizadas como estratégias para a definição dos objetivos a serem alcançados pela educação. Essa inversão em relação aos objetivos da educação é intencional e serve aos interesses e necessidades do capitalismo em sua versão neoliberal.

De acordo com a meta 7 (sete) do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período compreendido entre 2014-2024, objetiva-se melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira em todas as etapas e modalidades, através da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes nos resultados do IDEB, conforme metas preestabelecidas (BRASIL, 2014). O texto imprime a ideia de que para alcançar as metas não se pode perder de vista a relação já existente entre os objetivos de aprendizagem estipulados pela Base Curricular Nacional Comum (BNCC-2017 e 2018) e a melhoria dos resultados do IDEB. Esse processo de diálogo entre avaliações de larga escala e currículo foi fortalecido com a reforma curricular – BNCC (2017 e 2018). A BNCC teve sua versão final aprovada, em 22 de dezembro do ano de 2017, para a educação infantil e ensino fundamental e, no final do ano de 2018, para o ensino médio.

Como as avaliações de larga escala acabam, em grande parte, por condicionar os conhecimentos a serem trabalhados nas salas de aulas da Educação Básica, a reforma curricular (BNCC-2017 e 2018), em articulação com as mencionadas avaliações e sustentada nos pressupostos da pedagogia das competências, foi elaborada para promover uma formação voltada para os interesses do mercado e não aos interesses da classe trabalhadora, que almeja ter uma educação com qualidade de fato e não apenas um ensino voltado para a vida cotidiana.

A BNCC não traz consequências somente para a formação dos estudantes, uma vez que as políticas educacionais capitalistas, para se materializem, necessitam do trabalho dos educadores. Portanto, reformas que envolvem o processo ensino-aprendizagem requerem, também, de modo articulado, reformas em relação à formação dos professores. Daí, surge a necessidade de repensar a formação inicial e continuada desses trabalhadores.

Nessa direção, a partir da Base, foram construídas a Base Nacional Comum – BNC – Formação – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC – Formação Continuada, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, nas quais se verifica uma profunda ligação com a Base para a formação de estudantes, um alinhamento às avaliações externas de larga escala da Educação Básica e à centralidade da pedagogia das competências, como eixo estruturante dos currículos dos cursos de formação de professores. Portanto, trata-se de reformas, mudanças para manter o *status quo* e a hegemonia da classe dominante. Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021),

[...] chama atenção que as competências gerais da BNCC da Educação Básica têm mesmo número e natureza que aquelas presentes na BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Isto é, para além da formação de professores estar sendo proposta, pela primeira vez, a partir da ideia de competências, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 1).

De acordo com Soares *et. al.* (2022), todo esse processo de reformas educacionais envolvendo a formação dos professores, da forma como vem sendo proposto, requer, ainda, muitas discussões e reflexões, uma vez que segue “[...] na contramão de uma proposta curricular flexibilizada [...]”, já que se trata de política que visa à regulação, ao controle e ao engessamento “[...] das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação docente, e mais ainda, trata-se da imposição de uma identidade conveniente aos interesses capitalistas” (SOARES *et. al.*, 2022, p. 15).

A BNCC produz influências, de forma direta, sobre as políticas e ações direcionadas aos currículos escolares, a formação dos profissionais de educação e as avaliações de larga escala, as quais ficaram mais fortalecidas, uma vez que ela é referência obrigatória a ser considerada nos currículos das escolas e, conseqüentemente, no trabalho dos professores. Como forte política pública educacional, acaba direcionando e forjando mudanças no cotidiano escolar e no trabalho educativo dos professores com a finalidade de atender aos interesses e demandas do mercado, posto que determina quais são os conhecimentos básicos considerados essenciais para a atual demanda, demonstrando a sua finalidade de formar trabalhadores alienados para serem mais facilmente adaptáveis à sociedade vigente.

Malanchen e Santos (2020, p. 01) registram “[...] que a concepção de formação que norteia a BNCC, é fundamentada numa racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais”. A intenção por detrás da Base “[...] é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma pedagogia pragmática, utilitarista e tecnicista” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 01), cuja finalidade é “[...] a formação técnica para o emprego e não a formação para o trabalho com o sentido na emancipação humana” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 01). Alertam que “[...] a questão do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas [...]”, tanto nas vertentes tradicionais quanto naquelas ligadas ao lema do aprender a aprender, posto que “[...] está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-

moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 14).

Gonçalves, Guerra e Deitos (2020, p. 891) concebem a “[...] avaliação em larga escala, a partir da BNCC (2017 e 2018), como uma dimensão da política de contenção e de liberação no Brasil”. O objetivo é “[...] atingir a padronização e a busca pelos resultados na educação, oferecendo mecanismos gerenciais e de controle das políticas.” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 891). A contenção se traduz por políticas de “[...] restrição do acesso aos conteúdos científicos e, também, por meio do controle e padronização realizados pelas avaliações em larga escala.” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 891-892). A liberação ocorre pela elaboração de políticas que libertem “[...] de pressupostos programáticos e formativos [...]” e incentivem os “[...] pressupostos socioemocionais [...]” como promotores da formação humana em nosso país (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 891-893). Destacam que a redução dos conhecimentos, pela abrangência das avaliações apenas em matemática e língua portuguesa, representa um esvaziamento dos conteúdos e “[...] se constitui como forma de negar o acesso ao conhecimento acumulado e sistematizado no campo da ciência, da cultura e da arte à maioria da população brasileira.” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 904).

Os autores prosseguem explicando que a avaliação em larga escala articulada com a BNCC “[...] estimula a competição e o individualismo e fornece elementos psicossociais e socioemocionais que justificam as diferenças e as desigualdades socioeconômicas [...]”, posto que o enfoque da Base é a “[...] formação em competências socioemocionais (as dez Competências Gerais da BNCC).” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 902-903), as quais “[...] operam como um mecanismo facilitador de testes e responsabilização (accountability) e alimentam o sistema de controle social.” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 905).

De acordo com Lopes (2018, p. 26), a insistência numa base unificadora e homogeneizadora (BNCC), “[...] sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto [...]”, pouco problematiza sobre “[...] a noção de qualidade da educação”. Sob a perspectiva da Base, “[...] a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26).

Segundo Zanotto e Sandri (2018, p. 137), o ensino voltado para o desenvolvimento de competências, “[...] transposto da fábrica para o currículo escolar, representou a marca das políticas curriculares dos anos de 1990, no Brasil” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 137). Isso

pode ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo retomado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) “[...] como possibilidade de reafirmação de uma concepção de formação humana pragmática” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 137). Com a finalidade de “[...] reforçar e controlar essa formação [...]”, as avaliações em larga escala vêm sendo intensificadas e ajustadas a “[...] um conjunto de competências, definidas pelas políticas de avaliação como descritores, os quais verificam o grau de apreensão cognitivas dos sujeitos, relativas aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 137). Ressaltam que, no ano de 2017, “[...] a BNCC ajusta a relação entre educação e gerencialismo, por meio de uma padronização curricular de amplitude nacional” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 137). A padronização curricular é um mecanismo utilizado pela classe dominante para controlar a formação dos sujeitos.

A maior diferença entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017-2018) é que aqueles traziam orientações mais generalizadas e, esta, além de prescrever o que deve ser ensinado em cada ano escolar, está em forte articulação com os testes padronizados, que serão cobrados nas avaliações de larga escala. Como os resultados das avaliações de larga escala têm orientado o processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, com a nova Base, as possibilidades de regulação e controle da educação escolar básica se intensificaram.

A BNCC (2017-2018), como uma reforma empresarial da educação, em consonância com as recomendações dos Organismos Internacionais, vem contribuindo para esvaziar ainda mais a formação, que será oferecida aos filhos das classes trabalhadoras, uma vez que conduz à secundarização e/ou ao esvaziamento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e à supervalorização das competências e habilidades socioemocionais, servindo um currículo do tipo prato feito para sustentar a agenda capitalista no atual contexto neoliberal. Trata-se, portanto, de uma política educacional pública, que visa ao controle e à regulação do processo ensino aprendizagem com a finalidade de alcançar resultados preestabelecidos (metas).

Para Marsiglia *et. al.* (2017), analisando os princípios presentes na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam que o processo de elaboração desse documento expressa a hegemonia da classe empresarial, visto que atendeu aos seus interesses. Marca, portanto, “[...] mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 107). Destacam que, pela leitura ainda que apressada dos fundamentos pedagógicos e de sua estrutura geral, é possível “[...] observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos,

competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 109).

Os autores supramencionados ressaltam que na BNCC, devido à secundarização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, subjaz uma concepção de que para os estudantes “[...] não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 112, grifo dos autores). Em contraposição aos princípios que dão fundamento para a mencionada Base, defendem uma concepção de currículo com fundamento na PHC (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista – uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que, na aparência, defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade, etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 117).

Marsiglia *et al.* (2017, P. 118) afirmam que “[...] apesar das disputas travadas pelas forças progressistas contra as forças conservadoras [...]”, em torno da construção da BNCC, o processo de sua constituição se trata de “[...] mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 118).

Os autores prosseguem afirmando que a Base orienta para uma perspectiva cuja finalidade é “[...] adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao ‘empreendedorismo’[...]” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 118, grifo dos autores), posto que com os crescentes índices de desemprego e, conseqüentemente, com a diminuição das possibilidades de trabalhos formais, o objetivo desse tipo de formação é a preparação dos “[...] filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação ‘flexível’” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119, grifo dos autores).

Saviani (2016), ao discutir sobre educação escolar, currículo e sociedade e o problema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca que “[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades” (SAVIANI, 2016, p. 62). Isso significa que novas formas de organização da sociedade, ou seja, mudanças, principalmente, na organização econômica e política, conduzem a novas formas de estruturação do currículo (dos conteúdos). Citando Gramsci (1975), destaca

que o objetivo da educação deve ser o de “[...] conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1975, vol. III, p. 1547 *apud* SAVIANI, 2016, p. 81). Esse objetivo “[...] não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional [...]”, ou seja, currículos que se concentram na questão da qualificação profissional e secundarizam “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania [...]”, como fica evidenciado na proposta da BNCC (SAVIANI, 2016, p. 81-82).

Pode-se dizer que subjaz na BNCC (2017 e 2018) uma concepção pedagógica que informa, orienta e conduz, tendo, como fundamentação teórico-prática, a abrangente corrente das pedagogias hegemônicas, com destaque para a pedagogia das competências. Portanto, dissemina um ideário pedagógico que se vincula ao neoliberalismo e ao pós-modernismo e engendra, para a escola, a função social de educar (formar) sujeitos para o mercado de trabalho, para que se tornem adaptados aos interesses da dinâmica do capitalismo, pós-reestruturação produtiva desencadeada a partir de 1990. Essas pedagogias disseminam a ideia de que levar os estudantes a encontrar caminhos para o aprender a aprender (aprender a buscar conhecimentos, aprender a estudar, aprender a lidar com situações novas) é mais importante do que aprender os conteúdos sistematizados em suas formas mais desenvolvidas.

Os fundamentos da BNCC visam ao controle total do sistema, através da articulação entre os currículos da Educação Básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 16). O fato de terem sido realizadas críticas à BNCC, neste trabalho, não significa que se nega a relevância de se ter uma base nacional comum como parâmetro. Considera-se que, na concepção histórico-crítica de currículo, uma base nacional comum é necessária. Porém, para atender aos princípios democráticos, deve dar primazia ao ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, os quais devem estar ao alcance de todos. Em poucas palavras, uma Base que sirva aos reais interesses da classe trabalhadora.

Currículos com características centralizadoras e homogeneizadoras já existiam antes da BNCC (2017-2018), uma vez que se inserem como política educacional engendrada para se articular às avaliações externas de larga escala em nível federal, fortalecer sistemas próprios de avaliação de larga escala de Estados e municípios brasileiros e a política de bonificação por mérito ou desempenho diante das metas preestabelecidas anualmente por escola, adotadas em níveis estaduais e municipais. Portanto, a nova Base, apesar de alegar ser inovadora, não inova, apenas muda para ajudar na manutenção do modo de produção em vigor. Muitas redes de ensino passaram por um processo de reformas curriculares para atender à nova Base e à nova

formatação do SAEB. No entanto, essas reformas não estão desconectadas da pedagogia das competências, que dá sustentação para a BNCC (2017-2018).

Sistemas de apostilamentos nas redes públicas, voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências, costumam ter como concepção orientadora a pedagogia tecnicista e a sua versão neotecnicista, haja vista que apresentam um passo a passo para que o professor conduza o trabalho educativo. A finalidade dessas pedagogias é a adaptação dos sujeitos à sociedade existente. A estratégia política de apostilamento para professores e alunos é uma poderosa forma de indução, regulação e controle do processo ensino-aprendizagem nas escolas das redes públicas, bem como um instrumento de formação continuada dos professores, uma vez que o passo a passo contido nessa estratégia também (de)forma.

Segundo Saviani (2008a), a concepção tecnicista da educação tem como objetivo planejar a educação de modo a provê-la de uma organização racional que seja capaz de minimizar as interferências subjetivas que possam colocar em risco a sua eficiência. Na pedagogia tecnicista, a organização racional dos meios é que ocupa a parte principal, sendo professores e alunos relegados a uma posição secundária de executores de um “[...] processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2008a, p. 10-11). Portanto, a organização do processo tem como finalidade compensar e corrigir deficiências dos professores para potencializar os efeitos de sua interferência. A pedagogia das competências, que é relacionada ao neotecnicismo, tão em moda no século XXI, integra a abrangente corrente educacional contemporânea, denominada de pedagogias do aprender a aprender (SAVIANI, 2012b).

Saviani (2019, p. 50; p. 118), ao descrever a nova fase do pensamento pedagógico brasileiro, que já nos anos 1980 passa a circular e se torna hegemônico na década de 1990, explica que as implicações pedagógicas dessa nova fase podem ser caracterizadas em quatro aspectos: a partir da reconversão produtiva, tem-se o neoprodutivismo, concepção pedagógica que se refere às bases econômico-pedagógicas; o neotecnicismo, que contribuiu para a redefinição do papel do Estado, é uma concepção pedagógica que se refere às bases pedagógico-administrativas; em relação às bases psicopedagógicas ocorreu “[...] a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a ‘pedagogia das competências’ [...]”; quanto às “[...] bases didático-pedagógicas, destaca-se a pedagogia do ‘aprender a aprender’ e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo)” (SAVIANI, 2019, p. 217-218, grifos do autor).

Ao refletir sobre esses apontamentos de Saviani, fica difícil não pensar na força e poder das pedagogias hegemônicas na contemporaneidade, uma vez que estabelecem relações com as concepções pedagógicas do neoprodutivismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo e neoescolanovismo e vão sendo utilizadas como um leque de opções a serem escolhidas de acordo com os interesses e necessidades do capitalismo.

A cada reforma curricular as redes de ensino brasileiras anunciam a finalidade de melhorar a qualidade da educação, da escola, do ensino oferecido aos estudantes. Conclui-se, portanto, que as reformas curriculares acontecem, mas não têm conseguido melhorar a qualidade da educação. Para mascarar essa realidade, são propostas novas reformas, que surgem como redentoras de uma qualidade que nunca chega para os filhos das classes trabalhadoras. As reformas educacionais a partir da década de 1990, foram sendo engendradas para dar sustentação ideológica ao neoliberalismo e ao pós-modernismo e se fundamentam na concepção idealista no que tange ao entendimento das relações entre sociedade e a educação, visto que dão à educação o papel de redentora dos problemas sociais como se esta pudesse ter uma autonomia absoluta em relação à sociedade.

Não se pode perder de vista, também, a gigante indústria de livros didáticos, que influencia os conteúdos que serão ensinados, como serão ensinados e, conseqüentemente, a formação dos professores. As indústrias de livros, para continuarem sendo lucrativas, passaram por reformulações no sentido de adequar suas propostas à BNCC (2017-2018).

As avaliações externas e reformas curriculares, têm se assemelhado ao trabalho de Sísifo, uma vez que, passa ano e entra ano, o trabalho dos professores, no sentido de preparar os estudantes para as avaliações externas de larga escala, sempre precisa ser retomado, apesar dos resultados de desempenho demonstrarem uma grande quantidade de estudantes com o não domínio dos conteúdos mínimos previstos. A postura de eleger os resultados da aprendizagem dos estudantes como aspecto privilegiado de análise da realidade educacional e, conseqüentemente, da qualidade da educação oferecida, é, no limite, reducionista, uma vez que os insumos educacionais (condições individuais e familiares dos alunos, características específicas de cada escola, materiais disponíveis e formas de utilização para a realização das aulas, entre outros) e as condições estabelecidas (forjadas) para a realização do trabalho educativo pelos professores (baixos salários, jornada em várias escolas, entre outros) são questões centrais que não são consideradas pelas políticas educacionais brasileiras de avaliação e de reformas curriculares. Afinal, conforme destacou Orso (2020, p. 123-124), [...] as reformas de forma fatiada, porém, de modo contínuo e ininterrupto, parecendo não ter fim, acarretam apreensão, geram pânico e dificultam a reação e o enfrentamento [...].”

Não são raras as situações cotidianas de salas de aulas brasileiras com professores se sentido induzidos, cobrados ou obrigados a prepararem os estudantes para as avaliações externas de larga escala, por meio da aplicação de provas anteriores, simulados com questões semelhantes àquelas das mencionadas avaliações, em detrimento do ensino dos conteúdos relevantes e mais desenvolvidos de cada disciplina curricular. Isso demonstra, o quanto as avaliações de larga escala e as matrizes curriculares de referência a elas subjacentes influenciam a formação dos professores, que acaba tendo sua finalidade principal reduzida à formação para preparar os estudantes para se saírem bem nos testes padronizados.

Essa ânsia quase sem medida para alcançar as metas do IDEB, acaba influenciando a formação continuada dos professores brasileiros, uma vez que, para alcançá-las, os trabalhadores da educação, também, precisam se alinhar às pedagogias hegemônicas, as quais dão sustentação pedagógica para o trabalho educativo que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento dos conhecimentos mais desenvolvidos das ciências, filosofia e artes.

A partir de 1990, apesar da intensificação dos discursos de gestão democrática, descentralização, o que se constata na realidade é um Estado que regula e controla as relações nas escolas, através das avaliações externas, que passaram a comandar a questão curricular e, conseqüentemente, influenciar a formação de professores num movimento articulado.

Uma educação focada em liderar os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e baseada no desenvolvimento de competências relacionadas às avaliações externas valoriza o trabalho educativo com as habilidades, as quais podem ser aferidas nos testes padronizados, em detrimento do domínio dos conteúdos pelos estudantes. Conseqüentemente, resulta em uma formação precária e empobrecida, uma vez que não objetiva formar sujeitos desenvolvidos em várias direções, ou seja, não visa à formação omnilateral. Produz, portanto, uma educação unilateral no sentido de educar/formar para atender aos interesses do mercado e não aos interesses de uma formação humana emancipadora e transformadora. Tem-se um discurso educacional que defende uma qualidade para todos, mas que, na realidade, alcança a poucos.

2.3 Destacando alguns limites da formação continuada no contexto da ampliação da regulação e controle do trabalho pedagógico

Conforme já discutido, a partir da década de 1990, no Brasil, as políticas de regulação e controle do trabalho educativo dos professores têm sido alcançadas pela articulação,

desenvolvimento e fortalecimento de políticas educacionais que envolvem avaliações em larga escala, controle do fluxo escolar, reformas curriculares e formação de professores. Tais políticas são sustentadas por uma dada concepção de mundo, de seres humanos, de escola e de educação: a concepção capitalista, em sua versão neoliberal. Para se materializarem no contexto escolar, encontram-se alicerçadas na concepção pedagógica do aprender a aprender. Por esse motivo, vem informando e orientando a formação de professores e dos estudantes da Educação Básica, uma vez que tem a hegemonia no campo pedagógico.

Nesta parte, buscar-se-á tecer análises e destacar alguns limites da formação continuada nesse contexto de ampliação dos mecanismos de regulação e de controle do trabalho educativo desenvolvido nas escolas e salas de aulas da Educação Básica brasileira, com enfoque para o âmbito educacional público.

Segundo Duarte (2001, p. 197-198, grifo do autor), de forma contrária àquilo que advogam “[...] os defensores do ‘aprender a aprender’, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo”. O autor explica que,

Não é casual que o ‘aprender a aprender’ venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças (DUARTE, 2001, p. 198, grifo do autor).

As pedagogias ligadas ao lema do aprender a aprender seguem uma orientação pedagógica de matriz pós-moderna, eclética e relativista, as quais, sendo hegemônicas na atualidade, vêm trazendo dificuldades para a efetiva resolução dos graves problemas educacionais enfrentados no Brasil (SAVIANI, 2012b, 2019).

O contexto brasileiro marcadamente orientado pela concepção pedagógica do aprender a aprender apresenta limites e, ao mesmo tempo, constitui-se como desafio para o desenvolvimento do trabalho educativo sob as bases de outra concepção pedagógica, que trabalha em contraposição, como, por exemplo, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Para Malanchen e Santos (2020, p. 16), um desafio a ser enfrentado em relação à difusão da PHC é o de propagação da visão de mundo materialista, histórica e dialética. Sem vencer esse desafio, “[...] a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana

corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico”.

A educação escolar fundamentada na PHC deve ter como prioridade superar esse desafio, uma vez que a concepção de mundo capitalista, para manter sua hegemonia, encontra força e respaldo na estrutura organizadora das relações sociais de produção e, conseqüentemente, na superestrutura erigida para sustentar a estrutura.

De acordo com Ferreira e Duarte (2021), as pedagogias hegemônicas, por sua filiação ao pensamento pós-moderno e neoliberal, os quais negam a importância do conhecimento historicamente produzido pela ausência de uma concepção historizadora, acabam negando, também, a importância da educação. Logo, distanciam-se da ideia de que a função dos professores é de se responsabilizar pela transmissão dos conhecimentos clássicos, cuja validade é independente de questões geográficas e não se limitam a uma determinada cultura (FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 3-5).

A secundarização e/ou esvaziamento dos conhecimentos clássicos se destaca como um forte limite das pedagogias hegemônicas, que, apesar do discurso de buscarem a melhoria da qualidade da educação e uma formação integral, não logram alcançá-las, haja vista os baixos desempenhos dos alunos nas avaliações externas de nível federal e estaduais. Portanto, tem-se, como limite, o fato de que não conseguem oferecer aos estudantes uma educação voltada para a formação plena.

Destacam-se dois limites das pedagogias hegemônicas da atualidade, que não podem ser desconsiderados nos processos de formação: a formação continuada de professores não pode ser vista como redentora de todos os problemas da educação, tampouco como a única responsável pela baixa qualidade da educação. Não levar em conta esses limites é uma das características das pedagogias não-críticas da educação, as quais orientam diversas redes de ensino do nosso país, posto que, ao não considerarem as complexas relações entre escola e sociedade, destinam para a escola um poder ilusório de redentora dos problemas sociais e culpabilizam os professores pela má-qualidade da educação. Falta-lhes, portanto, a visão de totalidade e historicidade.

Concorda-se com a defesa de Soares (2008) de que não se pode negar a importância do papel dos professores e, conseqüentemente, de sua formação para a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, o entendimento de que os conhecimentos dos alunos dependem, principalmente, do conhecimento e do desempenho dos professores ignora outros fatores que, também, influenciam o processo ensino-aprendizagem, tais como o background e o status socioeconômico dos estudantes, características das escolas, tamanho das turmas, condições de

trabalho dos professores, qualidade dos materiais didáticos utilizados, as próprias políticas educacionais implementadas, entre outros. Esse entendimento reducionista perde de vista a visão de contradição e de totalidade.

Segundo Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990 deram destaque ao papel do professor. Porém, de forma contraditória. Pois, se por um lado, o professor foi colocado no centro do debate educacional, por outro lado, a sua formação sofreu um processo de fragmentação, aligeiramento e esvaziamento dos conteúdos. Isso ocorreu devido às orientações para a formação enfatizarem a reflexão sobre a prática, o foco em competências, visando à formação de um profissional tecnicamente competente, porém politicamente adaptado, inoperante e disciplinado. A autora assevera que é preocupante perceber que a questão da melhoria da qualidade de ensino, nos documentos dos programas educacionais, relaciona-se principalmente com a questão da formação docente, sendo pouco citado outros fatores que, igualmente, influenciam sua qualidade.

Apesar da formação inicial e continuada de professores não ser a única responsável pelo não alcance de uma educação de qualidade socialmente referenciada em nosso país, não se pode desconsiderar que processos de formação continuada fragmentados, aligeirados e esvaziados de conhecimentos teóricos, conforme sustentam as pedagogias hegemônicas, também, colocam-se como limites para a melhoria da tão defendida e propagada qualidade registrada nos documentos de políticas educacionais de nível federal, estaduais e municipais.

O estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017 e 2018) – tem como foco a melhoria dos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações externas e a adaptação às exigências do capitalismo em sua versão neoliberal e não a qualidade da educação propriamente dita. Percebe-se que as reformas curriculares engendradas, desde a década de 1990, não estão preocupadas em atender a todos os alunos, possibilitando uma educação de qualidade para poucos e deixando para trás, em termos de não aquisição de conhecimentos, um exército de estudantes que, a cada ano, acumulam dificuldades e defasagens de aprendizagens em relação ao ano/série em que se encontram matriculados.

Nessa direção, torna-se possível observar que as diferentes ações políticas do Governo Federal, as quais influenciam as ações em nível estadual e municipal, nos últimos anos, desde a implantação do sistema nacional de avaliação, em 1990, com o desdobramento em reformas curriculares e em processos de formações continuadas voltados para sustentar essas duas robustas políticas de regulação e controle, encerram limites e são contraditórias, uma vez que, ao invés de promoverem a melhoria da qualidade social da educação, têm intensificado as defasagens de aprendizagens de grande parte dos estudantes brasileiros. Isto não significa

defender que o Sistema Nacional de Avaliação não pode contribuir de alguma forma com o trabalho educativo, o que se busca problematizar são os objetivos, as formas de organização e de utilização dessas avaliações de larga escala, bem como dos objetivos por detrás do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e seus efeitos no chão das escolas, conforme já discutido.

Retomando as discussões sobre os limites de ações políticas que envolvem a formação continuada no contexto da ampliação da regulação e controle do trabalho pedagógico, as quais reverberam sobre a formação precária que vem sendo oferecida aos filhos das classes trabalhadoras, concorda-se com a assertiva de Duarte (2012a, p. 156) de que combater “[...] o construtivismo e as outras pedagogias do aprender a aprender é uma luta árdua por várias razões”. Essas pedagogias têm bastante força por se encaixarem “[...] perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista contemporânea. Daí vem sua força de atração” (DUARTE, 2012a, p. 156). Além disso, elas apresentam “[...] uma grande capacidade de modificação de seus nomes, de seu vocabulário e estratégias discursivas e práticas, ou seja, possuem um elevado grau de mutabilidade” (DUARTE, 2012a, p. 156-157). Entretanto, elas apresentam um ponto em comum que as une e que não se altera: não visam à socialização do conhecimento pela escola pública. Estão em permanente guerra contra isso, visto que o universo ideológico do pós-modernismo e do neoliberalismo “[...] é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas” (DUARTE, 2012a, p. 157).

Duarte (2012a) ressalta que essa visão tem contagiado, também, muitos intelectuais de esquerda. Explica que, infelizmente, existem intelectuais marxistas que, de modo inadvertido, fazem o mesmo jogo da burguesia ao não valorizarem a educação escolar ou ao proclamarem “[...] uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos” (DUARTE, 2012a, p.157).

Tendo em vista que as pedagogias do aprender a aprender vêm sendo apontadas, em vários estudos (MARSÍGLIA, 2011; DUARTE, 2006; MARTINS, 2018), como aquelas que informam e orientam grande parte das redes de ensino brasileiras, desde a década de 1990 aos dias atuais, e posto que as reformas curriculares, além de se fundamentarem numa determinada concepção de mundo, também, fundamentam-se em determinadas concepções pedagógicas que vão ao encontro da visão de mundo a ser disseminada, influenciando, portanto, a formação dos professores e dos alunos da Educação Básica, procurar-se-á, nas discussões e reflexões a seguir, explicitar um pouco mais sobre o amplo e heterogêneo lema do aprender e aprender e suas influências e consequências com o intuito de, também, aprofundar sobre seus limites.

De acordo com Duarte (2008, 2006), as pedagogias do aprender a aprender reduzem a escola e o professor a meros coadjuvantes do processo ensino-aprendizagem. Enaltecem a ideia de que é o estudante quem deve desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do seu próprio conhecimento; um conhecimento prático que lhe seja útil, a fim de que possa se adaptar rápido e facilmente às transformações de sua realidade imediata, ou seja, que atenda prontamente às demandas que lhe são colocadas pela sociedade vigente. Neste sentido, ao secundarizar a ciência na orientação da prática pedagógica, entre outros elementos, essas pedagogias não contribuem para formar sujeitos que possam compreender a realidade concreta, complexa e contraditória. Portanto, esse é um dos limites dessas pedagogias.

Duarte (2005, 2001) estabelece quatro princípios ou posicionamentos valorativos que sustentam o lema do aprender a aprender: 1) aprender sozinho é melhor, posto que aprender através da transmissão de conhecimentos não contribuiria para a autonomia do sujeito, tornando-se, inclusive, um obstáculo para o seu desenvolvimento; 2) a função da educação escolar não é a de transmitir os conhecimentos, visto que o mais importante é levar os estudantes a desenvolverem um método de aquisição, de descoberta, de construção de conhecimentos do que levá-los a aprender, de fato, os conhecimentos que já foram descobertos e elaborados por outros sujeitos; 3) todo trabalho educativo deve ser impulsionado e orientado pelos interesses e necessidades dos estudantes; 4) o objetivo principal da educação escolar é o de levar os estudantes a aprender a aprender, uma vez que, somente assim, estariam em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea capitalista em sua versão neoliberal, que é marcada por um ritmo intenso de mudanças e de situações inesperadas.

O supracitado autor explica o sentido de adaptação nas pedagogias do aprender a aprender. Adaptar e conformar os sujeitos para atenderem às demandas de mercado de uma sociedade que precisa ser desigual para se manter. Caso não obtenham êxito na adaptação, na conformação social, a responsabilidade é somente deles (DUARTE, 2005, 2001).

Duarte (2001) prossegue ressaltando que essas pedagogias negam aquilo que é a essência do trabalho educativo: o ato de transmissão dos conhecimentos. Advogam que o papel da educação escolar é o de preparar os alunos para aprender a aprender, através de quatro pilares básicos da educação do futuro: o aprender a fazer, o aprender a ser, o aprender a conviver e o aprender a conhecer. Esse mesmo autor destaca que o revigoramento do supracitado lema, a partir da década de 1990, está associado à ideia de que, na sociedade globalizada, os conhecimentos produzidos superam as possibilidades de assimilação por parte dos alunos. Diante disso, à escola não caberia mais o papel de transmitir os saberes objetivos, mas sim o

de preparar os sujeitos “[...] para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2001, p. 10).

Duarte (2016, p. 34) destaca que Saviani, na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, defende e “[...] mostra que várias pedagogias de esquerda incorporaram ideias[...]” ligadas ao lema em discussão, o qual “[...] vem sendo reproduzido e atualizado por várias pedagogias burguesas”. A adesão, por parte de uma parcela considerável do pensamento pedagógico educacional contra-hegemônico às pedagogias do aprender a aprender “[...] gera, na melhor das hipóteses, uma acentuada ambiguidade, caracterizada, por um lado, pelas reiteradas afirmações sobre a importância da educação para a transformação social [...]” (DUARTE, 2016, p. 34) e, por outro lado, pelo acirrado posicionamento negativo, no sentido de negar o ensino de forma sistemática na educação escolar “[...] da ciência, da arte e da filosofia em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2016, p. 34).

Perrenoud (1999), um dos defensores do ensino por competências, concepção que fundamenta a BNCC e que pertence ao amplo leque das pedagogias hegemônicas, explica que o desenvolvimento de competências tem sido norteador dos processos de formação dos professores a partir da década de 1990 em nosso país. Para a pedagogia das competências, o objetivo da escola é o de preparar os sujeitos para resolverem problemas colocados por suas práticas. Nessa direção, precisam desenvolver suas competências com enfoque nas experiências cotidianas, uma vez que é através delas que podem mobilizar informações e conhecimentos para a solução desses problemas. O autor explica que tal como no mundo do trabalho, a escola também se apropriou do conceito de competência, utilizando como pretexto a necessidade de se modernizar e de se inserir na corrente dos valores da economia de mercado tais como: gestão dos recursos humanos, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade da organização do trabalho e dos trabalhadores, busca da qualidade total.

No relatório de Jacques Delors (2003), produzido para a UNESCO sobre Educação para o século XXI, a influência da pedagogia das competências é facilmente encontrada, posto que esse documento defende a necessidade de abordar a educação por outros prismas: uma educação voltada para a experiência e adaptabilidade a um mundo em constante mudança. Destaca-se no documento que cabe à educação “[...] fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Sob essa perspectiva, “[...] uma bagagem escolar-cada vez mais pesada já não é possível nem mesmo adequada” (DELORS, 2003, p. 89-90).

O autor prossegue defendendo que, para a educação conseguir dar respostas ao conjunto de suas missões nesse mundo em mudança, deve se organizar “em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2003, p. 90).

Segundo Duarte (2016) e Martins (2018), quanto mais a educação escolar coloca ênfase no ensino dos conhecimentos cotidianos, espontâneos, de senso comum, mais servirá aos interesses da burguesia, que tem engendrado formações de educadores ancoradas nas pedagogias do aprender a aprender, que afirmam e enfatizam a importância dos conteúdos ligados à vida, ao cotidiano dos alunos, priorizando, na escola, o trabalho com competências e habilidades. Alertam, no entanto, que a educação escolar pode se tornar uma aliada imprescindível na luta que visa à superação da sociedade, quando ensina de forma sistemática os conhecimentos das ciências, artes e filosofia em suas formas mais desenvolvidas.

Sob os princípios das pedagogias hegemônicas, as quais têm a hegemonia, em nosso país, por se adequarem aos interesses políticos, econômicos e ideológicos dominantes, o papel do professor se limita a preparar o aluno para ser flexível, cooperativo, trabalhar em equipe, continuar aprendendo sempre, ou seja, o foco é voltado para o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências, que são apontadas como necessárias à futura e incerta inserção no mercado de trabalho. Isso implica na adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho, através da ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, uma educação escolar que deve evitar e não deve fomentar reflexões acerca da estrutura objetiva e subjetiva engendrada pelo modo de produção em vigor. Portanto, uma educação escolar que dissemina e trabalha para manter uma concepção de mundo capitalista, que advoga o individualismo, a meritocracia, entre outros.

Essas pedagogias, cuja hegemonia se dá tanto em relação à formação dos alunos quanto à dos docentes, tem como característica fundamental o esvaziamento teórico, visto que seu núcleo central é a secundarização dos conhecimentos clássicos, universais, e a primazia dos conhecimentos ligados à cotidianidade. Com isso, produzem a própria negação do ato de ensinar. De acordo com Martins (2010, p. 20-21), as concepções negativas sobre o ato de ensinar, como operam através “[...] da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar [...]”, acabam negando o próprio ato. Para a autora,

[...] a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação

de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). Em suma, indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela no entanto diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o ‘pensamento reflexivo’, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2010, p.23, grifo da autora).

Como os sistemas de avaliações em larga escala passaram a ocupar parte importante das políticas educacionais, eles vêm favorecendo uma agenda política que coloca a educação a serviço do capital, em detrimento da constituição de uma escola pública voltada aos reais interesses e necessidades da população que a frequenta. As iniciativas de avaliações externas e de reformas nos currículos estão em consonância com o movimento mundial de reformas, empreendidas a partir dos anos 1990, com o objetivo de reestruturar o papel do Estado, que passa a delegar as mais diversas funções para as escolas com o discurso de descentralização do poder pela gestão democrática dos processos, mas sem renunciar à centralização dos resultados.

Por detrás do encantador discurso de flexibilização dos processos para tornar a escola mais democrática, o que se tem é a regulação e o controle sobre o processo ensino-aprendizagem, através de currículos impostos, das avaliações de larga escala e da indução do fluxo escolar. Aspectos, estes, que influenciam os tipos de formação que serão oferecidos aos professores pelas redes de ensino públicas, os quais devem ser condizentes para alcançá-los. Orso (2020, p. 97) explica que como “[...] a escola se transformou numa necessidade social, em vez de negá-la completamente, a burguesia passou a controlá-la e colocá-la a seus serviços”.

Em todas as pedagogias hegemônicas, ainda que possam apresentar diferenças em seus discursos, o papel da escola passa a ser o de simplesmente preparar os alunos, levando-se em consideração quais competências seriam necessárias, para aceitarem como naturais as condições da estrutura e superestrutura que sustentam a realidade atual, ou seja, educá-los de maneira alienante e acrítica para que possam ser mais facilmente controlados e manipulados para servirem ao capital.

Como instrumento de resistência e luta, faz-se necessário o desenvolvimento tanto de processos de formação inicial quanto continuada de professores, tendo como fundamento a PHC, que se mantendo firme ao método do MHD, não precisa de outros métodos ou muletas e não tem se deixado seduzir pelas pedagogias ligadas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo.

Uma teoria pedagógica não pode ser fragmentada e servir somente à formação de alguns alunos, uma vez que os seus princípios devem ser gerais e possíveis de serem colocados em

prática em quaisquer níveis e modalidades de ensino. A PHC pode ser utilizada como orientadora do trabalho educativo em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da educação escolar brasileira.

Para Martins (2018, p. 96), é necessário “[...] reconhecer que a implementação de modelos educacionais calcados na pedagogia histórico-crítica demanda fortes investimentos na formação contínua dos professores, haja vista que a formação inicial dos mesmos[...]” (MARTINS, 2018, p. 96)”, ainda é feita, comumente, “[...] em anuência ao ideário construtivista, que tão poucos contributos têm legado à educação escolar, especialmente, às escolas públicas” (MARTINS, 2018, p. 96).

No sentido de aproveitar as contradições desencadeadas devido aos limites das políticas educacionais de formações continuadas de professores engendradas pelas políticas neoliberais, é que se propõe, nesta tese, investigar os limites e possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica, no território nacional, fundamentadas na PHC, as quais se colocam como uma das ações possíveis de enfrentamento da hegemonia do capitalismo e, conseqüentemente, da hegemonia dos processos de formações continuadas alicerçados nas pedagogias hegemônicas em nosso país.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

Nesta parte, buscar-se-á discutir alguns aspectos sobre formação de professores condizentes com a PHC e o papel do professor no processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva dessa teoria pedagógica. Considerou-se necessário iniciar esta parte tratando brevemente dos fundamentos dessa teoria pedagógica. Apesar da separação em tópicos, eles se relacionam e se complementam, numa relação dialética.

3.1 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

Para dar conta da proposta desta pesquisa de analisar e discutir limites e possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica brasileira fundamentadas na PHC, na atualidade, considerou-se necessário discutir, ainda que brevemente, os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e didáticos desta pedagogia.

3.1.1 Fundamentos históricos da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta parte buscar-se-á apontar a origem e o desenvolvimento da PHC a partir do movimento histórico, tendo como fonte principal os estudos e pesquisas do criador dessa teoria pedagógica, Dermeval Saviani.

De acordo com Duarte (2008), a compreensão da historicidade é um movimento importante, posto que a tarefa de construção de uma pedagogia marxista implica que sejam esclarecidas todas as diferenças entre ela e as outras teorias pedagógicas. É preciso distinguir a pedagogia marxista daquelas que estão alicerçadas no ideário neoliberal e pós-moderno.

Saviani (2012a) explica que os antecedentes que deram origem à PHC remontam às suas primeiras preocupações sistemáticas com a educação quando iniciou a carreira docente no ano de 1967. A insatisfação com as análises crítico-reprodutivistas da educação fez crescer a exigência de uma reflexão do problema educacional que fosse capaz de ir além da compreensão do caráter contraditório da educação, isto é, com capacidade de, também, produzir orientações para alterar o trabalho pedagógico.

Esse processo foi iniciado a partir do ano de 1977, com o intuito de elaborar uma concepção pedagógica que busca manter o caráter crítico de articulação com os condicionantes

sociais que as teorias crítico-reprodutivistas possuíam. Porém, sem perder de vista a dimensão histórica ignorada por elas (SAVIANI, 2011, 2019).

O início de um movimento mais amplo, organizado e coletivo de analisar a educação a partir de sua relação dialética com a sociedade se deu a partir de 1979. Portanto, um movimento que além de fazer a crítica do papel reprodutivista da educação, manteve presente a possibilidade de construir alternativas ao *status quo* (SAVIANI, 2011).

Enquanto, por um lado, a visão mecanicista, que é inerente às teorias crítico-reprodutivistas, considera que a determinação da sociedade sobre a escola é unidirecional, por outro lado a PHC implica na necessidade de se entender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, ou seja, de forma crítica e dialética. Como consequência, implica articular uma pedagogia cujo compromisso e ponto de referência não é a reprodução e a manutenção da situação vigente e sim a transformação da sociedade (SAVIANI, 2011, 2019).

No contexto da década de 1980, com o processo de reabertura democrática no Brasil, houve um processo de organização de pedagogias contra-hegemônicas, entre elas, a PHC. Em 1983, Saviani (2011) elaborou o texto “Onze teses sobre educação e política”, que foi publicado no livro *Escola e democracia*. O autor procurou nesse texto “[...] caracterizar mais precisamente as relações entre política e educação [...]” para que fossem “[...] superados tanto o ‘politicismo pedagógico’ que dissolve a educação na política, quanto o ‘pedagogismo político’ que dissolve a política na educação” (SAVIANI, 2011, p. 63, grifos do autor). Com isso, a PHC foi emergindo e tomando forma. Foi a partir de 1979 que começou “[...] a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica” (SAVIANI, 2011, p. 63).

Para o processo de elaboração da PHC, Saviani (2019) definiu três momentos que toda teoria verdadeiramente crítica deveria conter: a necessidade de captar a essência da educação, ou seja, suas características estruturais e sua dinâmica; a necessidade de realizar a crítica das principais teorias pedagógicas, que se tornaram hegemônicas ao longo dos tempos, e a necessidade de elaborar e sistematizar a nova teoria pedagógica.

Para entender o movimento que deu origem à PHC, faz-se necessário apresentar e discutir a leitura do cenário pedagógico brasileiro, em conexão com a historicidade do cenário pedagógico mais global, feita por esse autor a partir do livro “*Escola e Democracia*”. Pois, foi pela superação das pedagogias tradicional e nova e das teorias crítico-reprodutivistas, incorporando os elementos válidos presentes nelas, que foi possível iniciar o processo de elaboração da PHC, conforme será discutido.

De acordo com Saviani (2008b, 2012b), toda teoria pedagógica é, também, teoria da educação. Porém, nem toda teoria que analisa e discute educação é teoria pedagógica. Enquanto as teorias da educação investigam a educação e a sua relação com a sociedade, as teorias pedagógicas têm como objetivo orientar o processo ensino-aprendizagem, sendo estruturadas e organizadas a partir e em função do trabalho educativo. Portanto, as teorias crítico-reprodutivistas da educação não se constituem como teorias pedagógicas ou pedagogias, enquadrando-se como teorias da educação, uma vez que objetivam analisar a educação e a sua relação com a sociedade, mas não têm a finalidade de apresentar uma proposta, ou seja, uma pedagogia para orientar o trabalho educativo.

Saviani (2008a), na obra “Escola e Democracia”, ao discutir as teorias da educação e o problema da marginalidade, contribui para reflexões sobre o papel da educação na sociedade, conforme será discutido na sequência.

Esse autor classifica as teorias da educação em dois grupos. No primeiro, estão as teorias não-críticas de educação, que compreendem a educação como instrumento de superação da marginalidade. A pedagogias tradicional, nova e tecnicista são teorias pedagógicas não-críticas da educação, as quais ligadas ao liberalismo foram engendradas pela burguesia para contribuir com a manutenção da sociedade capitalista. Pertencem, portanto, ao grupo das pedagogias liberais, que se tornaram hegemônicas em determinados períodos históricos (SAVIANI, 2008a). A referência à pedagogia tradicional como liberal não inclui, evidentemente, a pedagogia tradicional ligada aos jesuítas, uma vez que o modo de produção capitalista ainda não existia nessa época. As teorias pedagógicas não-críticas, ao longo do tempo histórico, foram sendo refuncionalizadas para continuar atendendo aos interesses e necessidades do capitalismo e ganharam novas denominações, conforme será discutido mais adiante.

O segundo grupo é composto pelas teorias crítico-reprodutivistas da educação, as quais compreendem a educação como um instrumento de discriminação, uma vez que contribuem para a marginalização. As teorias desse grupo que conseguiram maior impacto e um maior nível de construção foram: as teorias do sistema de ensino como violência simbólica; da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE) e da escola dualista. (SAVIANI, 2008a, p. 3-4).

Saviani (2008a) explica que a questão da marginalidade é explicada por esses dois grupos com base em determinada forma de compreender as relações entre educação e sociedade. O primeiro grupo concebe que a sociedade é essencialmente harmoniosa e considera a marginalidade como um fenômeno acidental, que afetaria de modo individual os seus membros. Para esse primeiro grupo, como a marginalidade é encarada como uma distorção, um

desvio, ela não somente pode como deve ser corrigida, cabendo à educação esse papel de correção. Esse grupo, ao entender que a educação tem um papel decisivo para a conformação da sociedade, acaba por concebê-la como tendo uma grande margem de autonomia em relação à sociedade, uma vez que buscam entendê-la a partir dela mesma.

O segundo grupo de teorias da educação entende que a sociedade é essencialmente marcada pela divisão de classes sociais antagônicas e compreende a marginalidade como um fenômeno que é inerente à própria estrutura da sociedade vigente. Para as teorias desse grupo, a educação é inteiramente dependente da estrutura social, que gera a marginalidade. Portanto, o seu papel seria o de reforçar os processos de dominação e de justificar a marginalização. Concebem a educação como um elemento que contribui para a produção da marginalidade e não como instrumento que pode visar à sua superação. Para esse segundo grupo, a educação reproduz a marginalidade social através da produção da marginalidade cultural e escolar (SAVIANI, 2008a).

As teorias do segundo grupo são críticas pelo esforço em entender a educação relacionada sempre a seus condicionantes objetivos. Compreendem, portanto, que a estrutura socioeconômica determina a forma como se manifesta o fenômeno educativo. Essas teorias fazem a crítica em relação ao papel da escola como reprodutora da sociedade de classes, na qual se insere. Mas, invariavelmente, elas concluem que a função própria da educação consiste em reproduzir a sociedade e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2008a).

É relevante destacar que as teorias crítico-reprodutivistas da educação tiveram um papel importante para o posterior desenvolvimento das teorias críticas propriamente ditas, as quais além de não serem ingênuas, posto que compreendem a relação de dependência da escola em relação à sociedade, apresentam propostas para orientar o trabalho educativo, situando-se, portanto, como teorias da educação e, também, como teorias pedagógicas ou pedagogias.

Segundo Saviani (2019), de modo geral, pode-se observar que as teorias pedagógicas se dividem em duas grandes vertentes: aquelas que buscam informar e orientar a educação para a manutenção da sociedade vigente (teorias não-críticas da educação, como as pedagogias tradicional, nova, tecnicista e o amplo leque das pedagogias do aprender a aprender) e aquelas que buscam informar e orientar a educação para a transformação da sociedade (teorias críticas da educação, como a PHC), posicionando-se, portanto, de forma contrária à ordem existente.

As teorias da primeira vertente, por corresponderem aos interesses dominantes (da burguesia), têm conquistado a hegemonia (domínio) no âmbito educativo. Correspondendo aos interesses dos dominados (das classes populares, dos trabalhadores), as da segunda vertente, por não terem conquistado a hegemonia e por apresentarem ideias que se contrapõem ao

pensamento hegemônico, situam-se no movimento da contra-hegemonia. No Brasil, na década de 1980, é possível identificar quatro formulações de teorias pedagógicas contra-hegemônicas (teorias pedagógicas críticas): a pedagogia libertadora, ligada à Paulo Freire; a pedagogia da prática, em consonância com os princípios anarquistas de inspiração libertária; a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que visa à democratização da escola pública, através do acesso de todos aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade e a PHC, que, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético (MHD), entende a educação como mediação no seio da prática social mais ampla (SAVIANI, 2013b).

De acordo com Saviani (2012b, p. 70), duas grandes tendências, do ponto de vista da pedagogia, podem representar as diferentes formas de se conceber a educação: a primeira é composta pelas diversas vertentes de pedagogia tradicional (religiosa ou leiga) e a segunda pelas diferentes vertentes da pedagogia nova. A primeira tendência é composta pelas correntes pedagógicas que subordinam a prática à teoria e a preocupação gira em torno das teorias do ensino e do como ensinar. Portanto, dissolvem a prática na teoria. A segunda é composta pelas correntes que subordinam a teoria à prática e a preocupação ou problema fundamental é o como aprender, contribuindo para a generalização do lema do aprender a aprender. Num movimento oposto, dissolvem a teoria na prática.

Historicamente, a primeira tendência predominou até o fim do século XIX. Depois, devido às características próprias do século XX, houve um deslocamento, para a segunda tendência, que se tornou predominante, hegemônica. No entanto, não houve a exclusão da concepção tradicional, uma vez que mesmo se contrapondo às novas tendências, continuou disputando com elas, no interior das escolas, a influência sobre o trabalho educativo (SAVIANI, 2012b).

De acordo com esse mesmo autor, como a história vai evoluindo, as participações políticas das massas, ou seja, suas reivindicações vão entrando em contradição com os interesses da própria burguesia. Assim, na medida em que a burguesia, de classe que estava em ascensão, isto é, de classe revolucionária, torna-se classe estabelecida no poder, passa a ter os seus interesses dirigidos no sentido da perpetuação, da manutenção da sociedade e não mais no sentido de transformação. Portanto, necessita de mecanismos que permitam a sua manutenção no poder (SAVIANI, 2008a). E a instituição escolar é um desses mecanismos que tem sido utilizado com a finalidade de contribuir para essa manutenção.

Saviani (2008a), em sua análise histórico-dialética, destaca que é nesse sentido que a burguesia está contra a história, uma vez que já não está mais na direção do desenvolvimento histórico, pois, em defesa dos seus interesses, não encontra outra saída senão a de reagir contra

o movimento da própria história, isto é, reage negando a própria história. É, nesse momento, que a pedagogia da essência (relacionada à escola tradicional) já não mais vai lhe servir. Então, para recompor a sua hegemonia, passa a criticar a pedagogia tradicional por ela construída e engendra a pedagogia da existência (relacionada à pedagogia nova, à escola nova). Foi a partir desse fenômeno que a classe dominante conseguiu recompor a sua hegemonia, ou seja, conseguiu convencer que a reforma da escola, através da pedagogia nova, atenderia aos anseios e necessidades de toda a sociedade. Mas, na realidade, a escola nova atendia aos interesses da classe dominante (burguesia) para se manter no poder.

O autor brasileiro esclarece que, a partir do final do século XIX, começa a ganhar espaço um grande movimento de reforma, que ficou conhecido como escolanovismo e deu origem à pedagogia nova. Esta nova pedagogia começa realizando críticas à pedagogia tradicional e produz orientações no sentido de uma nova maneira de interpretar a educação (SAVIANI, 2008a).

As correntes renovadoras da educação, diferentemente das correntes tradicionais da educação, que se pautam pela centralidade na formação intelectual pela instrução, pautam-se pela centralidade nos estudantes e compreendem a escola como um espaço que deve estar aberto à iniciativa dos alunos, os quais, interagindo com o professor e entre si, elaboram a própria aprendizagem, ou seja, constroem seus conhecimentos (SAVIANI, 2007, 2008a). Para essas correntes, o mais importante é adquirir condições para aprender a aprender, uma vez que os estudantes devem ser os artífices principais de sua própria aprendizagem.

De acordo com Saviani (2008a, p. 8), foi necessária a reformulação da organização escolar para que pudesse funcionar de acordo com os princípios da pedagogia nova. Assim, no lugar de classes dirigidas por professores com domínio das grandes áreas do conhecimento (pedagogia tradicional), portanto, com condições “[...] de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 8), na escola nova, ou através da pedagogia nova, os estudantes deveriam ser agrupados de acordo com “[...] as áreas de interesses decorrentes de sua livre atividade” (SAVIANI, 2008a, p. 8).

Saviani (2008a) faz um esclarecimento muito importante durante suas análises sobre o nascimento e desenvolvimento da pedagogia nova. Ressalta que, embora a escola nova, na prática, tenha ficado restrita a grupos pequenos de estudantes da elite, o ideário escolanovista foi amplamente divulgado e acabou penetrando nas ideias dos educadores, trazendo consequências para as amplas redes escolares oficiais organizadas de modo tradicional. As consequências foram mais negativas do que positivas, uma vez que a absorção do

escolanovismo pelos professores, ao provocar a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos e o afrouxamento da disciplina, uma vez que a concepção de que era necessário esforço, dedicação e disciplina para aprender foi alterada para dar enfoque aos interesses e espontaneidade dos alunos, acabou por rebaixar e esvaziar ainda mais a educação das classes populares. Logo, contribuiu para aprimorar a qualidade do ensino oferecido às elites e para agravar ainda mais o problema da marginalidade.

É necessário evidenciar a ausência da perspectiva historicizadora nas pedagogias tradicional e nova. Para Saviani (2008a, p. 51), falta-lhes a “[...] consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação”. Por isso são ingênuas e não-críticas. A consciência ingênua tem como característica não compreender que é condicionada, determinada objetiva e materialmente, ou seja, não compreende que é a vida material que determina a consciência e não o contrário. Portanto, é um tipo de consciência que acredita ser “[...] superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma” (SAVIANI, 2008a, p. 51). Por outro lado, a consciência crítica tem como característica “[...] saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente” (SAVIANI, 2008a, p. 51).

O escolanovismo ou pedagogia nova apresentava visíveis sinais de esgotamento no final da primeira metade do século XX. As esperanças que foram depositadas na reforma da escola se reverteram em frustração. Diante desse quadro, um sentimento de desilusão começava a se proliferar nos meios educacionais. A partir daí, passa a ser articulada pela classe dominante uma nova teoria da educação, que foi denominada de pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2008a).

A pedagogia tecnicista se tornou a pedagogia oficial difundida e implementada em todas as escolas pelo governo ditatorial brasileiro (golpe empresarial-militar de 1964) desde a reforma instituída pela Lei nº. 5.692/1971. Na contemporaneidade, as apostilas utilizadas por diversas redes de ensino e escolas brasileiras se relacionam com a concepção (neo)tecnicista, especialmente, no que tange à finalidade de padronizar, regular e controlar o trabalho dos professores e, conseqüentemente, daquilo que será ensinado aos estudantes.

De acordo com Saviani (2008a), o tecnicismo tem como pressuposto a neutralidade científica e, inspirado nos princípios de eficiência, produtividade e racionalidade, defende a reorganização do processo educativo com a finalidade de torná-lo operacional e objetivo, assemelhando-se ao trabalho parcelado que ocorre nas fábricas. O produto do trabalho é consequência da forma como foram organizados os processos.

A concepção tecnicista da educação considera como marginalizado o “[...] incompetente (no sentido técnico da palavra)”, ou seja, o indivíduo “[...] ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 2008a, p.11). Logo, a marginalidade se torna uma ameaça à estabilidade do sistema,

uma vez que é vista como ineficiência e improdutividade. Sob essa perspectiva pedagógica, concebe-se que a educação contribui “[...] para superar o problema da marginalidade na medida em que forma indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 2008a, p.11).

Esse mesmo autor destaca que, do ponto de vista pedagógico, enquanto para a pedagogia tradicional a questão principal é o aprender e para a pedagogia nova é o aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista, o que interessa é o aprender a fazer. A pedagogia tecnicista acabou contribuindo para deixar ainda mais grave o problema da marginalidade, uma vez que aumentou o caos no campo educativo (SAVIANI, 2008a, 11-12).

No livro “Escola e Democracia”, Saviani (2008a) explica que, em relação à questão das relações entre marginalidade e educação, fica-se com o seguinte resultado: “[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (SAVIANI, 2008a, p. 24), sem, no entanto, apresentar uma teoria pedagógica para orientar o trabalho educativo. De acordo com a concepção crítico-reprodutivista, “[...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola” (SAVIANI, 2008a, p. 24). Ao analisar as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação, o autor destaca que a impressão que fica é a de “[...] que se passou de um poder ilusório para a impotência” (SAVIANI, 2008a, p. 24).

Em ambos os casos, a perspectiva de historicidade é sacrificada. A história é sacrificada no primeiro caso, na ideia “[...] em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real” (SAVIANI, 2008a, p. 24). No segundo caso, a história é sacrificada pela excessiva valorização do poder da estrutura social em detrimento das possibilidades de ações dos sujeitos, esquecendo-se, portanto, das contradições entre educação e sociedade (SAVIANI, 2008a, p. 24).

É justamente para superar essa sensação de ilusão e impotência, que Dermeval Saviani iniciou o processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica. Sua finalidade, ao considerar a relação dialética que a educação tem com a sociedade, foi superar tanto a visão ingênua e não-crítica do papel da educação quanto a visão pessimista de que a educação é apenas reprodutora por estar totalmente determinada pela sociedade e, portanto, sob essa perspectiva, não poderia contribuir para os processos que visam à transformação da própria sociedade.

Na década de 1970, a visão crítica, ao evidenciar a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção, empenhou-se em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, que se materializou através da pedagogia tecnicista.

Todavia, a concepção produtivista resistiu a todos os confrontos feitos pelas tendências críticas ao longo da década de 1980 e, na década de 1990, seu objetivo foi refuncionalizado, passando a defender “[...] a valorização dos mecanismos do mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2012b, p. 167-169).

Nesse novo cenário da década de 1990, o papel do Estado e das escolas foi redefinido para atender aos interesses e necessidades do capitalismo pós-reestruturação produtiva. No lugar de uniformização e de controle rígido dos processos como postulava o velho tecnicismo, sustentado pela concepção pedagógica produtivista por inspiração do taylorismo-fordismo, com a redefinição, a ideia é flexibilizar os processos, conforme recomenda o toyotismo, que sustenta a concepção pedagógica neoprodutivista. Esse novo cenário apresenta um novo tecnicismo, o neotecnicismo, cujo controle de decisão “[...] desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2012b, p. 167-169). É por esse motivo que a partir dessa década foram sendo engendrados e fortalecidos os sistemas nacionais de avaliação, os quais possibilitam a regulação e o controle do trabalho educativo, e conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem, através das avaliações externas.

No contexto do neoliberalismo, a concepção produtivista de educação, rebatizada de pedagogia ou concepção pedagógica neoprodutivista, foi refuncionalizada ao ser acionada como um instrumento de adequação da educação às demandas do mercado numa economia globalizada e centralizada na denominada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003 *apud* SAVIANI, 2012b). A pedagogia das competências, que se relaciona com a pedagogia neotecnicista, tão em moda no século XXI, tem como objetivo capacitar os sujeitos para ter comportamentos flexíveis, que lhes permitam adaptar-se (ajustar-se, conformar-se) “[...] às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2012b, p. 150-151, grifos do autor).

Prosseguindo com as discussões sobre a análise do cenário pedagógico brasileiro em sua relação dialética com o cenário pedagógico mais global, Saviani (2011) explica que, no Brasil, a visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário (ditadura militar) e à pedagogia autoritária (tecnicista) desse regime. Destaca, entretanto, que os limites das teorias crítico-reprodutivistas, gradativamente, foram se tornando cada vez mais evidentes. Ainda que essas teorias demonstrassem a capacidade de fazer a crítica do existente, de explicitar os seus mecanismos, não tinham uma proposta de intervenção prática, limitando-se a constatar que é assim mesmo e que não poderia ser de outra forma. Para o autor, o problema que os educadores brasileiros

enfrentavam, na década de 1980, ultrapassava esse âmbito, já que a questão principal era justamente como agir de modo crítico no âmbito pedagógico, como ser um professor cujo trabalho educativo tivesse um caráter crítico. Portanto, não conseguiram oferecer respostas a essas questões, uma vez que consideram ser impossível para o professor desenvolver um trabalho crítico. Diante desse quadro, foram aumentando os anseios e as aclamações no sentido de encontrar alternativas (SAVIANI, 2011, 2019), que deram base e motivação para que Saviani iniciasse o processo de elaboração da PHC.

Após discorrer sobre as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação, esse mesmo autor destaca que as questões acerca da contribuição da educação para a superação do problema da marginalidade, bem como se existia a possibilidade de articular a escola com os interesses das classes dominadas e de construir uma teoria da educação que compreendesse criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do mencionado problema, permaneciam em aberto. Aponta que uma teoria da educação com condições de dar conta das questões acima era possível e a ela se colocava a tarefa de superar a impotência, resultante das teorias crítico-reprodutivistas, e o poder ilusório, característico das teorias não-críticas, pondo nas mãos dos educadores uma arma de luta com a capacidade de lhes possibilitar o exercício, ainda que com limites, de um poder mais real. Esta teoria da educação é a PHC, que, inicialmente, por falta de uma expressão mais adequada, foi denominada de pedagogia revolucionária no livro “Escola e Democracia” (SAVIANI, 2008a).

3.1.2 Fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica

Neste tópico, serão apresentadas algumas análises, discussões e explicações, produzidas, especialmente por Saviani (2002, 2008a, 2011, 2012c, 2013c), com contribuições de Martins (2008, 2017), com a finalidade de compreender aspectos do materialismo histórico-dialético (MHD), que dão sustentação para os fundamentos teóricos e práticos da PHC.

Para dar início à sistematização da PHC, Saviani (2019), através da dialética marxista, busca superar a compreensão das pedagogias não-críticas da educação e das teorias crítico-reprodutivistas acerca das relações entre educação e sociedade, superando-as por incorporação de seus elementos válidos. Essa superação implica compreender que a Pedagogia Histórico-Crítica é diferente daquelas que superou, mas, ao mesmo tempo, conserva alguns de seus elementos, porém, em um grau mais elevado, novo e criativo. Esta teoria pedagógica crítica busca alcançar uma síntese superadora das pedagogias burguesas e das supracitadas teorias,

pela utilização do método de conhecimento do marxismo originário (SAVIANI, 2019, p. 74-75).

Os fundamentos da PHC ancoram-se na concepção de conhecimento do marxismo originário, que defende a existência da matéria “[...] independentemente do pensamento ou da consciência do sujeito sobre ela” (MARTINS, 2008, p. 125). Portanto, os professores que pretendem aderir à concepção histórico-crítica da educação precisam dominar o método do MHD, que dá sustentação a essa pedagogia.

Segundo Martins (2017, p. 251), para identificar a concepção educativa ancorada no marxismo originário, é preciso apontar os traços característicos desse método. A ontologia do marxismo originário compreende a realidade como “[...] um conjunto dialeticamente articulado de processos e produtos objetivos e subjetivos” (MARTINS, 2017, p. 251), os quais vão sendo produzidos pelos homens na medida em que enfrentam “[...] as contradições da luta pela sobrevivência e pela existência ao longo da História”. (MARTINS, 2017, p. 251). A partir dessa ontologia dialética, “decorre, coerentemente, uma epistemologia”, posto que, de acordo com a filosofia da práxis, “[...] o ser não pode ser separado do pensar” (GRAMSCI, 1999, p. 175 *apud* MARTINS, 2017, p. 251).

Em decorrência da “[...] epistemologia do marxismo originário resulta uma concepção de produção do conhecimento como ‘concreto pensado’” (MARX, 1991, p. 16-17 *apud* MARTINS, 2017, p. 251, grifo do autor), ou seja, ocorre “[...] uma representação mental do concreto que se revela na realidade histórica dialeticamente, mas que não é idêntica ao real, como entendia Hegel, pois é expressão dele no cérebro” (MARTINS, 2017, p. 251-252). Em coerência com a ontologia e a epistemologia do marxismo originário, “[...] resulta a percepção de que o desenvolvimento do real está aberto à ação dos homens” (MARTINS, 2017, p. 252), uma vez que, estes, “[...] historicamente enfrentam contradições em contextos diferentes, por processos diversos, com consciência e grau de liberdade distintos, sendo impossível prever o futuro.” (MARTINS, 2017, p. 252). O autor relembra o pensamento de Gramsci, no sentido de que, apesar de não ser possível prever o futuro, cientificamente é possível prever as lutas, mas sem prever os seus momentos concretos, uma vez que são resultados de forças antagônicas, as quais estão em constante movimento (GRAMSCI, 1999, p. 121 *apud* MARTINS, 2017, p. 252).

Ancorando-se na noção ontológica do real como totalidade concreta, resulta a concepção de que, assim como a história é determinante dos homens, são eles que a produzem no tempo pela práxis, o que só é possível de ser compreendido pela lógica dialética (MARTINS, 2008, p. 71-75 *apud* MARTINS, 2017, p. 252). A compreensão do ser humano como ser de práxis, pelo marxismo originário, “[...] implica tomá-lo como ser que historicamente enfrenta

os desafios concretos da sobrevivência e da existência” (MARTINS, 2017, p. 252), em contextos que tanto impõem limites quanto possibilidades às suas ações, “[...] utilizando as capacidades objetivas e subjetivas que dispõe para com elas transformar o mundo natural e social, bem como a si mesmo, por meio de uma atividade denominada de trabalho” (MARTINS, 2017, p. 253).

Martins (2008) destaca que três passos apresentados por Marx, necessariamente, devem “[...] ser percorridos para se alcançar um conhecimento minucioso e ao mesmo tempo abrangente do objeto estudado” (MARTINS, 2008, p.132), ou seja, para o desvelamento da realidade. Primeiro é preciso tomar “[...] consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo” (MARTINS, 2008, p.132); depois, pelo processo de análise, é preciso conhecer detalhadamente essas partes; e, pela superação da visão analítica, deve-se buscar “[...] conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes” (MARTINS, 2008, p.132), de tal forma que seja possível produzir uma síntese da realidade. Essa síntese “[...] reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado” (MARTINS, 2008, p.132).

O autor prossegue explicando que a tomada de consciência das partes é necessária, porque, ao se deparar com uma realidade a ser conhecida, esta se apresenta ao sujeito de forma caótica, isto é, como uma visão da totalidade do fenômeno da qual ele não tem consciência das partes que o compõe. Trata-se de um processo de abstração, porque as partes isoladamente, de fato, não existem no meio de uma realidade qualquer; “[...] pensá-las separadamente é só um primeiro passo do processo heurístico marxiano, que resultará em uma visão abrangente do movimento que deu origem e que desenvolveu essa realidade a ser conhecida em sua totalidade” (MARTINS, 2008, p, 135).

De acordo com Martins (2008), a partir da abstração é necessária a realização da análise de cada parte da totalidade, ou seja, é preciso isolar as partes para conhecê-las em seus pormenores constitutivos, caracterizando-se como o segundo momento de todo esse processo. Porém, a abstração das partes do todo e a sua análise ainda não são suficientes para dar conta do que, efetivamente, há na realidade. Portanto, um novo momento deve ser percorrido para se ter da realidade um conhecimento mais abrangente e, concomitantemente, mais radical e profundo, trata-se da síntese. Por meio dela, procura-se ter uma compreensão do todo “[...] mais próxima possível do real, conhecendo os elementos que levaram à sua gênese e ao seu desenvolvimento, tornando-o da forma como se apresenta à vista do sujeito cognoscente.” (MARTINS, 2008, p, 135).

A busca da síntese pelo movimento heurístico do marxismo originário objetiva conhecer “[...] as determinações mais complexas da totalidade, que escapam à análise, ao momento inicial do processo de conhecimento” (MARTINS, 2008, p.136). Com a síntese é possível alcançar uma nova visão da realidade, segundo a qual o todo não é mais um todo caótico nem simples elemento empírico, “[...], mas uma totalidade com as suas articulações, com seus nexos constituintes e constitutivos, isto é, um todo concreto” (MARTINS, 2008, p.136).

A partir dos dados que são apresentados aos sentidos, a razão avança pelo caminho dialético que envolve a abstração, a análise e a síntese, sendo capaz de produzir uma visão ampla da realidade, “[...] que demonstre o movimento do real em sua gênese e desenvolvimento, bem como os seus detalhes constitutivos, os seus limites e as suas possibilidades” (MARTINS, 2008, p. 140).

Para a teoria do conhecimento construída por Marx e Engels, tudo se torna suscetível de ser conhecido, fazendo com que ela “[...] tenha como um de seus axiomas o postulado de que é factível conhecer as realidades que se nos apresentam em sua totalidade” (MARTINS, 2008, p, 42). O que é negado, precisamente, por essa teoria do conhecimento, “[...] é a existência do irracional, isto é, daquela realidade ou fenômeno específico que é ininteligível ao homem, aquilo que não se poderá jamais conhecer” (MARTINS, 2008, p, 42).

A epistemologia marxiana tem como procedimento “[...] descartar a validade de toda e qualquer previsão” (MARTINS, 2008, p. 142), no entanto, o fato de que existem coisas que não são conhecidas no presente, não deve conduzir à suposição de que no futuro permanecerão eternamente desconhecidas. Logo, não existe algo que não possa ser conhecido. O que existe, “[...] efetivamente, são áreas ou fenômenos desconhecidos pelos homens, nos quais a razão ainda não penetrou para desvelá-los” (MARTINS, 2008, p. 142).

Como, para a epistemologia marxiana, o conhecimento mantém essa relação tão profunda com a realidade que é dinâmica, conclui-se que o conhecimento não pode ser concebido “[...] como sendo o resultado de um processo acabado, mas um processo cujo resultado se aproxima do que de fato existe na realidade, sem nunca dominá-la, elucidá-la, a desvelá-la de forma completa, definitivamente” (MARTINS, 2008, p. 148). Com efeito, a realidade é sempre mais rica do que a ideia que dela se consegue construir (MARTINS, 2008, p. 148).

Ao trabalho educativo pautado “[...] no marxismo originário, os objetivos a visar, segundo Gramsci, podem se resumir ao conceito de catarse” (MARTINS, 2011 *apud* MARTINS, 2017, p. 257), o qual indica a necessidade de que, na luta de classes, os subalternos, precisam construir para si uma outra consciência, que os impulsionem “[...] a uma práxis

superadora das condições de exploração e dominação a que estão submetidos na dinâmica da sociabilidade capitalista” (MARTINS, 2011 *apud* MARTINS, 2017, p. 257).

Saviani é bastante esclarecedor ao lembrar e destacar que todas as outras relações sociais são organizadas a partir da forma como é organizado o trabalho em determinado tempo histórico. A escola é uma dessas superestruturas que se organiza em torno do trabalho para produzir um novo tipo de ser humano adaptado às novas formas de trabalho necessárias ao momento histórico. O trabalho como princípio educativo tem o sentido de organizador, ou seja, como o centro ao redor do qual o resto vai girar (SAVIANI, 2012c, p. 174).

Esse mesmo autor explica que o conceito de trabalho como princípio educativo compreende três significados: num primeiro sentido, ele é princípio educativo na medida em que determina, pelo modo como está organizada a sociedade num determinado momento histórico, a forma dominante como será organizada a educação em seu conjunto, ou seja, diferentes modos de produção engendram distintas formas de educar, com um correspondente modo dominante de educação. Num segundo sentido, ele é princípio educativo uma vez que estabelece exigências que o processo educativo deverá preencher, “[...] em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (SAVIANI, 2019, p. 259). Em um terceiro sentido, o trabalho é princípio educativo “[...] na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2019, p. 259).

Para o debate acerca do trabalho como princípio educativo, é necessário fazer a distinção entre dois aspectos que envolvem a questão teórica e a estratégica (SAVIANI, 2012c, p. 174). O trabalho como princípio educativo em relação ao seu aspecto teórico significa entendê-lo “[...] enquanto elemento fundante e determinante da educação” (SAVIANI, 2012c, p. 174). Como o trabalho é condição natural eterna da vida dos homens, em qualquer sociedade ele “[...] se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação” (SAVIANI, 2012c, p. 174). Não é possível compreender a forma assumida pela educação numa situação histórica determinada, se não for considerado o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana em determinado momento histórico (SAVIANI, 2012c, p. 174).

Na sociedade grega antiga, o princípio educativo não era a Paideia (compreendida como os ideais de cultura) e sim o trabalho escravo. Na sociedade burguesa, o princípio educativo, ou seja, os elementos que ordenam a forma como será organizada a educação, “[...] não são a igualdade e a liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2012c, p. 174-175). A educação

escolar é um processo pelo qual a sociedade, embora não somente por ela, forma, conforma, deforma, transforma o indivíduo. Portanto, a educação é contraditória, uma vez que implica em conservação ou transformação (SAVIANI, 2012c). Daí a necessidade de se construir, de modo intencional e coletivo, processos educativos que se coloquem como resistência e luta contra a manutenção do modo de produção atual.

Concorda-se com Orso (2020, p. 25) no sentido de que “[...] o atual momento em que nos encontramos, no Brasil e no mundo, não deixa espaço para comemoração, seja em relação à educação ou aos direitos dos trabalhadores”. Pelo contrário, o momento atual exige muita luta e resistência ativa por parte daqueles que desejam a superação da atual sociedade.

Cada época ou momento histórico-social exige um determinado tipo de ser humano. Logo, para atender as necessidades e interesses do modo de produção, que informa e orienta a vida, em determinados períodos históricos, existe sempre um ideal de ser humano a ser produzido, forjado pelas relações históricas, sociais, econômicas etc., tendo a educação escolar um papel relevante para essa produção. De acordo com Martins (2021, p. 10), tanto o capitalismo quanto o socialismo têm um ideal de humano e “[...] eles são efetivados em cada formação econômica e social por processos educativos específicos”.

A compreensão da instituição escolar como espaço de contradições, resistências e lutas, permite concebê-la como espaço que, também, pode contribuir com os processos de construção de outro tipo de ser humano e sociedade, visando à superação do modo de vida atual e da consciência capitalista. A escola tem papel fundamental, porque na luta de classes é necessário que os filhos das classes trabalhadoras adquiram uma outra consciência, outra visão de mundo, uma vez que esse é um dos caminhos para uma práxis superadora das atuais condições de exploração, alienação e dominação.

O trabalho como princípio educativo, em relação à questão estratégica, requer entendê-lo como referência para a organização da educação “[...] de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo” (SAVIANI, 2012c, p. 178). Inserem-se como visões estratégicas do trabalho como princípio educativo, “[...] a concepção de politecnia tal como formulada por Lênin e Krupskaja e, igualmente, a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci” (SAVIANI, 2012c, p. 179).

Saviani (2008a, 2019) assevera que o caminho em direção à construção de uma pedagogia crítica e não reprodutivista da educação é cheio de armadilhas. Por isso, é preciso evitar pender para o lado das posições voluntarista e idealista. A visão histórico-crítica e crítico-dialética da educação, representada pela PHC, assume os pressupostos da concepção dialética da história e requer: a compreensão da educação escolar da forma como se manifesta no

presente, “mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 79) e a compreensão de que mesmo a educação sendo determinada pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, na qual está inserida, ela reage sobre o determinante. Trata-se de uma determinação que é relativa e na forma de ação recíproca, já que a escola, também, pode ser um mecanismo com possibilidades de interferir sobre a sociedade, agindo como um elemento que impulsiona a tendência de sua própria transformação (SAVIANI, 2011, p. 79-80). Por esse motivo, Saviani (2019) define que a educação tem um papel mediador no interior da prática social mais geral.

Como a sociedade é dividida em classes sociais cujos interesses são antagônicos, decorre que a educação escolar terá um papel se for colocada a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante, e terá outro papel, se estiver articulada aos interesses dos dominados, das classes trabalhadoras. Dessa forma, percebe-se que a neutralidade é impossível, pois a educação, também, tem um caráter político, isto é, contém uma dimensão política, ideológica. Para Saviani (2019), sob a perspectiva dos interesses dos dominantes, as crises da educação são encaradas como fenômenos de conjuntura, ou seja, como desvios que devem ser contornados. Por outro lado, sob a perspectiva dos interesses dos dominados, as crises podem ser vistas como manifestações “[...] das contradições da estrutura” (SAVIANI, 2019, p. 84).

Segundo Saviani (2019), uma vez que os interesses dos dominantes apontam para o sentido da conservação da sociedade existente, periodicamente acionam mecanismos de adaptação, os quais podem ser confundidos com as aspirações da classe dominada. Para evitar esse risco, é preciso avançar no sentido de identificar a natureza específica da educação, o que possibilitará compreender as complexas mediações pelas quais se dá a sua incorporação contraditória na sociedade capitalista. É, nessa direção, que se inicia o desenvolvimento de uma promissora tarefa de elaboração teórica, ou seja, o processo de elaboração da PHC por Saviani.

De um ponto de vista prático, trata-se de retomar com vigor a luta contra a discriminação, a seletividade e o rebaixamento do ensino oferecido para as camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola implica se engajar no esforço para garantir aos trabalhadores, nas condições históricas atuais, um ensino da melhor qualidade possível (SAVIANI, 2008a).

Ao discutir a qualidade da educação escolar, é necessário ter consciência de que as condições objetivas e subjetivas da Educação Básica pública brasileira são determinadas pela base econômico-social. A simples consciência de que a educação tem apresentado má qualidade não é suficiente para produzir mudanças. É preciso detectar as múltiplas relações e

determinações que a base econômico-social do sistema capitalista produz e reproduz, também, para e por meio da educação. Portanto, o papel da consciência crítica e dialética, nesse processo, é imprescindível, uma vez que é por meio dela que será possível identificar não apenas os limites, as determinações, os condicionamentos como, também, as possibilidades para os processos de lutas e de construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos¹⁸. Logo, acreditar que a educação pública brasileira sustentada pela mencionada base conseguirá atingir a abstrata qualidade registrada nas leis e documentos, é característica da consciência ingênua.

O conceito de qualidade é dinâmico e complexo, uma vez que se relaciona com a totalidade das relações sociais mais amplas. Por isso, é necessário sempre questionar: qualidade para atender a quais interesses e a quem? A concepção de qualidade precisa ser analisada sempre tendo em mente a sua relação com uma determinada concepção de sociedade, de ser humano. Na sociedade capitalista, a qualidade almejada não visa à promoção humana plena, uma vez que sua finalidade é a conservação da estrutura e, conseqüentemente, a qualidade é produto de processos educativos/formativos que atendam aos interesses do mercado. De acordo com Saviani (2019), a função de disfarçar os objetivos reais através de objetivos proclamados é a marca peculiar da ideologia liberal.

Saviani (2002, p. 202) ressalta que por qualidade de ensino não entende “[...] algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade”. Em educação, é importante tomar posição, ou seja, é necessário saber para qual lado se realiza o trabalho educativo, porque é a partir daí que os critérios de qualidade serão definidos. O ensino de boa qualidade será qual? É evidente que sob a perspectiva de uma maior participação do povo no poder será, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem tal participação. A reflexão sobre a posição política em relação à educação é fundamental, já que a neutralidade não é possível, sendo a educação ligada a interesses. A favor de quem o trabalho educativo está sendo realizado?

De acordo com Saviani (2013c), sem o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, os dominados não conseguem se libertar da dominação. É nesse sentido, que a PHC tem se empenhado num trabalho que se

¹⁸ Considera-se que a educação de qualidade socialmente referenciada para todos preza pelo máximo desenvolvimento (omnilateral) dos seres humanos, questiona a ordem social vigente, visando à sua transformação e se contrapõe à tão defendida, pelo projeto neoliberal, qualidade total na educação, que preza pela eficiência, utilitarismo, educação como mercadoria, adaptação dos educandos aos interesses do mercado, manutenção da estrutura vigente, visando sua conservação. Nessa direção, pode-se dizer que a PHC defende uma educação, cuja qualidade deve ser socialmente referenciada, numa perspectiva materialista, histórica e dialética.

configura por dois momentos, um negativo e outro positivo, os quais se encontram articulados entre si de forma orgânica e concomitante. O momento negativo “[...] consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa” (SAVIANI, 2013c, p. 44) e o momento positivo implica na defesa intransigente da importância de possibilitar às massas “[...] o domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social” (SAVIANI, 2013c, p. 44). É papel de uma teoria crítica da educação dar sustentação concreta a essa bandeira de luta a fim de evitar a sua apropriação e articulação com os interesses dos dominantes (SAVIANI, 2019). A PHC foi elaborada levando em conta esses pressupostos.

O elaborador da PHC explica que é no âmbito da superestrutura, representada por determinadas formas de consciência social (formas políticas, jurídicas, religiosas, filosóficas, artísticas, em resumo, as formas ideológicas, conforme nomeou Marx), que os homens adquirem consciência dos conflitos, entre as forças produtivas e as relações de produção, e forçam-nas às últimas consequências. Por esse motivo, destaca-se a importância da preparação das condições subjetivas pela ação revolucionária no sentido de transformação da sociedade e da relevância do trabalho educativo nesse processo, uma vez que pode ser um valioso recurso com a finalidade de produzir o amadurecimento das condições subjetivas (SAVIANI, 2019, p. 97; p. 189-190).

A criticidade da PHC reside na compreensão da determinação exercida pela sociedade sobre a educação e pelo reconhecimento de que esta não pode agir de modo inteiramente autônomo, uma vez que não é o principal determinante das transformações sociais. Isso significa entender a educação como uma das modalidades da prática social global, que só pode impulsionar as transformações articulando-se com os movimentos sociais populares que lutam pela superação da ordem social vigente e se posicionam a favor dos interesses das classes trabalhadoras (SAVIANI, 2008a, p. 52-53).

Sob a perspectiva da PHC, apesar da educação ser condicionada, determinada pela sociedade, é possível construir uma educação escolar que não apenas reproduza as condições vigentes, pois há o reconhecimento de que existem contradições, as quais abrem brechas para o desenvolvimento de um outro tipo de educação, mesmo nas condições atuais. De acordo com Saviani (2008a), a educação, apesar de componente determinado, não deixa de exercer influências sobre o componente determinante. Ainda que elemento secundário, nem por isso deixa de ser instrumento relevante e, por vezes, crucial nos processos de transformação da sociedade.

Na sequência, são apresentados apontamentos relevantes de Saviani (2019) sobre as relações entre educação e trabalho, com destaque para o trabalho educativo. O autor explica

que a essência do ser humano, por não ser algo que lhe é assegurado previamente, deve ser produzida pelo próprio ser humano, sendo, portanto, um produto do trabalho. Isso significa entender que o ser humano não nasce ser humano, forma-se ser humano e precisa aprender a ser humano, a produzir a sua própria existência. Logo, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2011, p. 11). Nessa direção, como o ser humano se forma ser humano através de processos educativos, torna-se relevante compreender o papel da educação escolar para a formação, deformação, conformação, transformação dos sujeitos.

O trabalho não deve ser confundido com qualquer tipo de atividade, pois é uma ação guiada por finalidades. Trata-se, portanto, de uma ação intencional, uma vez que os seres humanos necessitam retirar da natureza, de forma ativa e intencionalmente, os meios para a sobrevivência. Fazendo isso, eles iniciam o processo de transformação da natureza, criando o mundo da cultura, ou seja, um mundo humano (SAVIANI, 2011). A afirmação de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa compreender que ela é, “[...] ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p.11).

O processo de produção da existência humana “[...] implica, primeiramente, na garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” (SAVIANI, 2019, p, 40). De acordo com Saviani (2019), esse processo denomina-se trabalho material. Porém, os seres humanos produzem, também, o trabalho não material, que se refere às “[...] várias formas de conhecimento que abrangem ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2019, p, 41). É preciso, entretanto, fazer a distinção entre duas modalidades de trabalho não material. A primeira modalidade se refere às atividades em que o produto produzido se separa daquele que produziu, como é o caso dos livros, obras artísticas. A segunda modalidade se refere “[...] às atividades em que o produto não se separa do ato de produção”, como é o caso da educação (SAVIANI, 2011, p. 12).

É sobre a base da natureza biofísica que os seres humanos precisam produzir a natureza humana, que não lhes é assegurada ao nascer. Por isso que a PHC define o “[...] o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens ao longo da história” (SAVIANI, 2019, p. 44). A natureza da educação compreendida como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite entender que a especificidade da educação se refere às

ideias, aos conhecimentos, aos conceitos, aos valores, aos hábitos, às atitudes, aos “[...] símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, como uma espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 2019, p. 44).

A natureza humana precisa, portanto, ser produzida “[...] deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que são estabelecidas entre os homens” (SAVIANI, 2019, p. 44). Isso significa entender que são os processos educativos que (de)formam os seres humanos, tendo a educação escolar um papel relevante para essa (de)formação, uma vez que é a forma dominante de educação na sociedade capitalista.

3.1.3 Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta parte, objetiva-se apontar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento do trabalho educativo fundamentado na PHC.

A partir dos anos de 1990, foi sendo reconhecido que faltava à pedagogia histórico-crítica da educação, entre os aspectos que a constituem, a fundamentação psicológica (SAVIANI, 1994). Para superar essa lacuna, foi necessário aproximar essa pedagogia de uma psicologia que, também, é dialética e marxista. Uma teoria marxista do psiquismo humano, que considera o seu caráter histórico e social, cujo desenvolvimento se encontra enraizado no contexto em que são postas as relações de produção.

A aproximação dessas duas teorias vem sendo possível, posto que ambas se ancoram no marxismo, compartilhando, portanto, da mesma concepção de ser humano, sociedade, história e educação. Na contemporaneidade, não faltam apontamentos de que o marxismo está ultrapassado. Isso é uma falácia, uma vez que os problemas colocados pelo modo de produção capitalista não foram superados e vêm se agravando, haja vista que não cessam de serem engendradas desigualdades de todos os tipos. Enquanto esses problemas, que são históricos e sociais, não forem superados pela instauração e desenvolvimento de um outro tipo de sociedade, o marxismo não terá sido superado e, portanto, não perde a sua validade como teoria crítica que permite compreender a realidade e oferece armas de luta para combater a sociedade vigente.

A Psicologia Histórico-Cultural representa apenas um dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. A compreensão desse limite é importante para não psicologizar os fundamentos teóricos e práticos da PHC. Ambas compartilham da afirmação da natureza social do ser humano, ou seja, da assertiva de que este precisa de processos educativos para se tornar (formar-se) humano, bem como da defesa do importante papel que a educação escolar pode

representar para o desenvolvimento do psiquismo humano (SAVIANI, 2019; MARTINS, 2018).

Vigotski (1998) concebe que o cérebro humano apresenta plasticidade, ou seja, pode se transformar permanentemente desde que aconteçam mediações que possibilitem desenvolvimentos, transformações. Daí decorre o importante papel da educação escolar que tanto pode contribuir para fazer avançar o desenvolvimento do psiquismo quanto pode freá-lo ou limitá-lo.

Elhammoumi (2016, p. 30) explica que “[...] uma leitura objetiva de Vygotsky via Marx é imperativa”. O autor tem “[...] insistido na centralidade dos conceitos marxistas para qualquer entendimento da dinâmica da vida mental humana superior, da consciência e da atividade prática coletiva” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 30-31). A teoria vigotskiana, sendo um legado do materialismo histórico-dialético (MHD), possibilita entender a educação, tal como ocorre na PHC, como a produção da humanidade no outro sujeito.

A Psicologia Histórico-Cultural concebe que os processos psíquicos de níveis superiores ou funções psíquicas complexas ou de níveis superiores¹⁹ são de origem histórica e social, isto é, decorrem de processos educativos, uma vez que o desenvolvimento dessas funções é resultado da vida social e não da biológica. E, da mesma forma que a PHC, essa psicologia entende a realidade dos sujeitos como síntese de múltiplas determinações biológicas, históricas, sociais e psicológicas. Por isso, considera que não é possível entender o desenvolvimento do psiquismo humano fora da cultura ou da sociedade na qual vivem os sujeitos, ou seja, não é possível desgrudar os fenômenos psíquicos das condições de vida e de educação.

Dependendo das circunstâncias histórico-sociais nas quais o desenvolvimento vai se processando, o psiquismo do sujeito “[...] percorrerá caminhos bastante distintos não só em conteúdo, mas também na forma/estrutura dos processos psíquicos” (PASQUALINI, 2016, p. 66). O psiquismo humano vai passando “[...] por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias” (PASQUALINI, 2016, p. 66-67). Logo, é possível afirmar que a consciência reflete a realidade. Porém, a reflete de forma diferente nas diferentes etapas e de acordo com as circunstâncias de vida e dos processos educativos nos quais os seres humanos se encontram inseridos.

Segundo Vygotsky (1997, p. 372), cada indivíduo é, em maior ou menor grau, um protótipo da sociedade na qual vive, ou melhor dizendo, da classe social a que pertence, uma

¹⁹ Processos psíquicos de níveis superiores ou funções psíquicas complexas ou de níveis superiores são características psicológicas tipicamente humanas, tais como: atenção voluntária, pensamento abstrato, memória lógica, capacidade para planejar ações, fazer análises, sínteses, comparações, generalizações. etc.

vez que nela se reflete a totalidade das relações sociais em suas múltiplas determinações. Nessa direção, pode-se dizer que somente uma educação que compreenda os sujeitos como sínteses das relações sociais mais amplas estará preocupada em ensinar o patrimônio conceitual historicamente acumulado pela humanidade (os conceitos científicos, artísticos e filosóficos), tão necessário para uma compreensão mais crítica da realidade concreta.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 59) explicam que o conceito de educação como mediação em Saviani significa entender que o trabalho educativo tem a função de possibilitar a apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Portanto, a educação é concebida como processo de humanização dos estudantes. Trata-se de entender a educação como uma ação mediadora que, além de provocar transformações nos indivíduos singulares, contribui para fazer avançar o desenvolvimento universal do gênero humano.

De acordo com Martins (2013), Vigotski, ao introduzir o conceito de mediação, não o compreendia simplesmente como elo, meio ou ponte entre as coisas. Concebia que a mediação é “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2013, p. 46).

Essa mesma autora aponta que Vigotski destaca como elementos mediadores: o instrumento e o signo. Porém, é preciso esclarecer que, apesar da analogia que fez entre instrumento técnico e signo, destacou que, entre eles, existe uma distinção que não se deve perder de vista. Ainda que signo e instrumento técnico operem como intermediários em relações, a diferença se delimita em face das partes que as constituem. O instrumento técnico se interpõe entre a atividade do ser humano e o objeto externo, transformando-o. Por outro lado, o instrumento psicológico (o signo) se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento, transformando, portanto, o próprio sujeito (MARTINS, 2013).

Segundo Martins (2013), com o desenvolvimento do trabalho, profundas transformações nas características dos seres humanos passaram a ser requeridas. Por isso que a complexificação do trabalho reflete a real história do desenvolvimento do psiquismo humano. Foi essa complexificação que conduziu às formas culturais altamente desenvolvidas da vida em sociedade, as quais somente foram e são “[...] possíveis pela ação de um tipo superior de psiquismo, isto é, pela formação da consciência” (MARTINS, 2013, p. 48-49).

O autor bielorruso tornou incontestável a natureza histórico-cultural do psiquismo dos seres humanos e de seu desenvolvimento, “[...] apontando-os como decorrência da qualidade da relação entre os homens e seu mundo físico e social” (MARTINS, 2013, p. 49). O trabalho

social apresentou os elementos que contribuem para a compreensão das formas de comportamentos que são tipicamente humanas. Portanto, o psiquismo humano é explicado como construção social, uma vez que vai se desenvolvendo por apropriação e determinação da vida em sociedade (MARTINS, 2013).

Elhammoumi (2016, p. 27) explica que as relações reais entre as pessoas “[...] são a base de todas as funções superiores e suas relações”. Isso significa que, para mudar a natureza humana (a consciência os comportamentos e as ações), é preciso mudar todo o sistema de relações sociais. Com o desenvolvimento na sociedade de novas relações sociais, novos tipos de funções mentais de níveis superiores e de consciência vão emergindo. A produção de todas as ferramentas cognitivas humanas, como a produção do pensamento, da consciência, da personalidade, vai moldando as formas de comportamentos e das ações na atividade prática socialmente organizada. Logo, a natureza psicológica dos seres humanos tem se transformado ao longo dos tempos (ELHAMMOUMI, 2016). Nessa direção, pode concluir que tanto as mudanças histórico-sociais quanto as mudanças na vida objetiva do sujeito podem transformar o processo de humanização, ou seja, transformar a sua consciência e o seu comportamento.

Para Martins (2013), o desenvolvimento deve ser entendido como aquele que provoca mudanças na estrutura psíquica interna, isto é, ele pressupõe transformações dos comportamentos. Entretanto, apesar de todo desenvolvimento pressupor transformações dos comportamentos, “[...] nem toda transformação do comportamento pode ser identificada com desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 101). Nesse sentido, a educação escolar, apesar de não ser o único âmbito para se adquirir aprendizagens, novos níveis de desenvolvimento reais e alavancar o desenvolvimento das funções psíquicas de níveis superiores, tem papel fundamental.

O desenvolvimento do psiquismo humano é condicionado e/ou determinado pelas contínuas e históricas transformações sociais. Além das determinações/condicionamentos do modo de produção (a estrutura), no qual o sujeito se encontra inserido, a superestrutura, também, contribui para engendrar diferentes formas de consciência social, isto é, diferentes formas de pensar, compreender, sentir e agir, numa relação dialética. Este é um campo fértil para a educação escolar, que através da mediação do trabalho educativo contra-hegemônico, representado pela PHC, pode contribuir para a construção da consciência de classe materialista, histórica e dialética.

Nessa direção, Duarte (2016), ao discorrer sobre a importância dos conteúdos escolares para a PHC, explica que a socialização do conhecimento não é necessária somente para derrotar o capital, uma vez que ela é uma parte fundamental do processo que vai transformando os

próprios seres humanos. Portanto, determinados tipos de educação escolar contribuem para a formação de determinados tipos de seres humanos.

Martins (2013) explica que, se o desenvolvimento por muito tempo foi tomado como condição para o ensino, com Vigotski essa relação se inverte. A instrução (o ensino) torna-se condição para o desenvolvimento.

Para o desenvolvimento do trabalho educativo orientado pela PHC e pela Psicologia Histórico-Cultural é de extrema relevância a compreensão dos conceitos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente elaborados por Vigotski. Martins (2013) cita que para Vygotski (2001), “[...] o nível de desenvolvimento real aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança, que podem identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza por si mesma” (MARTINS, 2013, p. 286). Já a área de desenvolvimento iminente relaciona-se diretamente “[...] com a dinâmica da evolução intelectual da criança, ou seja, com o estabelecimento e a ampliação das conexões internas, interfuncionais, ainda não estabelecidas pelo aprendiz” (MARTINS, 2013, p. 287).

A autora prossegue ensinando que se tais conexões ainda não foram dominadas, asseguradas, “[...] eis o ‘espaço’ de atuação do ensino”. É nesse sentido que essa área se institui como *iminência* de desenvolvimento, como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer por meio do ensino” (MARTINS, 2013, p. 287, grifos da autora). Trata-se, portanto, de tarefas e ações que a criança tem possibilidades de realizar se obtiver ajuda de um parceiro/mediador mais desenvolvido psiquicamente. A complexificação das funções psíquicas, que pautam as tarefas do ensino, implica o estabelecimento de um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, “[...] no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos” (MARTINS, 2013, p. 287, grifo da autora).

Cabe esclarecer que, no Brasil, devido às traduções da obra de Vigotski, o conceito de nível de desenvolvimento real é mais conhecido como zona de desenvolvimento real e o conceito de área de desenvolvimento iminente é mais conhecido como zona de desenvolvimento proximal, próximo ou imediato. Pode-se dizer que o conceito de área de desenvolvimento iminente, também conhecido como zona de desenvolvimento proximal, busca explicar como a aprendizagem pode produzir desenvolvimento.

Martins (2018) explica que é de forma gradativa e processual que “[...] o ensino dos conteúdos escolares vai disponibilizando os instrumentos, as ‘ferramentas’, imprescindíveis para um pensar cada vez mais elaborado colocando, assim, a aprendizagem a serviço do desenvolvimento” (MARTINS, 2018, p. 95, grifo da autora). Logo, as “[...] proposições

pedagógicas calcadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica não se coadunam com a perspectiva pedagógica construtivista” (MARTINS, 2018, p. 95-96, grifo da autora), que ainda é hegemônica no Brasil e, por esse motivo, é mais conhecida tanto pelos pais quanto pelos professores.

Segundo Martins (2013, p. 280), Vigotski demonstrou “[...] experimentalmente que os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos cotidianos, ou seja, que o curso do desenvolvimento dos primeiros não repete o dos segundos”. Os estudos desse autor colocam em evidência as diferenças qualitativas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, entre o ensino orientado por conceitos espontâneos, cotidianos ou de senso comum e aquele que tem por finalidade a formação de conceitos científicos. Esses fatos trazem implicações para as “[...] teorias pedagógicas que possam orientar a educação escolar à vista de objetivos desenvolvimentistas” (MARTINS, 2013, p. 282). Por esse motivo que tanto a PHC quanto a Psicologia Histórico-Cultural defendem intransigentemente “[...] uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científico, sem o qual, como exposto, a *capacidade para pensar* dos indivíduos resultará comprometida” (MARTINS, 2013, p. 283, grifo da autora).

O ensino dos conceitos científicos, entendidos como conhecimentos teóricos, abstratos, que permitem o desenvolvimento, conseqüentemente, do pensamento teórico, abstrato, difere de forma radical do ensino orientado por conceitos espontâneos, porque “[...] engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda” (MARTINS, 2013, p. 284).

De acordo com Martins (2013), é o processo de formação de conceitos que dá base para a formação da consciência. Portanto, é através dos conceitos científicos que ocorre a tomada de consciência, a qual, necessariamente, pressupõe o processo de abstração e generalização. E é por meio desses conceitos que ocorre o desenvolvimento pelo pensamento da capacidade de fazer análises. Enquanto os conceitos espontâneos não garantem a generalização aos demais conceitos, essa é precisamente a maior aquisição que pode ser “[...] promovida pela apropriação dos conceitos científicos” (MARTINS, 2013, p. 284).

Cabe retomar o conceito de nível de desenvolvimento real com o intuito de melhor esclarecê-lo. Martins (2013) alerta que o conceito de nível de desenvolvimento real não é tão simples quanto parece, pois envolve a necessidade de compreender que os processos de

aprendizagem e de desenvolvimento implicam múltiplas determinações. Portanto, é necessário levar em conta os aspectos circunstanciais e individuais dos alunos.

A autora assevera que na definição de Vigotski de nível de desenvolvimento real ou efetivo, como “[...] aquele que aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança”, existe um aspecto, desprezado “[...] por algumas interpretações de seu pensamento, que diz respeito à dinâmica interna do citado nível” (MARTINS, 2013, p. 286). Explica que “[...] quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando” (MARTINS, 2013, p. 286). Isso ocorre devido “[...] à natureza complexa da aprendizagem, ao fato de que ela demanda *o estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas*” (MARTINS, 2013, p. 286, grifos da autora).

Martins (2013) explica que, para Vigotski, a finalidade de identificar o nível de desenvolvimento real no trabalho pedagógico não deve se limitar “[...] à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de *desenvolvimento iminente*, isto é, na direção de outras e mais complexas conexões interfuncionais” (MARTINS, 2013, p. 286, grifo da autora).

Essa mesma autora, ao tratar das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, explica que entre esses dois processos é estabelecida uma unidade contraditória, na qual cada nova aquisição vai se estruturando sobre a base de aquisições anteriores, determinando novas relações internas entre si e a sua reestruturação, as quais, por sua vez, processam decisivas mudanças para a complexificação psíquica. No entanto, para de fato operar dessa forma, devem resultar na promoção do domínio da própria conduta (MARTINS, 2013, 2018).

De acordo com Martins (2013, 2018), é necessário compreender que a aprendizagem e o ensino atendem a diferentes percursos lógicos. Isto implica entender que o cerne da educação escolar aponta para o adequado trato com esses dois processos opostos, que, no entanto, são indissociáveis. A contradição deve ser entendida “[...] como característica central das relações entre ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2018, p. 91). A compreensão acerca das proposições da PHC requer o domínio do MHD, ou seja, do método que lhe dá sustentação, “[...] especialmente no que se refere ao reconhecimento da contradição como mola propulsora de toda e qualquer transformação” (MARTINS, 2018, p. 91). Na educação escolar, a afirmação da contradição como mola propulsora das transformações, deve conduzir ao entendimento de que as transformações psíquicas podem ser promovidas pelas aprendizagens, através do bom ensino, que possibilitará a aquisição de novos níveis de desenvolvimento (MARTINS, 2013, 2018).

Se, por um lado, a lógica da aprendizagem deve atender à ordem de baixo para cima, isto é, do operacional ao teórico, do sensorial ao abstrato, dos conhecimentos cotidianos, de senso comum, aos não cotidianos, da síntese à síntese, “[...] ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende” (MARTINS, 2013 *apud* MARTINS, 2018, p. 91), por outro lado, a lógica do ensino deve atender à ordem de cima para baixo, ou seja, “[...] do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade” (MARTINS, 2013 *apud* MARTINS, 2018, p. 91), fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas pelo professor “[...] acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade” (MARTINS, 2013 *apud* MARTINS, 2018, p. 91).

A autora brasileira ressalta que o percurso lógico do trabalho do professor não deve reproduzir o percurso lógico do pensamento primário, infantil. No entanto, deve ter um conhecimento profundo sobre ele para conseguir transformá-lo, ou seja, para levá-lo a alcançar, no ponto de chegada, uma prática social que seja qualitativamente superior. Em tais condições, o ato de ensinar se realiza como uma intervenção que provoca transformações, isto é, que age como mediação no desenvolvimento dos alunos. Portanto, trata-se de promover a catarse. A catarse, como ponto culminante do trabalho educativo orientado pela PHC, corresponde aos resultados que permitem afirmar que aconteceram aprendizagens, produzindo, “[...] como diria Vigotski (VIGOTSKY, 1995), rearranjos nos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados” (MARTINS, 2016, p. 31). Ela requer, portanto, que aconteçam rupturas e saltos qualitativos, gerando transformações (MARTINS, 2016).

De acordo com Martins (2013), é por essa via:

[...] que o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente chamamos de *capacidade para pensar além das aparências* (MARTINS, 2013, p. 295-296, grifos da autora).

Martins (2013) prossegue explicando que “[...] os conteúdos de ensino incidem nas estruturas de generalização (identificação de propriedades gerais dos objetos, transpondo-as para outros que lhes sejam semelhantes), devendo nelas intervir para que se requalifiquem[...]”, isto é, para que possam promover “[...] aprendizagens desenvolvintes” (MARTINS, 2018, p. 89)

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o ensino com a finalidade desenvolvimentista deve levar em consideração os conceitos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, tendo como foco incidir sobre a área de desenvolvimento iminente dos alunos, ou seja, sobre a área que representa a próxima possibilidade de aprendizagem e/ou desenvolvimento. O ensino que incide sobre o nível de desenvolvimento já efetivado, estabelecido pelos estudantes não é eficaz tanto do ponto de vista da teoria de Vigotski, posto que uma das tarefas fundamentais da educação escolar é produzir contradições que produzam aprendizagens e desenvolvimentos, ou seja, que estimulem e produzam a passagem do pensamento sincrético para o sintético, em relação aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, que foram ensinados.

Vigotski (1998), ao tratar da relação entre aprendizado e desenvolvimento, esclarece que o aprendizado das crianças tem início muito antes de frequentarem as escolas. O conhecimento da área de desenvolvimento iminente possibilita que seja traçado o estado dinâmico de desenvolvimento do aluno e o futuro imediato, propiciando tanto o acesso àquilo que já foi atingido, efetivado, através do desenvolvimento, quanto àquilo que está em processo de amadurecimento.

Como o nível de desenvolvimento real representa as atividades, tarefas, desafios, problemas que o aluno consegue solucionar de forma independente e a área de desenvolvimento iminente aponta para os desafios, problemas, tarefas que o aluno poderá resolver se receber a intervenção, a mediação do professor ou a colaboração de alunos psicologicamente mais desenvolvidos da turma, pode-se concluir que aquilo que hoje é área de desenvolvimento iminente do aluno, amanhã ou em breve, ocorrendo aprendizagens, será o seu novo nível de desenvolvimento real num processo contínuo, no qual as aprendizagens andam na frente, adiantam-se para promover novos níveis de desenvolvimentos. Aquilo que o aluno hoje somente consegue realizar com a ajuda de outros mais desenvolvidos psicologicamente, ele poderá realizar sozinho em pouco tempo, posto que novas aprendizagens poderão fazer com que aquelas funções, que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento (funções essas que se encontram na área de desenvolvimento iminente em estado de embriões), tornem-se desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1998).

A defesa da Psicologia Histórico-Cultural de que não são quaisquer tipos de educação escolar que contribuem para o desenvolvimento omnilateral dos seres humanos e a sua proposição de que o bom ensino deve se adiantar ao desenvolvimento para poder promovê-lo e não seguir atrás do desenvolvimento já conquistado pela criança, de forma espontânea, encontram sustentação na PHC.

É importante compreender que a identificação do nível de desenvolvimento real do aluno deve servir para que o professor organize situações de aprendizagens que possam incidir na área de desenvolvimento iminente, ou seja, naquela área que está a caminho de amadurecer, de se desenvolver, desde que aconteçam mediações que provoquem transformações psíquicas, possibilitando a construção de novos níveis de desenvolvimento real. Não adianta oferecer aos alunos atividades que eles já sabem fazer sozinhos com facilidade, isso não é ensinar e sim repetir o mesmo com tarefas diferentes, que muitas vezes não contribuem para que os estudantes superem o pensamento espontâneo, de senso comum em relação aos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos trabalhados.

No livro “A Formação Social da Mente”, no qual Vigotski discorre sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (fenômenos psíquicos de níveis superiores), o autor assevera que o caminho percorrido pela criança até o objeto (que pode ser compreendido, neste contexto, como aquilo que a criança, o aluno, precisa aprender) e do objeto até a criança, ocorre por intermédio de outra pessoa (VIGOTSKI, 1998).

Com essa premissa, o conceito de aprendizagem mediada confere ao professor um papel muito importante, uma vez que é figura fundamental para que os alunos possam aprender, por ser o intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. Isto significa que ele tem o papel de provocar transformações; de mediar para que aconteça a passagem do não domínio para o domínio dos conhecimentos sistematizados. Ainda que os alunos mais desenvolvidos psiquicamente possam ajudar (realizar mediações) os alunos menos desenvolvidos psiquicamente, não se deve perder de vista que, tanto para a PHC quanto para a Psicologia Histórico-Cultural, o professor deve ocupar papel fundamental na sala de aula para organizar, guiar e promover novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento junto aos alunos, através do ensino dos conteúdos das ciências, artes e filosofia.

3.1.4 Fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta seção, buscar-se-á destacar alguns aspectos relevantes referentes às questões didáticas, que envolvem essa pedagogia.

Duarte (2016) assevera que na atualidade tem se tornado uma heresia a defesa no ensino escolar de quaisquer conhecimentos que não estejam ligados diretamente com a vida cotidiana dos alunos. Destaca que, na perspectiva da PHC, a educação escolar deve ter como objetivo transformar a concepção de mundo de professores e alunos, com o intuito de disseminar uma visão de mundo materialista, histórica e dialética. Portanto, é preciso ensinar, tendo em vista os

conhecimentos mais desenvolvidos das ciências, artes e filosofia. São esses conhecimentos que possibilitam o máximo desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, a formação da consciência necessária a uma concepção de mundo capaz de orientar as ações no sentido de sua transformação. A educação escolar se torna mais alienante na medida em que as ações educativas, no interior das escolas, se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista.

Duarte (2016) e Martins (2018) explicam que, quanto mais a educação escolar coloca ênfase no ensino dos conhecimentos cotidianos, espontâneos, de senso comum, mais estará servindo aos interesses da burguesia, a qual tem engendrado formações de educadores ancoradas nas pedagogias hegemônicas da atualidade, que justamente afirmam a importância dos conteúdos ligados à vida, ao cotidiano dos alunos, secundarizando e/ou esvaziando o ensino dos conteúdos das três grandes áreas supracitadas.

Nesta parte da tese, torna-se relevante discutir a proposta didático-metodológica da PHC, que é apresentada por Saviani (2008a, 2019) na forma de passos semelhantes aos esquemas propostos por Herbart, para a pedagogia tradicional, e por Dewey, para a pedagogia nova: o ponto de partida é a prática social (1º passo); constituem-se como momentos intermediários, a problematização (2º passo), a instrumentalização (3º passo) e a catarse (4º passo) e o ponto de chegada é a própria prática social (5º passo).

Esses passos, inicialmente, foram apresentados apenas para fins de exposição; depois, devido às simplificações, reducionismos e críticas, sobretudo, derivadas da obra de Gasparin (2012), Saviani reviu e os denominou de momentos.

Saviani (2008a), ao explicar os princípios metodológicos da PHC, destaca que o ponto de partida do ensino não seria a preparação dos alunos pela iniciativa do professor nem a atividade pela iniciativa dos alunos, conforme proposto, respectivamente, pelas pedagogias tradicional e nova. O ponto de partida da educação seria a prática social, que é comum a professor e alunos. Porém, é preciso ter clareza de que aquele que ensina e aqueles que aprendem devem ocupar posições distintas e vivenciar de modo diferente essa prática social comum. Isso significa que, nesse primeiro momento da PHC, considera-se que, enquanto o professor tem uma compreensão que poderia ser denominada de síntese precária, a compreensão dos alunos é sincrética (SAVIANI, 2008a, 2019).

O segundo momento não se trata da apresentação de novos conhecimentos pelo professor, como na pedagogia tradicional, nem deve considerar o problema “como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos” (SAVIANI, 2019, p. 178), como na pedagogia nova. Esse é o momento da problematização, isto é, de detectar os principais problemas colocados no âmbito da prática social, visando à identificação de quais questões precisam ser

resolvidas nesse âmbito e, conseqüentemente, de quais conhecimentos precisam ser dominados pelos estudantes (SAVIANI, 2019).

O terceiro momento não corresponde à simples assimilação de conteúdos que foram transmitidos pelo professor em comparação com conhecimentos anteriores, como ocorre com a pedagogia tradicional, nem coincide com a coleta de dados, como procedimento da pedagogia nova. Ainda que possa envolver a transmissão e a assimilação de conhecimentos e, também, o levantamento de dados, trata-se do momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que serão necessários para solucionar os problemas que foram identificados no âmbito da prática social (SAVIANI, 2019). Esse terceiro momento, da instrumentalização, tem por objetivo levar as camadas populares a se apropriarem das ferramentas culturais necessárias à luta social com a finalidade de se libertarem das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 2008a).

O quarto momento não se refere à generalização, conforme defendido pela pedagogia tradicional, nem à hipótese, nos termos da pedagogia nova. Trata-se do momento de catarse, entendida, no sentido gramsciano, como a “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2019, p. 179-180, grifo do autor). Refere-se, portanto, ao momento “[...] culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2019, p.180). Só se aprende, de fato, “[...] quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 2019, p. 19).

De acordo com Saviani (2008a, 2019), o quinto momento terá como ponto de chegada a própria prática social. Portanto, não se relaciona com a aplicação, como na pedagogia tradicional, tampouco à experimentação, nos moldes da pedagogia nova. Após o estudante ter passado pelos quatro momentos ou movimentos anteriores, espera-se que a sua compreensão da prática social passe por uma mudança qualitativa, ou seja, que a prática social passe a ser compreendida não mais em termos sincréticos. Quanto ao professor, espera-se a diminuição da precariedade de sua síntese, uma vez que sua compreensão da prática social se torna mais orgânica e ampla.

Os supracitados momentos não devem ser concebidos nem praticados de modo mecanicista, uma vez que, dependendo do momento do processo educativo, das condições de conhecimentos reais dos alunos diante dos conteúdos que serão ensinados, do nível de dificuldade e complexidade que cada conteúdo pode apresentar e de outras condições e circunstâncias, as quais fazem parte do processo ensino-aprendizagem, a prática educativa pode

ser iniciada, por exemplo, pela instrumentalização, quando a problematização já estiver posta pela própria prática social de determinadas turmas de alunos. Portanto, os mencionados momentos podem e devem ser adequados a cada contexto, sem, entretanto, perder de vista que à educação escolar, na perspectiva da PHC, cabe ensinar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas.

Seguindo a advertência do próprio Saviani (2008a) de que os momentos da PHC não devem ser entendidos como momentos lineares, uma vez que devem ser articulados de forma dialética no trabalho educativo, serão destacados alguns aspectos relacionados às questões didáticas da PHC, registrados por Gasparin (2012) no livro “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, com a finalidade de destacar o equívoco quando se busca aprisionar os supracitados momentos, esvaziando-se, com isso, a dialeticidade.

Apesar das críticas fundamentadas em relação à mencionada obra, esse autor pode ser considerado como o pioneiro em relação à tentativa de construir uma didática para a PHC com o intuito de superar os desafios existentes para colocá-la em prática no chão das escolas. No entanto, na atualidade, existem estudos e discussões relevantes de autores que procuram superar os esforços de Gasparin. Conforme registram Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), o objetivo, ao analisar a supracitada obra, é o de contribuir para o enfrentamento coletivo no sentido de “[...] avançar rumo à construção e consolidação dos fundamentos didáticos” da PHC (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 1) e, conseqüentemente, diminuir os desafios para a sua implementação no Brasil. Consideram “[...] necessário o seu estudo, debate e confronto teórico-prático[...]” com o intuito de se apropriar de seus fundamentos válidos, bem como para superar “[...] por incorporação seus limites e equívocos” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 3). Alertam sobre a impossibilidade de tratar os momentos pedagógicos, ancorados no método do MHD, conforme fez Gasparin, “[...] como algo linear, sequencial, independente em cada uma de suas ‘etapas’” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22, grifo dos autores). Na sequência, serão apresentadas análises e discussões acerca dos cinco momentos da PHC, que procuram evidenciar alguns equívocos da mencionada obra de Gasparin.

Martins (2013), ao discorrer sobre o primeiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica, destaca que o ponto de partida não pode ser entendido como aquele que representa “[...] algum ‘problema’ que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem [...]”, ou seja, os conhecimentos cotidianos, espontâneos, ligados às experiências de vida, visto que estes já residem no nível de desenvolvimento real dos alunos (MARTINS, 2013, p. 290, grifo da autora).

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 133), ao discutirem sobre os momentos intermediários da PHC, asseveram que, apesar da problematização ser um momento metodológico dessa teoria pedagógica, ela não se resume a fazer perguntas aos alunos, uma vez que isso é apenas um recurso didático. A transição do não domínio ao domínio de determinados conhecimentos, “[...] em certo grau de complexidade permite que novas problematizações sejam colocadas em pauta” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 133). Sob essa perspectiva, “[...] é a própria aprendizagem – e não as problematizações iniciais –” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 133), que implica no surgimento de novas problematizações e esse fato “[...] ressalta uma vez mais a dialeticidade do método pedagógico de Saviani, que não segue uma sequência linear de passos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 133).

Os autores prosseguem explicando que, como ao problematizar podem surgir novas problematizações, estas, quer sejam “[...] iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 134). Todavia, se surgir a necessidade, ao mesmo tempo, “[...] 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. 134). Nesse movimento, “[...] a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 135) e o trabalho pedagógico se efetivaria com a finalidade de que conteúdos mais desenvolvidos possam ser transmitidos da melhor maneira possível para todos, de modo que eles sejam incorporados à subjetividade de cada indivíduo e possam orientar as suas ações diante da realidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 135).

Para os três autores, levando-se em consideração que não haverá uma catarse por conteúdo ensinado ou aula ministrada, deve-se ter em mente que “[...] “a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 135), conforme, equivocadamente, registrou Gasparin (2012). Em seus vínculos com a PHC, o processo de 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. 136), entendendo-se por transformação a superação gradual e lenta “[...] dos limites das formas precedentes de ser e agir” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 136).

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 115), a problematização e a instrumentalização também podem ser consideradas como catarses, “[...] na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos

indivíduos singulares [...]”, ao neles se incorporarem, possibilitando, assim, “[...] que se tornem elementos ativos de transformação social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 115). Destacam que é preciso ter em mente que a prática social como ponto de partida e de chegada, a problematização, a instrumentalização e a catarse são elementos que se diferenciam entre si, mas, ao mesmo tempo, citando Marx, ressaltam que eles “[...] são membros de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (MARX, 2011, p. 53 *apud* GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.115). Portanto, existe reciprocidade entre eles, o que ocorre com toda totalidade orgânica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019)

Sob essa perspectiva, é necessário ter sempre presente “[...] o caráter dialético do método, operando com as categorias de contradição e ação recíproca, e não por formalismos lógicos que substituem tais categorias por antinomias” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116). Portanto, é “[...] mistificador querer utilizar-se de um esquema único de estruturação didática de aulas com base no método dialético” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116).

A apresentação de novos posicionamentos quanto aos aspectos didáticos da PHC, como fizeram Galvão, Lavoura e Martins (2019), Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), é muito relevante, uma vez que a *didatização* da PHC feita por Gasparin, a qual, segundo suas informações, tem sido uma referência para educadores e professores das mais diversas disciplinas dos currículos escolares no contexto brasileiro, precisa ser superada.

Nessa direção, pode-se dizer que os processos de formação de professores e o trabalho educativo condizentes com essa pedagogia devem ter como premissas que se articulam: a primazia de trabalhar com os conhecimentos clássicos e a intencionalidade de transformar a concepção de mundo de professores e de alunos desde a educação infantil até o ensino superior. De acordo com Duarte (2016), os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, por representarem os “[...] campos mais elevados da produção humana [...]”, podem, através da mediação do trabalho educativo, produzir efeitos catárticos, ou seja, transformações que “[...] operam nas relações entre a subjetividade dos indivíduos e a realidade social” (DUARTE, 2016, 17-18) e saltos qualitativos em relação ao desenvolvimento da concepção de mundo dos sujeitos, isto é, a sua ampliação.

Sob a perspectiva da PHC, considera-se que é através da educação escolar que os alunos podem incorporar os conhecimentos de um modo diferente e distinto daqueles que podem adquirir pela experiência imediata, particular, pragmática, da vida cotidiana. É através da apropriação dos saberes sistematizados que o aluno pode alcançar teorizações, generalizações abstratas, as quais lhe possibilitam pensar a sua realidade concreta de uma forma

qualitativamente superior, ou seja, um pensamento que, tendo a posse de conceitos, capta aspectos da realidade que antes se encontravam ocultos à sua consciência. Trata-se, portanto, de uma educação escolar preocupada com o ensino dos conhecimentos clássicos, que possibilitam, entre outros, o desenvolvimento do pensamento crítico e a desocultação da realidade.

Para a realização do trabalho educativo fundamentado na PHC, é preciso ter clareza da distinção entre conceitos espontâneos e científicos, uma vez que ocupam posições diferentes na vida intelectual e material dos seres humanos e refletem formas distintas de desenvolvimento psicológico e de experiências.

A PHC e a Psicologia Histórico-Cultural entendem que os processos de transmissão, assimilação e apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, expressos em conceitos, requerem sistematização e organização intencionais de situações pedagógicas específicas, as quais devem ou deveriam encontrar no contexto escolar um local privilegiado para que sejam desenvolvidas. Não se pode esperar, por exemplo, que uma criança pequena sozinha, de modo espontâneo, aprenda a resolver equação de segundo grau, uma vez que esse tipo de aprendizagem requer sistematização, intervenção intencional do professor, salvo se esta for um gênio. A necessidade da existência da instituição escolar somente se justifica sob a perspectiva dessas duas teorias, para ensinar os conhecimentos clássicos e não para reiterar o cotidiano e/ou dissolver a importância daqueles.

Seguindo na direção do enfoque dado pela PHC ao ensino dos conteúdos clássicos, torna-se importante fazer uma breve discussão sobre o currículo escolar na perspectiva da PHC. Para Orso e Malanchen (2016), todo currículo intencionalmente almeja formar para uma determinada sociedade um determinado tipo de ser humano. Explicam que, na PHC, o currículo é concebido com um produto histórico, que é resultado de lutas coletivas, objeto de disputas entre as classes, envolvendo, portanto, questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Registram que o trabalho educativo não deve ignorar os conhecimentos cotidianos dos alunos, aqueles do senso comum, entretanto, não pode tê-los como referência principal ou limite, uma vez que o currículo escolar deve estar centrado no trabalho que visa à apropriação do saber objetivo. Destacam que a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados é a base para a organização curricular orientada pela PHC.

Isso significa entender que o currículo escolar, sob a perspectiva da PHC, não deve perder de vista e muito menos renunciar ao ensino dos conhecimentos das três grandes áreas de objetivação do gênero humano (conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos).

3.2 O papel do professor no processo ensino-aprendizagem sob a perspectiva da PHC

Seguindo em direção oposta às pedagogias hegemônicas, a PHC defende o caráter revolucionário de transmissão dos conhecimentos e do acesso aos saberes na luta de classes, por isso destaca a transmissão dos conteúdos mais desenvolvidos das áreas das ciências, artes e filosofia como o mais importante papel da escola e, conseqüentemente, do professor que trabalha tendo como fundamento essa teoria pedagógica. Com isso, procurar-se-á destacar alguns aspectos necessários para o trabalho do professor na perspectiva da PHC.

Saviani (2019) destaca que o saber a ser trabalhado pela escola é o saber metódico, sistematizado, elaborado, científico e não o saber espontâneo, fragmentado. O ensino desses saberes, na atualidade, é um desafio, porque as pedagogias hegemônicas da contemporaneidade seduzem e preconizam, com seu discurso neoliberal e pós-moderno, a prioridade do ensino ligado à vida, à cotidianidade em detrimento do ensino dos conhecimentos das ciências, artes e filosofia, os quais acabam ficando secundarizados ou esfacelados, especialmente nas escolas públicas.

Na perspectiva da PHC, de modo oposto às pedagógicas hegemônicas da atualidade, a função social da escola é a de possibilitar a transmissão e a assimilação dos conhecimentos das três grandes áreas supracitadas. Isso significa que a tarefa do professor é ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, ou seja, ao professor cabe a tarefa de dirigir o processo educativo, assumindo de forma intencional o trabalho de mediador social dos conhecimentos clássicos. Nesse processo, cabe a ele intervir no desenvolvimento das funções psíquicas de níveis superiores tais como: atenção voluntária, memória lógica, capacidade para planejar ações, fazer análises, comparações, generalizações, sínteses, pensamento abstrato, etc.

Sob a perspectiva das pedagogias do aprender a aprender, que vêm orientando diversas redes públicas de ensino no Brasil, a partir da década de 1990, conforme apontam estudos de Marsiglia (2011), Martins (2013), Duarte (2001, 2016), Saviani (2019), o trabalho do professor se resume ao de um facilitador da aprendizagem, o que tem contribuído para o esvaziamento de sua função e vem acarretando sérias conseqüências para a formação dos estudantes, principalmente dos filhos das classes trabalhadoras.

Ruckstadte, Oliveira e Ruckstadte (2020, p. 8; p. 10-12), ao analisarem a importância do conhecimento científico na Educação Básica em articulação com a atuação dos professores, buscaram destacar o papel destes, sob a perspectiva da PHC, bem como os conhecimentos necessários para o trabalho educativo. Destacaram que para produzir conhecimentos nos alunos é necessário: dominar aquilo que vão ensinar; conhecer e assumir o método do MHD; a

compreensão de que o ponto de partida do trabalho educativo não é aquilo que os estudantes já sabem, muito pelo contrário, é aquilo que ainda não sabem, com o intuito de elevá-los a uma condição mais avançada de entendimento da prática social global na qual se encontram inseridos, pois é a partir daí que podem construir “[...] possibilidades de ação de reposicionamento e enfrentamento num processo de superação dessa realidade” (RUCKSTADTE; OLIVEIRA; RUCKSTADTE, 2020, p. 12); o compromisso de ensinar os conhecimentos clássicos. Alertam que a filiação teórica dos professores “[...] é uma construção demorada, intensa, complexa e permanente” (RUCKSTADTE; OLIVEIRA; RUCKSTADTE, 2020, p. 12), uma vez que a todo momento é impactada tanto pelos determinantes estruturais quanto contextuais (RUCKSTADTE; OLIVEIRA; RUCKSTADTE, 2020, p. 12).

Ferreira e Duarte (2021) apontam que há algumas ressalvas e reflexões em relação à defesa dos conhecimentos clássicos no currículo e, por consequência, no trabalho educativo dos professores, as quais questionam a utilidade desses conhecimentos pela falta de vinculação com a realidade. Para desmontar essas ressalvas e reflexões, destacam que “[...] o clássico possui uma ligação bastante estreita com a realidade; porém, essa relação não se dá de forma explícita e imediata” (FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 9). O que causa, em análises mais superficiais, “[...] a impressão de sua não vinculação com a realidade”. (FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 9). Assim como a relação dos conhecimentos clássicos com a realidade não é percebida de modo instantâneo, aquilo que eles proporcionam para a formação dos sujeitos não é, também, muitas vezes percebido de modo imediato (FERREIRA; DUARTE, 2021).

A organização curricular, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, destaca fortemente a importância da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos na luta de classes, uma vez que, de acordo com Saviani (2008a), os dominados, os subalternos precisam dominar aquilo que os dominantes, os capitalistas, dominam, ou seja, os conhecimentos clássicos. Dominar esses conhecimentos é condição necessária para que os filhos das classes trabalhadoras possam saber fazer valer os seus direitos e ter participação ativa na sociedade.

Nessa direção, Saviani (2019, p. 84; p. 158) é bastante esclarecedor ao explicar que, sob a fundamentação da PHC, a educação e o trabalho educativo dos professores podem desempenhar um papel imprescindível e estratégico. Se, por um lado, a crise da estrutura possibilita condições objetivas para a mudança, por outro lado, para agir diante dessas condições não deixando escapar o momento histórico oportuno para a transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que dependem, em grande parte, do trabalho educativo. Isso implica a necessidade de adquirir uma aguda consciência da situação ou da realidade onde será necessário atuar, “[...] uma adequada fundamentação teórica que permita

uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz” (SAVIANI, 2019, p. 158).

Cabe lembrar que os professores podem seguir em duas direções distintas, ou seja, tanto podem desempenhar o papel de contornar os acidentes estruturais, de impossibilitar que as contradições da estrutura sejam trazidas à tona, de frear as mudanças da história, de fortalecer a manutenção da estrutura vigente quanto inversamente, podem, a partir dos elementos de conjuntura, desempenhar o papel de explicitar as contradições da estrutura, acelerando as mudanças da história, contribuindo, assim, para forçar a transformação da própria sociedade. É no sentido da segunda direção que se situa a PHC e, portanto, o trabalho educativo dos professores que se orientam por essa teoria pedagógica (SAVIANI, 2019, p. 84).

Segundo Duarte (2012b), o papel da educação na luta pelo socialismo, contra o capitalismo, coloca como elemento imprescindível a luta pela socialização dos conhecimentos para se alcançar a formação plena do ser humano. É um equívoco acreditar que “[...] a luta pela socialização do conhecimento não é parte da luta pela socialização da propriedade privada dos meios de produção” (DUARTE, 2012b, p. 153-154). Portanto, o papel da educação escolar e, conseqüentemente, dos professores na luta de classes, sob a perspectiva da PHC, tem como elemento central a transmissão e a assimilação, de forma efetiva para todos, dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos em suas formas mais desenvolvidas, uma vez que esses conhecimentos são imprescindíveis para o processo de ampliação e transformação da concepção de mundo.

Com isso, os educadores que pretendem se orientar pela PHC precisam assumir a luta de classes como um dos princípios fundamentais. De acordo com Saviani (2008a), isso não significa que seja possível se ausentar dela, uma vez que a educação tem sempre um aspecto político. O autor esclarece que de nada adianta a repetição do refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais (dos proprietários-burguesia e dos não proprietários – proletariado), que o proletariado é explorado pela burguesia, se aquele que está sendo explorado não assimila (não domina) os instrumentos (conhecimentos, conteúdos) através dos quais pode adquirir condições para se organizar e se libertar dessa exploração. Associada à prioridade dos conteúdos, é fundamental atentar para a importância da disciplina, uma vez que sem ela os conteúdos relevantes não serão assimilados (SAVIANI, 2008b).

De acordo com Saviani (2008a), não há identidade entre educação e política, uma vez que são fenômenos distintos, entretanto, são inseparáveis e não estão isentos um do outro. Nesse sentido, por mais neutra que possa parecer ou desejar ser a prática educativa, isso não é possível, uma vez que ela carrega consigo, em relação ao todo, uma dimensão política.

O trabalho educativo, explícita ou implicitamente, sempre pressupõe uma determinada concepção de mundo, de sociedade, de ser humano e, por conseguinte, de educação. Ainda que esse sentido político não se revele nitidamente, não seja plenamente consciente, portanto, podendo passar despercebido por alguns professores e educadores no cotidiano profissional, é preciso sempre insistir que não há neutralidade em educação, ou seja, o aspecto político sempre estará presente. E aqueles que se dizem apolíticos, no que tange à educação, estão trabalhando na direção dos interesses da classe dominante na sociedade atual (a burguesia) para a adaptação dos sujeitos aos interesses do mercado e para a manutenção do *status quo*.

Saviani (2008a) pensa “[...] não ser demais lembrar que o desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das ideias expostas[...]”, no livro “Escola e Democracia”, devem passar “[...] pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual”. Com isso, torna-se interessante “[...] que os professores as submetam a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem”. O autor espera, também, “[...] contribuir para que os professores provocados e/ou auxiliados pelas suas posições possam rever sua própria prática pedagógica. O autor faz um alerta importante:

Evidentemente, a proposição pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber. Entendo, pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais. Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da Problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (SAVIANI, 2008s, p. 64).

De acordo com Saviani (2008a, p. 64), é preciso insistir no fato de que os professores, para trabalharem sob a perspectiva da PHC, precisam entender os vínculos entre o seu trabalho educativo e a prática social mais ampla, uma vez que, em geral, existe a tendência de “[...] desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 64), concebendo-se “[...] que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 64)

ou que os conteúdos específicos não têm relevância, “[...] colocando-se todo o peso na luta política mais ampla” (SAVIANI, 2008a, p. 64). Com isso, a especificidade da contribuição pedagógica fica dissolvida e, conseqüentemente, a sua relevância política se torna nula (SAVIANI, 2008a, p. 64).

O professor que assume a PHC como teoria pedagógica que fundamenta seu trabalho educativo, deve incentivar a participação dos alunos e levar em consideração os seus interesses, bem como deve ensinar os conteúdos. Portanto, pode e deve realizar ajustes nos procedimentos previstos para se conectar aos interesses dos estudantes, mas sem perder de vista os objetivos da aula e a necessidade de ensinar e de levar os filhos das classes trabalhadoras a se apropriarem dos conteúdos clássicos. É preciso esclarecer e insistir, também, que, sob a perspectiva da PHC, diferentemente da visão tradicional, trata-se de ensinar conteúdos dinâmicos e vivos, com a intencionalidade de transformar a visão de mundo dos alunos, possibilitando que se instrumentalizem para compreender e atuar de forma crítica e ativa sobre a sociedade em que vivem, uma vez que essa pedagogia se articula aos interesses das classes trabalhadoras e não aos interesses da burguesia.

Na perspectiva da PHC, o trabalho educativo deve ter como finalidade a formação integral do ser humano. Para atingir essa finalidade, faz-se necessário que o trabalho dos professores, entre outros aspectos, tenha como objetivo levar o aluno a superar os conceitos cotidianos de senso comum pela apropriação de conceitos científicos, artísticos e filosóficos, com o intuito de ampliar e transformar sua concepção de mundo. Nesse sentido, Pasqualini (2016, p. 77) contribui ao lembrar que o processo de superação deve ser entendido numa acepção dialética, ou seja, do ponto de vista “[...] da lógica dialética, aquilo que é superado é ao mesmo tempo negado, conservado e transformado”.

Martins (2018, p. 89) considera que ensino e aprendizagem são processos distintos, porém não são antagônicos. Isto significa que professores e alunos devem ocupar posições de agentes sociais diferenciados no ponto de partida. Para o professor desenvolver um trabalho efetivo de transmissão dos conhecimentos científicos, necessita ter superado os pseudoconceitos e o pensamento sincrético em relação àquilo que vai ensinar, posto que entre aqueles que têm conhecimentos iguais ou quase iguais não serão instaladas contradições que promoverão o desenvolvimento (SAVIANI, 1984, p. 73 *apud* MARTINS, 2013, p. 295).

Tendo em vista que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta fundamentos psicológicos para a PHC, conforme discutido no capítulo anterior, torna-se necessário, também, que os professores que se fundamentam na PHC tenham domínio, entre outros aspectos, acerca dos

significados de área de desenvolvimento iminente e nível de desenvolvimento real, os quais são conceitos de grande relevância para a realização do trabalho educativo.

A tarefa a que se propõe a PHC em relação à educação escolar requer que sejam identificadas as formas mais desenvolvidas em que se apresenta “[...] o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação [...]” (SAVIANI, 2019, p. 43). A partir daí, os professores estarão capacitados a transformar o saber objetivo, sistematizado, em saber ou conteúdo escolar. Logo, é necessário que saibam dosá-lo e sequenciá-lo no espaço e tempo escolar, ao longo de um período determinado, para que o aluno gradativamente passe do não domínio para o domínio dos saber sistematizado. (SAVIANI, 2019, p. 43).

O trabalho pedagógico guiado pela pedagogia histórico-crítica se configura, portanto, “[...] 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” (SAVIANI, 2019, p.75; p. 177). Com isso, a categoria de mediação ocupa lugar central nesta teoria pedagógica

Como o indivíduo não tem acesso direto ao conhecimento, necessita de mediações para aprender. Logo, os processos educativos se tornam necessários. Na sociedade atual, como a educação escolar assume a forma mais importante de educação, cabe a ela possibilitar o desenvolvimento da segunda natureza, ou seja, o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas como pensamento teórico, raciocínio lógico, atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

No processo de humanização, como parte do processo de construção da segunda natureza dos seres humanos, cabe à escola ensinar os conhecimentos mais desenvolvidos que o gênero humano produziu e acumulou, uma vez que representam as máximas conquistas da humanidade. O acesso e o domínio desses conhecimentos, além de se colocarem como condição necessária para a formação humana, são imprescindíveis para que as classes populares estejam preparadas para contribuir com os processos de lutas em prol da plena humanização dos seres humanos, tendo como perspectiva a superação das condições de alienação, dominação, exploração, engendradas pelo modo de produção capitalista, e a construção de um novo tipo de estrutura societária. Esses aspectos precisam ser levados em consideração nas iniciativas de formação de professores fundamentadas na PHC.

3.3 A formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta seção, procura-se destacar aspectos relevantes acerca da formação de professores fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que se contrapõem às formações continuadas alicerçadas nas pedagogias hegemônicas da contemporaneidade.

Segundo Marsiglia (2011), a preocupação em analisar proposições de pedagogias ligadas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo não se trata de caso isolado, pois esse movimento faz “[...] parte de um esforço coletivo que vem sendo realizado com o propósito de construir uma pedagogia marxista, que possa enfrentar os desafios postos pela prática educativa alienada com a qual nos deparamos na atualidade” (MARSIGLIA, 2011, p. 15).

Marsiglia e Martins (2013, p. 97), ao tratarem da formação de professores, afirmam que é possível perceber diferentes formas explicativas, oriundas de diversos referenciais teóricos. Consideram a Pedagogia Histórico-Crítica como contraposição a outros posicionamentos da moda, como as pedagogias do aprender a aprender, entre outros, que perpassam o âmbito educacional e influenciam não somente a formação dos alunos da Educação Básica como também a formação de professores. Ressaltam que há coerência nisso, já que a precarização da escola básica não seria mantida sem a mesma falta de consistência na formação dos educadores. Asseveram que o “[...] processo ideológico de sedução aos ideários do ‘aprender a aprender’ tem como uma de suas estratégias manter os professores no maior desconhecimento possível das alternativas teórico-metodológicas para a educação emancipadora” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103, grifo das autoras).

Os estudos de Facci, Leonardo e Silva (2010) contribuem para uma reflexão crítica, no sentido de que a formação dos professores afeta e influencia sobre a formação dos estudantes, uma vez que tanto para a PHC quanto para a Psicologia Histórico-Cultural alguns tipos de educação escolar colocam fortes limites para o desenvolvimento integral dos seres humanos. Os três autores asseveram que a ideologia dominante “[...] tem desvalorizado a apropriação do conhecimento e também contribuído para a exclusão de professores e alunos do acesso ao saber” (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010, p. 223-224).

Esses mesmos autores chamam a atenção para o fato de que essa situação é paradoxal, “[...] pois quanto mais se tenta valorizar o trabalho do professor, mais se esvazia a sua função” (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010, p. 223). A negação da relevância do conhecimento científico na formação dos professores e no processo ensino-aprendizagem, destitui estes profissionais daquilo que lhes “[...] é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes,

que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade” (FACCI; LEONARDO; SILVA, 2010, p. 223-224).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem se revelado como teoria pedagógica com capacidade de se contrapor ao tipo de formação alienada, fragmentada, calcada no pragmatismo e na secundarização dos conteúdos pela supervalorização das competências, na medida em que defende radicalmente a necessidade de socializar os conhecimentos das áreas das ciências, artes e filosofia em suas formas mais desenvolvidas.

Na sequência, procura-se apontar alguns aspectos que devem ser levados em consideração em iniciativas, processos de formação de professores condizentes com a PHC.

Como a PHC equaciona a relação teoria e prática, que é um dos grandes dilemas da pedagogia, é um tema que não pode passar despercebido quando se discute formação de professores. Saviani (2019) explica que as tendências pedagógicas contemporâneas se encontram enredadas no dilema da pedagogia que envolve o confronto entre teoria e prática, sendo incapazes de resolvê-lo. O autor destaca que na perspectiva da PHC:

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto acionada pelo homem na tentativa de resolver os problemas postos pela prática (SAVIANI, 2019, 73).

Com isso, teoria e prática, ao invés de se excluírem mutuamente, são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a unidade entre ambos, os quais, apesar de serem aspectos distintos, dependem um do outro numa relação articulada e recíproca (SAVIANI, 2019).

De acordo com Saviani (2019), à pedagogia como ciência da e para a educação, configura-se um duplo objeto. De um lado se refere à “[...] identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana” para que se tornem humanos e, concomitantemente, de outro lado, à “[...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2019, p. 41). Em relação à identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados, é necessária a distinção entre o que é essencial e o que é acidental, entre o fundamental e o acessório, o principal e o secundário. Para fazer essa distinção, em pedagogia, é de grande importância a noção do que é clássico, uma vez que se constitui como muito relevante para a seleção dos conteúdos que integrarão o currículo e serão abordados no trabalho pedagógico (SAVIANI, 2019, p. 41).

Duas perguntas se fazem necessárias quando se trata de questões curriculares. Quais conteúdos ou conhecimentos devem ser ensinados? Por que devem ser ensinados?

Saviani (2011, 2016, 2019) é bastante esclarecedor ao ensinar que o clássico não deve ser entendido, necessariamente, como contrário ao moderno e ao atual e que o seu significado não deve ser confundido com tradicional no sentido de algo ultrapassado. Certas funções, certas características clássicas da escola não devem ser perdidas de vista. Portanto, ao se considerar como principais questões que são acidentais e secundárias, corre-se o risco de secundarizar os aspectos fundamentais da escola. As atividades comemorativas (semana das mães, do índio, do folclore, dia do meio ambiente, dos pais, dos professores e tantos outros), que se espalham por todo o ano letivo, bem como as atividades com os temas transversais, são um bom exemplo de atividades secundárias e não fundamentais, que podem estar contribuindo para secundarizar os conhecimentos clássicos.

O autor levanta os seguintes questionamentos: no final do ano letivo, depois de todas essas atividades, algumas questões precisam ser discutidas. Os alunos foram alfabetizados? Conseguiram aprender história, geografia, ciências naturais, matemática, português? Esses são os elementos clássicos (fundamentais) do currículo. Portanto, é preciso distinguir o que é curricular e o que é extracurricular (SAVIANI, 2011, 2016, 2019).

As atividades que a escola não pode deixar de ensinar, sob o risco de perder a sua especificidade, fazem parte do currículo e são aquelas que devem ser consideradas como atividades curriculares; as outras atividades, tais como as mencionadas datas comemorativas, são extracurriculares, visto que não são essenciais, não são funções clássicas da escola. Logo, as atividades extracurriculares, em nenhuma hipótese devem prejudicar ou substituir as atividades curriculares e somente fazem algum sentido na escola se servirem para enriquecer as atividades próprias da escola (curriculares) (SAVIANI, 2011, 2016, 2019).

Para que o trabalho educativo se caracterize como ato intencional, pressupõe-se que os professores tenham “[...] domínio tanto dos conteúdos quanto das melhores formas para atingir esse fim”. Pois, as escolas ao ensinarem os conteúdos clássicos, abrem as possibilidades “[...] de um desenvolvimento objetivo e subjetivo mais pleno do indivíduo” (FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 8). Dessa forma, quanto mais o sujeito se apropriar dos valores conservados nos conteúdos clássicos, maiores serão “[...] as possibilidades que seu desenvolvimento alcance níveis próximos às máximas potencialidades da essência humana criada pela prática social” (FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 8).

Nessa direção, a formação de professores, também, ocupa um papel fundamental na luta contra o capitalismo, pois sem uma formação sólida se torna impossível o ensino dos clássicos e, conseqüentemente, a superação da consciência capitalista pelos estudantes. Ferreira e Duarte (2021), a tratar da formação de professores, destacam “[...] que além do processo de alienação,

que abarca toda a sociedade, encontra-se também em um processo de precarização do qual estão ausentes, muitas vezes, os clássicos das várias áreas de conhecimento e da própria área pedagógica.” (FERREIRA; DUARTE, 2021, p. 8).

As discussões já feitas sobre as pedagogias hegemônicas permitem observar, na contemporaneidade, um movimento intencional da classe dominante no sentido de que os processos de formação dos professores, também, secundarizem e/ou esvaziem os conhecimentos clássicos e, conseqüentemente, a formação crítica daqueles que terão a responsabilidade de ensinar. Com isso, o registro, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96), para a formação na última etapa da Educação Básica, no sentido de formar os estudantes para serem cidadãos com pensamento crítico e autonomia intelectual, não passa de discurso vazio em muitas escolas públicas, uma vez que, sem uma formação consistente dos professores, esse objetivo não pode ser alcançado para grande parte dos filhos das classes trabalhadoras.

Saviani (2011) defende que não se justifica a existência da escola para ensinar opiniões, conhecimentos que produzem palpites, sabedorias de vida ou experiências práticas. É a necessidade das novas gerações de se apropriarem dos conhecimentos sistematizados que justifica a existência da escola e a torna necessária. Portanto, a escola existe “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14). O que ensinar e o como ensinar são aspectos relevantes que precisam ser discutidos nos processos de formação de professores. Nessa direção, os apontamentos de Saviani (2011, 2012a) sobre os princípios de organização curricular que se conectam aos fundamentos da PHC são relevantes.

Para a construção do currículo da educação infantil, deve-se contar com a contribuição da psicologia histórico-cultural que preconiza “[...] como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos” (SAVIANI, 2019, p. 260). No ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação deverá acontecer de maneira implícita e indireta. Portanto, não necessita fazer referência direta ao trabalho, uma vez que este apenas vai orientar e determinar o caráter do currículo escolar para atender às exigências da vida social. Portanto, os elementos constitutivos do currículo da escola elementar são: leitura, escrita e matemática, as ciências da natureza, as ciências da sociedade (história e geografia), educação física e educação artística. A aquisição dessas aprendizagens são pré-requisitos para a compreensão do “[...] mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade” (SAVIANI, 2012a, p. 179; 2019, p. 261).

No ensino médio, a relação entre trabalho e educação, “[...] entre conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (SAVIANI, 2012a, p. 179; 2019, p. 180), portanto, não basta dominar os elementos básicos e gerais dos conhecimentos que resultam e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Nesse nível de ensino, é preciso “[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2012a, p. 180). Essa explicitação deve envolver o domínio pelos alunos não apenas do teórico, mas também do “[...] prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.” (SAVIANI, 2012a, p. 180). Assim, no ensino médio, “[...] o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher. (SAVIANI, 2019, p. 306)”, tendo em vista a “[...] participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.” (SAVIANI, 2019, p. 306).

A educação superior, além de formar profissionais de nível universitário, fica incumbida da organização da cultura superior como forma de possibilitar que todos os membros da sociedade possam participar “[...] plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada.” (SAVIANI, 2012a, 181), independentemente do tipo de atividade profissional que exerçam. A exigência da organização da cultura superior tem como objetivo “[...] possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.” (SAVIANI, 2012a, 181).

Tendo como suporte as análises de Saviani (2013a, p. 273-274) sobre a estrutura do ser humano e, por conseguinte, a concepção de aluno adotada pela PHC, pode-se dizer que a linha de ação proposta por essa teoria pedagógica, para as iniciativas, para os processos de formação inicial e continuada de professores que a tomam como orientadora do trabalho educativo, deverá levar em consideração os seus fundamentos ou elementos constitutivos, os quais dão sustentação para se traçar o perfil de professores que se tem a finalidade de formar.

Primeiramente, em relação ao método pedagógico, a educação deve ser compreendida como mediação que ocorre no interior da prática social mais ampla, que é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do trabalho educativo. A passagem de um ponto ao outro, ocorre através da problematização, da instrumentalização e da catarse, que são os seus movimentos intermediários (SAVIANI, 2013a, p. 273).

Em segundo lugar, será necessário entender que assumir essa fundamentação pedagógica significa conhecer de forma profunda como está estruturada e como funciona a sociedade atual. E conhecer não é apenas possuir informações, já que requer a compreensão das

relações, das determinações ocultadas sob as aparências dos fenômenos, que empiricamente se mostram à percepção (SAVIANI, 2013a, p. 273). Conhecer, nesse caso, requer a captação do movimento que possibilita compreender como surgiu essa sociedade, como funciona a sua estrutura, quais são as contradições que a movimentam, “[...] definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de sociedade de ordem superior [...]” (SAVIANI, 2013a, p. 273), que somente poderá ser instaurada através de “[...] ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas, e por isso, têm todo o interesse [...]” (SAVIANI, 2013a, p. 273) e procuram lutar para mudar as condições em vigor e “[...] instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade” (SAVIANI, 2013a, p. 273).

Em terceiro lugar, é preciso assumir que a “[...] ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias [...]” (SAVIANI, 2013a, p. 273) depende da aquisição de conhecimentos sobre as “[...] possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação” (SAVIANI, 2013a, p. 273). Porém, a educação somente “[...] poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados” (SAVIANI, 2013a, p. 273).

Saviani (2013a) assevera que a compreensão da historicidade é requisito que qualifica os professores para trabalharem com seus alunos os problemas colocados pela prática social, possibilitando-lhes o acesso aos instrumentos (conhecimentos mais desenvolvidos), através dos quais “[...] atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos [...]” (SAVIANI, 2013a, p. 273-274) integrantes da estrutura social progressivamente serão “[...] elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 2013a, p. 273-274), a qual possibilitará “[...] uma nova qualidade à sua prática social” (SAVIANI, 2013a, p. 273-274).

Será necessário, também, em quarto lugar, compreender que se trata de um trabalho pedagógico a ser desenvolvido desde muito cedo (iniciando-se na infância), direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas em suas “formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2013a, p. 277). Portanto, o papel do professor é fundamental para que a escola possa cumprir a sua especificidade no sentido de possibilitar aos estudantes o acesso e a apropriação dos conhecimentos clássicos (SAVIANI, 2013a).

De acordo com Martins (2013), se é fato que a educação escolar pode promover o desenvolvimento psíquico, também é fato que esse desenvolvimento não é resultado de quaisquer modelos de educação escolar. Isto, porque não são quaisquer modelos pedagógicos que se propõem de modo efetivo a serviço do desenvolvimento do psiquismo, uma vez que, conforme preconizou Vigotski, “[...] não são quaisquer aprendizagens que o promovem” (MARTINS, 2013, p, 270). No campo da educação, algumas posições teóricas, que são defendidas para orientar o trabalho educativo, colocam entraves para que esse objetivo seja atingido. As funções complexas ou funções psíquicas de níveis superiores “[...] não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem” (MARTINS, 2013, p, 270). Nessa tarefa, reside “o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos historicamente sistematizados” (MARTINS, 2018, p. 95). Afinal, a formação de professores também exerce influências sobre a formação dos alunos.

Para a PHC, não existe uma relação de oposição entre os conceitos espontâneos e os científicos, discussão fartamente “[...] presente nas explicações vigotskianas em relação ao problema da sequência que articula o ensino, a instrução e o desenvolvimento psíquico” (MARTINS, 2013, p. 285). A autora ressalta que Vigotski (1998) se contrapôs às teorias que defendem o desenvolvimento como condição para a aprendizagem, uma vez que, para ele, o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, fazendo-o avançar. Registra que não foi sem razão que “[...] Vygotski (1996; 1997) identificou o percurso de desenvolvimento do pensamento com o processo de formação de conceitos” (MARTINS, 2013, p. 285). Portanto, tornam-se imprescindíveis, nos processos de formação de professores, as discussões sobre o papel do professor para o desenvolvimento (formação), junto aos estudantes, dos pensamentos por conceitos, pensamentos teóricos, abstratos.

Martins (2018, p. 94) ensina que o ensino dos conceitos espontâneos, cotidianos, uma vez que se vinculam ao nível de desenvolvimento real dos alunos, não conduz, por si só, como muitas vezes se acredita, ao domínio dos conceitos científicos. Assim, a formação de conceitos científicos coloca-se como tarefa central do ensino escolar, que deve assegurar, através do trabalho dos professores, aprendizagens que atuem na área de desenvolvimento iminente dos alunos. Ensinar os conceitos científicos é muito relevante, porque esses conceitos não incidem “[...] apenas na aprendizagem dos aspectos específicos do conteúdo ensinado (língua portuguesa, matemática, ciências etc) [...]” (MARTINS, 2018, p. 94).”, uma vez que exercem “[...] decisiva influência na formação de estruturas mentais mais gerais, isto é, nos fundamentos das maneiras de pensar e agir e, conseqüentemente, de ser dos indivíduos” (MARTINS, 2018,

p. 94). Portanto, o ensino escolar incide de forma decisiva no tipo de formação que será oferecida aos estudantes.

Para Martins (2013), sem desconsiderar que no interior da escola as contradições da sociedade burguesa perpassam o trabalho pedagógico, análise também destacada na PHC, “[...] há que se reconhecer que a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana [...]” (MARTINS, 2013, p. 308), uma vez que a mantém como “[...] refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas” (MARTINS, 2013, p. 308). Somente o ensino sistematicamente orientado para a transmissão dos conhecimentos científicos, da forma proposta pela PHC, “[...] alia-se à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, à formação das funções psíquicas de níveis superiores” (MARTINS, 2013, p. 314).

A autora brasileira alerta que tanto professores quanto alunos, na ausência de uma sólida formação, ficam abandonados à própria sorte, sendo guiados por conceitos cotidianos, espontâneos ou de senso comum, limitam-se às sínteses precárias. A demonstração do grau de dependência que existe “[...] entre a formação do psiquismo humano e o ensino de conteúdos sólidos”, de saberes universais como os dos conhecimentos clássicos, também, é uma forma de denunciar e negar a desvalorização e o esvaziamento do ensino escolar. (MARTINS, 2013, p. 308; p. 314-315). Por consequência, é uma forma, também, de denunciar e rejeitar a desvalorização e o esvaziamento do trabalho dos professores, como ocorre sob a perspectiva das pedagogias hegemônicas, as quais valorizam o ensino dos conhecimentos ligados à vida cotidiana, à utilidade imediata, descaracterizando a especificidade da educação escolar.

Vigotski (1998) assevera que um aspecto fundamental de propiciar novas aprendizagens às crianças é o fato de que elas criam a área de desenvolvimento iminente. A aprendizagem estimula e ativa vários processos internos de desenvolvimento. O ensino que se organiza até uma etapa de desenvolvimento já efetivado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, pois, dessa forma, o ensino não dirige o processo e, sim, segue atrás dele. Em si mesma, a aprendizagem não é desenvolvimento, mas uma organização correta da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental da criança, impulsiona processos de desenvolvimento, que não poderiam ser produzidos sem aprendizagem.

Nessa direção, tornam-se necessárias reflexões por parte dos educadores no sentido de questionar o fato de que, muitas vezes, na escola, são apresentadas tarefas/atividades que são mais do mesmo ou reiterações do cotidiano, portanto, não contribuem para o desenvolvimento dos alunos no sentido defendido tanto pela Psicologia Histórico-Cultural quanto pela PHC.

A aprendizagem é um momento inerentemente necessário e universal para que se desenvolvam, na criança, essas características tipicamente humanas, que não são naturais, mas adquiridas (aprendidas) social e historicamente. A aprendizagem e o desenvolvimento possibilitam que ocorra a internalização, ou seja, o domínio de determinado conhecimento, conteúdo. Uma das ideias centrais da Psicologia Histórico-Cultural é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, das funções psíquicas de níveis superiores, tipicamente humanas. Essas funções psíquicas não são inatas, portanto, precisam ser adquiridas, aprendidas, desenvolvidas na vida em sociedade, tendo a educação escolar um papel fundamental para que sejam desenvolvidas.

Para a compreensão do funcionamento e do desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski (1998) considerava que era necessário levar em consideração as condições biológicas, históricas, sociais e individuais dos sujeitos. As funções psíquicas de níveis superiores são de natureza histórica e social e não biológica, posto que, para serem formadas, desenvolvidas, dependem das relações, interações dos seres humanos com o mundo e a cultura. Relações, estas, que são mediadas por instrumentos e signos.

Por esse motivo que diferentes modos de vida dos sujeitos produzem diferentes formas de consciência, de personalidade, de comportamentos. As circunstâncias históricas e sociais dos seres humanos condicionam, determinam suas formas de pensar, compreender, sentir e agir no mundo. Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas de níveis superiores dependerá das condições concretas de vida dos sujeitos. Daí, a valorização da escola e da mediação do professor para ajudar os indivíduos a se desenvolverem de forma plena. O trabalho educativo deve incidir na área de desenvolvimento iminente para auxiliar no processo de desenvolvimento das funções psíquicas de níveis superiores, as quais possibilitam que ocorram avanços contínuos do desenvolvimento psíquico.

Os conteúdos escolares que contribuem para os processos de alienação devem ser combatidos. Por outro lado, deve-se lutar para que, nos currículos que serão oferecidos aos filhos das classes trabalhadoras, estes possam ter acesso aos conteúdos acumulados pela humanidade (conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos), pois somente a classe trabalhadora tem interesse de classe para defender e lutar pela construção de uma educação escolar pública, laica, democrática, emancipadora, presencial e com qualidade socialmente referenciada.

Os princípios veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela PHC aliam-se e “[...] lançam luz às ações daqueles que buscam alternativas viáveis e ainda lutam em defesa de uma escola pública de qualidade para todos” (MARTINS, 2013, p. 315). A adesão, por parte de

professores e gestores educacionais, à perspectiva histórico-crítica da educação pode significar a busca por alternativas necessárias e viáveis para o enfrentamento dos baixos índices de aproveitamento escolar, os quais são largamente divulgados, no Brasil, por diferentes avaliações institucionais externas (MARTINS, 2018).

A educação, além de interferir no desenvolvimento particular dos alunos, tem um papel relevante no sentido de possibilitar que estes também possam adquirir condições para desencadear lutas e processos de mudanças na sociedade em que vivem.

Concorda-se com os apontamentos de Snyders (2005), no sentido de que:

A escola não é o feudo da classe dominante: ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada: ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão de ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. E esta dualidade característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta (SNYDERS, 2005, p. 102-103).

A educação escolar, concebida na perspectiva da PHC como mediação no seio da sociedade mais ampla, pode contribuir para os processos que visam à construção de um outro tipo de sociedade. No entanto, com base nos estudos de Saviani (2019), é sempre importante lembrar que a função transformadora da escola não se dá de forma imediata e direta, mas sim de forma mediata e indireta. Isto significa que a função mediadora da escola, através do trabalho dos professores, consiste em possibilitar às classes populares o acesso aos conhecimentos clássicos para que possam adquirir uma compreensão científica, crítica, rigorosa e de totalidade em relação à realidade ou à prática social geral, tornando-as, assim, instrumentalizadas para lutarem pela superação da exploração, dominação e alienação a que são submetidas.

No contexto da PHC, a formação de professores adquire um significado diferente no que se refere às relações de oposição entre teoria e prática, professores e alunos, observada nas pedagogias tradicional e renovada. Portanto, não se concebe a possibilidade de se excluir, dissolver, esvaziar um dos polos dessas relações em benefício do outro (SAVIANI, 2007, p. 105-107).

Outro aspecto a ser considerado na formação de professores, sob a fundamentação da PHC, diz respeito à necessária articulação entre a competência técnica e o compromisso político para a realização do trabalho educativo. Logo, é preciso considerar que o compromisso político se refere aos interesses que correspondem ao trabalho do professor: são interesses voltados para

os processos de emancipação humana e de transformação da sociedade ou para a manutenção dos processos de alienação, dominação e exploração engendrados pela sociedade vigente? A competência técnica se refere ao necessário domínio dos conteúdos do componente curricular pelos quais o professor é responsável e requer a escolha adequada das formas como serão apresentados para que os alunos os dominem. Portanto, relaciona-se com a questão da didática.

Como os professores que se guiam pela PHC têm como tarefas fundamentais a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos e a elaboração das formas (os meios) mais adequadas para a transmissão e a apropriação dos conteúdos, é preciso considerar que, na formação inicial e continuada com fundamentação nessa teoria pedagógica, torna-se necessário discutir sobre: o domínio dos conhecimentos (conteúdos curriculares) que serão transmitidos; dos processos, das formas, ou seja, os conhecimentos didático-curriculares da área; dos conhecimentos pedagógicos, ou seja, conhecimentos das teorias da educação e teorias pedagógicas (pedagogias), bem como o entendimento das condições sócio-históricas da sociedade vigente, as quais determinam a educação e, conseqüentemente, o trabalho educativo dos professores. Conhecer os limites e as possibilidades do trabalho educativo no contexto histórico-social no qual se insere é fundamental para a realização de uma educação intencional, crítica e transformadora.

Outras duas questões muito importantes devem ser consideradas tanto nas iniciativas, nos processos de formação de professores quanto por aqueles que assumem essa teoria pedagógica como orientadora do trabalho educativo. Trata-se da distinção, feita por Saviani, entre aluno empírico e aluno concreto.

Saviani (2011) destaca que, no movimento escolanovista, uma questão fundamental na pedagogia foi exposta com veemência. Trata-se dos interesses do aluno. Como o objetivo do processo pedagógico é o desenvolvimento dos alunos, seus interesses devem necessariamente ser levados em consideração. O problema, entretanto, é o seguinte: que interesses têm os alunos? É preciso questionar, também, se a referência é o aluno empírico ou o aluno concreto. O aluno empírico, ou seja, aquele que pode ser imediatamente observável, tem determinados desejos, aspirações e sensações “[...] que correspondem à sua condição empírica imediata” (SAVIANI, 2011, p. 71). No entanto, essas aspirações, desejos “[...] não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam como indivíduo concreto” (SAVIANI, 2011, p. 71).

O autor prossegue esclarecendo que aquilo que a criança manifesta como seu interesse, à primeira vista, nem sempre “[...] é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 71). Em contrapartida, os conteúdos que o

aluno tem a tendência de “[...] rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos” (SAVIANI, 2011, p. 71). Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não pode se desvincular “[...] da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes.” (SAVIANI, 2011, p. 71). Portanto, cabe ao professor definir aquilo que é importante que os alunos concretos aprendam para viver na atual sociedade. Sob a perspectiva da PHC, o professor, ao trabalhar com o aluno concreto, necessitará do domínio das objetivações humanas “[...] para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski” (SAVIANI, 2019, p. 185).

Saviani (2012d) explica que, para a pedagogia tradicional (pedagogia da essência), os educandos são considerados como indivíduos abstratos, ou seja, “[...] como expressões particulares da essência universal que caracteriza a realidade humana [...]” (SAVIANI, 2012d, p. 78); por outro lado, a pedagogia moderna (pedagogia nova) os considera “[...] como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo” (SAVIANI, 2012d, p. 78). Seguindo por esse caminho, a pedagogia moderna (pedagogia renovada ou nova) elimina a história, “[...] naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético” (SAVIANI, 2012d, p. 79).

Na contemporaneidade, como as pedagogias não-críticas da educação formam uma grande e forte corrente, representada pelas pedagogias hegemônicas, as quais vão sendo refuncionalizadas para continuar entrando e saindo de cena com a finalidade de atender às necessidades e aos interesses do capital, pode-se afirmar que elas enfatizam o aluno empírico (ligado às necessidades imediatas) e/ou o aluno como mão de obra (adaptado), em contraposição à concepção de aluno concreto defendida pela PHC.

Saviani (2012d) destaca que a perspectiva histórico-crítica da educação considera que os alunos, como indivíduos concretos, “[...] manifestam-se como unidade da diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais” (SAVIANI, 2012d, p. 79, grifo do autor). Logo, aquilo que é do interesse do “[...] aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (SAVIANI, 2012d, p. 79). Assim, também, os meios e as relações de produção, que foram herdados da geração anterior pela geração atual, não foram por ela escolhidos, com isso “[...] a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente” (SAVIANI, 2012d, p. 79).

O autor explica que a criatividade será expressa pela “[...] forma como assimila estas relações e as transforma” (SAVIANI, 2012d, p. 79). Deste modo, os educandos, como concretos, “[...] também sintetizam relações sociais que não escolheram” (SAVIANI, 2012d, p. 79). Isto anula a ideia, que não corresponde à realidade humana, “[...] de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha” (SAVIANI, 2012d, p. 79). Disso decorre que, para compreender o significado de levar em consideração os interesses dos alunos, é de grande importância a distinção “[...] entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento[...].” (SAVIANI, 2012d, p. 79-80) aos interesses dos alunos “[...] deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto” (SAVIANI, 2012d, p. 79-80). Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 85) explicam que Saviani pressupõe “[...] um aluno concreto, necessariamente caracterizado e compreendido como síntese de múltiplas relações, diferenciando-se do aluno empírico, cujas necessidades se limitam à imediatez da empiria fenomênica.”.

O aluno empírico pode, muitas vezes, não querer aprender os conhecimentos relevantes para a sua vida concreta em determinada sociedade e, sendo deixado à sua própria sorte, pode preferir ficar jogando, brincando, tratando de assuntos ligados ao seu cotidiano sem aprofundá-los. Enfim, pode se interessar, preferir, na escola, não estudar os conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Os conhecimentos sistematizados, que foram e são produzidos historicamente e que integram o conjunto dos meios de produção, podem não ser de interesse desse aluno empírico, mas esses conhecimentos correspondem diretamente aos interesses do aluno concreto. Enquanto síntese de múltiplas relações sociais, o aluno está inserido numa sociedade que coloca exigências em relação ao domínio de determinados tipos de conhecimentos (artísticos, científicos e filosóficos). Com isso, é tarefa precípua da escola e dos professores, sob a perspectiva da PHC, viabilizar o acesso e a apropriação desses conhecimentos com a finalidade de contribuir para o processo de construção nos estudantes de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Como o domínio desses conhecimentos são imprescindíveis para a superação da sociedade capitalista, os dominantes não medem esforços para que eles não sejam ensinados aos filhos das classes trabalhadoras.

A forte defesa, pela PHC, em relação ao ensino dos conteúdos não implica confundir com a pedagogia tradicional, uma vez que defende conteúdos vivos, contextualizados, históricos e não conteúdos estáticos e desconectados da realidade dos alunos concretos. Também não deve ser confundida como autoritária e que fomenta a passividade dos alunos, como se caminhasse, em relação a esse aspecto, no sentido totalmente contrário à escola nova, que defendia a centralidade do aluno. Duarte (2016) afirma que o ensino dos conteúdos

escolares deve ser orientado visando à transformação da concepção de mundo dos indivíduos. Para essa teoria pedagógica, ancorada na concepção de mundo do materialismo histórico-dialético (MHD), a educação é, antes de tudo, um processo de formação humana.

Sob a perspectiva da PHC, o professor deve incentivar a iniciativa e os interesses dos alunos sem, entretanto, renunciar ao ensino dos conteúdos e a sua iniciativa. Portanto, professor e alunos, embora necessitem ocupar posições distintas no processo ensino-aprendizagem, são concebidos como agentes sociais de transformação.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 85) registram que foi com o trabalho desenvolvido por Martins (2013) sobre a educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo humano, tendo como suporte teórico a psicologia histórico-cultural e as suas contribuições para a PHC, “[...] que foi possível compreender de maneira mais profícua a questão das necessidades concretas do aluno na educação escolar, considerando-se o seu processo de desenvolvimento” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 102). Na relação ensino-aprendizagem, é de se supor que o conteúdo e a forma se relacionam ao destinatário (ao aluno), ou seja, “[...] ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 102).

Relembrando que a PHC tem como finalidade ampliar e transformar a concepção de mundo dos estudantes, através da transmissão, assimilação e apropriação dos conhecimentos clássicos em suas formas mais desenvolvidas. Segundo Vigotski (1998), a organização adequada dos processos de aprendizagem produz desenvolvimento mental e coloca em movimento numerosos processos de desenvolvimento que, de outra maneira, não seriam possíveis de acontecer.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam “[...] que autores como Duarte (2015), Martins (2013), além do próprio Saviani (2011b), têm alertado para o fato de não existir ‘a’ forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 102, grifo dos autores), e menos ainda que essa forma corresponda a “[...] sequências de atividades contidas em planejamento de ensino para a prática social inicial, outras para a problematização, outras para a instrumentalização, e assim por diante” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 103).

A teoria precisa ser assimilada de forma efetiva por aqueles que vão ocasionar, com seus atos reais, a transformação. Nesse sentido, o domínio dos fundamentos teóricos e práticos da PHC é essencial para que o professor possa caminhar no sentido de transformação de seu trabalho educativo. Portanto, não basta conhecer os cinco passos/momentos da PHC para

conduzir de forma coerente e consistente o trabalho educativo, uma vez que, para desenvolvê-la na prática, é necessário dominar o método que deu sustentação para que Saviani pudesse elaborá-la. O método do MHD tem uma forma de compreender a sociedade, o ser humano, a educação, o aluno. Portanto, tem uma concepção de mundo própria (materialista, histórica e dialética). Estes e outros aspectos (como os fundamentos filosóficos, psicológicos, etc.) precisam ser dominados pelos professores que pretendem guiar seu trabalho educativo sob a perspectiva dessa teoria pedagógica.

Uma estratégia possível, com a finalidade de ampliar e produzir mudanças na concepção de mundo, tanto de professores quanto de alunos, é a organização, tendo como fundamentação a PHC, de iniciativas, de processos de formação inicial e continuada, de momentos para reflexões (em grupos de estudos, cursos de extensão, entre outros), envolvendo tais aspectos que precisam ser considerados nesses processos formativos.

No entanto, é preciso lutar por esses espaços, uma vez que o modo de produção vigente, por meio das políticas educacionais, entre outros, engendra obstáculos e limites para professores e educadores, tais como a não fixação do professor em tempo integral em uma única escola, baixos salários, formação inicial e continuada precária, alienada, utilitarista, etc., os quais dificultam os estudos sistemáticos acerca dessa teoria pedagógica e a sua materialização no chão das escolas brasileiras. Porém, onde são encontrados limites há, também, a possibilidade de se encontrar ou criar possibilidades. No sentido de encontrar possibilidades, têm sido propostas e colocadas em ação algumas iniciativas de formação continuada destinadas a professores e professoras da Educação Básica brasileira, espalhados por diferentes Estados e cidades do nosso país, tendo como fundamentação a PHC.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FUNDAMENTADAS NA PHC

Neste capítulo, buscar-se-á analisar e discutir os dados do instrumento de coleta de dados do questionário. O instrumento utilizado encerra limites para esta pesquisa. No entanto, certamente, são apresentados aspectos que ajudam a compreender, de modo mais ampliado, os limites, desafios e possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores da Educação Básica, fundamentadas na PHC, na sociedade capitalista, pós-reestruturação produtiva, no contexto da política educacional vigente.

4.1 Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa de campo

Como, nesta tese, o objetivo principal é analisar e discutir os limites e possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, tornou-se necessário, além das análises bibliográfica e documental, colher dados qualitativos, os quais possibilitam uma compreensão mais abrangente das características do objeto de estudos. De acordo com Demo (1982), é no contato com a realidade que a teoria pode descobrir coisas que sequer tinha suspeitado.

Através das respostas dos participantes em cotejamento com a literatura já existente sobre formação de professores e formação continuada sob a perspectiva da PHC, no bojo do movimento histórico de formulação das diretrizes e bases sob as quais se fundam as políticas de formação de professores no Brasil, buscou-se analisar e discutir limites e possibilidades de algumas iniciativas de formação continuada de professores e professoras fundamentadas nesta teoria pedagógica contra-hegemônica. A inserção da pesquisa de campo possibilitou a ampliação e o aprofundamento de discussões sobre a PHC, a formação de professores e a captação de alguns limites e possibilidades.

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Professores aptos para participar da pesquisa: a) que atuam na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio); b) sem distinção de raça, gênero ou etnia; c) idade mínima de 18 anos; d) efetivos e não efetivos; e) de escolas públicas e privadas; f) que tenham participado de atividades de formação continuada tendo a PHC como fundamento; g)

que aceitaram participar da pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os (as) professores (as) participantes foram recrutados para responder ao formulário eletrônico, no qual constava o questionário, via representantes de grupos de estudos e pesquisas, cursos de extensão, grupos de estudos, ciclo de debates, disciplinas de graduação e pós-graduação, seminários, entre outros, já finalizados e que contaram com a fundamentação da PHC, através de divulgação, em nível nacional, por meio de listas de *email* do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), grupos de WhatsApp, Facebook. A amostragem de sujeitos de pesquisa, portanto, foi delimitada pela livre adesão daqueles que, ao receberem o convite, por diferentes redes digitais, optaram por responder ao questionário, após a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1.2 O instrumento de coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi construído o instrumento de coleta de dados na forma de um questionário, por meio de formulário eletrônico (Formulário Google). Posteriormente, as questões foram submetidas à análise dos Professores Doutores Luciana Coutinho (UFSCar-Campus-Sorocaba) e Marcos Francisco Martins (UFSCar-Campus-Sorocaba). O mencionado procedimento de coleta de dados de campo também passou pela aprovação do Comitê de Ética da UFSCar (CAAE 56431622.5.0000.5504, nº do Parecer 5.469.563) e foi aprovado. A aplicação do questionário foi realizada de 15 de julho de 2022 até o dia 12 de agosto de 2022, ainda no contexto da pandemia do COVID-19.

O questionário contou com 48 (quarenta e oito) questões, sendo 35 (trinta e cinco) fechadas, 11 (onze) abertas e 2 (duas) questões ao mesmo tempo fechadas e abertas, devido à necessidade de justificar a resposta. Ele foi elaborado com a finalidade de levantar dados que possibilitassem responder ao objetivo geral e aos específicos da pesquisa.

A seguir, são apresentados os procedimentos para a etapa de organização e análise dos dados coletados, através do questionário, bem como das decisões tomadas durante esse processo.

4.1.3 Organização dos dados coletados

A coleta de dados através do questionário eletrônico buscou identificar, analisar e discutir os conhecimentos adquiridos pelos professores acerca dos fundamentos teóricos e

práticos da PHC, as suas percepções sobre limites, possibilidades da PHC como fundamento para algumas iniciativas de formação continuada de professores.

Buscou-se, inicialmente, atingir aproximadamente 150 participantes para a pesquisa de campo. No entanto, foi possível colher 60 respostas. Porém, 3 (três) participantes, ao ler o termo de consentimento livre e esclarecido, assinalaram não aceitar participar e 3 (três) não aceitaram participar do questionário, ficando impedidos de continuar. Dos 54 participantes da pesquisa de campo que restaram, 2 (dois) ao responder a pergunta de número 1 (um), cujo objetivo foi reforçar que, para participar, era necessário ter participado de atividades, ações de formação continuada, através de grupos de estudos, cursos de extensão, disciplinas de graduação e pós-graduação, cursos de pequena, média e longa duração, seminários ou outros tendo a PHC como fundamento, responderam que não participaram. Portanto, as respostas desses 2 (dois) participantes não foram consideradas. Restando, portanto, 52 participantes aptos para a pesquisa.

Os dados levantados, por meio das questões abertas, foram tabulados e organizados por categorias de análise, as quais foram construídas levando-se em conta as perguntas norteadoras do questionário, que envolveram aspectos sobre ações de formação continuada de professores fundamentadas na PHC. O questionário contou com a seguinte divisão: 1) perfil dos participantes, que objetivou levantar dados como nome, faixa etária, gênero/sexo, estado de residência, entre outros; 2) contexto de formação de professores, que objetivou levantar dados sobre formação acadêmica dos participantes; 3) contexto de trabalho dos professores, que objetivou levantar dados como carga horária de trabalho semanal na(s) escola(s) em que trabalham, em que tipo de rede ministram aulas, tempo total de docência, entre outros; 4) contexto de formação continuada tendo a PHC como fundamento, que objetivou levantar dados sobre os tipos de formação continuada que participaram; 5) contexto sobre os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e didáticos da PHC, que objetivou levantar dados sobre os conhecimentos dos participantes sobre tais fundamentos após terem participado de ações formativas fundamentadas nessa pedagogia; 6) contexto para levantar limites, possibilidades, desafios da PHC, que objetivou levantar dados sobre a pedagogia que orienta o trabalho dos professores participantes, desafios colocados pelas avaliações externas de larga escala para aqueles que escolhem a PHC como orientadora do trabalho educativo, entre outros.

Em relação às questões fechadas, como o formulário eletrônico criou gráficos, isso facilitou a descrição e as análises. Para a organização das respostas abertas, utilizou-se o critério de agrupá-las por similaridades e exclusão quando não se encaixavam em nenhuma das temáticas relacionadas à categoria de análise.

4.1.4 Do tratamento dos dados coletados

No processo de análise e interpretação dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo com fundamento em Bardin (2011). Num primeiro momento, foi realizada uma pré-análise, uma leitura mais fluente dos dados levantados, que permitiu um primeiro contato com as respostas dadas pelos participantes e, ao mesmo tempo, possibilitou sofrer o impacto pelo material.

Depois, através da exploração do material e de um olhar mais apurado, buscou-se identificar as temáticas recorrentes, nele presentes, e quais categorias de análises poderiam ser construídas, possibilitando a preparação formal do material e sua interpretação (BARDIN, 2011).

Após a organização em categorias de análises e temáticas, as percepções dos professores participantes foram sendo agrupadas a partir de seus significados, possibilitando, no tratamento dos resultados da pesquisa, bem como nas análises e discussões, torná-los significativos e válidos, através da inferência e da interpretação. Destaca-se que as inferências e interpretações procuraram ir além do conteúdo manifesto pelos participantes, buscando apreender os conteúdos latentes, ou seja, o sentido que se encontra por detrás daquilo que é imediatamente captado, bem como o significado, em profundidade, de certas afirmações e escolhas de respostas aparentemente superficiais.

Para o processo de interpretação dos dados coletados, não se desconsiderou a necessidade de sempre atentar para o método do materialismo histórico-dialético, posto que é a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica que possibilita dar sentido às inferências e às interpretações.

As análises, discussões e resultados da pesquisa de campo seguem expressos no texto abaixo e podem interessar e auxiliar outros pesquisadores que investigam a PHC de modo geral e as iniciativas, as ações de formação continuada de professores da Educação Básica, fundamentadas nessa teoria pedagógica. Os limites, possibilidades e desafios apresentados podem servir de inspiração a formuladores e gestores de políticas educacionais, em especial àqueles que trabalham como formação de professores numa perspectiva crítica e aos professores.

4.2 Análise dos dados: inferências, interpretações, resultados

Em relação ao perfil dos professores participantes do questionário, tem-se 25 com idade entre 40 a 49 anos (48,1%); 13 entre 30 a 39 anos (25%); 7 (sete) entre 50 a 59 anos (13,5%); 5 (cinco) de 18 a 29 anos (9,6%) e 2 (dois) com 60 anos ou mais (3,8%). São 41 professores do sexo feminino (78,8%); 10 do masculino (19,2%) e 1 (um) não quis responder (1,9%). Se declararam heterossexuais 44 participantes (84,6%); 4 (quatro) não quiseram responder (7,7%); 3 (três) responderam outro (5,8%) e 1 (um) respondeu homossexual (1,9%).

Em relação à matriz religiosa, 31 (59,6%) seguem o cristianismo católico-ocidental; cinco (9,6%) se declararam ateístas; quatro (7,7%), evangélico-ocidental; quatro (7,7%), outro; três (5,8%) não quiseram responder; dois (3,8%), agnósticos; um (1,9%), espiritismo; um (1,9%), africana; um (1,9%), indígena. A maioria (24 – 46,2%) se declarou branco, seguido de pardos (18 – 34,6%), preto (7-13,5%), amarelo (2 – 3,8%) e indígena (1 – 1,9%). A maior parte deles reside no Estado de São Paulo (16-30,8%), seguido do Paraná (6 – 11,5%), Rio de Janeiro (4 – 7,7%), Bahia (4 – 7,7%), Pará (4-7,7%), Rondônia (3 – 5,8%), Maranhão (3-5,8%), Goiás (3-5,8%), Minas Gerais (2-3,8%), Pernambuco (2 – 3,8%), Espírito Santo (1 – 1,9%), Ceará (1 – 1,9%), Distrito Federal (1 – 1,9%), Santa Catarina (1 – 1,9%) e Sergipe (1 – 1,9%).

Quanto ao contexto de formação dos professores participantes, 50 (96,2%) declararam possuir formação acadêmica na área/disciplina que lecionam e apenas dois (3,8%) não possuem. Com licenciatura, são 49 (94,2%), e três (5,8%) possuem somente o bacharelado. A graduação acadêmica que possuem é bastante diversificada, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 1. Graduação acadêmica dos professores participantes (permitia mais de uma resposta).

Graduação	Respostas
Pedagogia	35
História	05
Geografia	05
Filosofia	03
Arte	03
Educação Física	03
Matemática	03
Letras	02
Química	02
Física	01
Biologia	01
Ciências Sociais	01

Direito	01
Assistência Social	01
Teologia	01
Comunicação Social	01
Ciência da Religião	01

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

A maior parte dos participantes (29 – 55,8%) cursou a graduação acadêmica em instituição pública, seguido de 23 (44,2%) que cursaram em instituição privada. A grande maioria (45 – 86,5%) cursou a graduação na modalidade de ensino presencial, seguido de quatro (7,7%), na modalidade à distância e, três (5,8%), semipresencial. Apenas quatro (7,7%) declararam não ter feito pós-graduação. Quanto ao nível de ensino que lecionam ou lecionaram, 30 declararam que trabalham ou trabalharam no ensino fundamental (ciclo I – anos iniciais); seguido de 25 na educação infantil; 20 no ensino médio e 17 no ensino fundamental (ciclo II – anos finais). Os participantes tinham a opção de selecionar mais de uma resposta em relação a esta questão.

Do quadro acima, em cruzamento com os dados sobre o nível de ensino em que lecionam ou lecionaram, é possível inferir que os professores que cursaram pedagogia e ministram aulas na educação infantil e no ensino fundamental (anos iniciais) são os que mais têm participado de iniciativas, ações de formação tendo a PHC como fundamento. Esse fato precisa ser melhor apurado por pesquisas futuras, no sentido de apresentar mais pistas sobre a necessidade de propor ações formativas intencionais e sistematizadas, fundamentadas na PHC, para professores de todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica.

A carga horária de trabalho é diversificada, variando de menos de 10 horas semanais até a jornada de 41 a 60 horas. A maioria (46-88,5%) ministra aulas na rede pública, sendo que 38 (73,1%) atuam em apenas uma escola, 13 (25%) em duas escolas e 1 (um) (1,9%) em três escolas. O tempo total de docência, também, é bastante diversificado: 11 (21,2%), até cinco anos; 9 (17,3%), de 21 a 25 anos; 9 (17,3%), de 10 a 15 anos; 8 (15,4%), de 6 a 10 anos; 6 (11,5%), de 16 a 20 anos; cinco (9,6%), de 26 a 30 anos e, quatro (7,7%), de 31anos ou mais.

Quadro 2. Dados referentes ao tipo de ação ou ações de formação continuada, tendo a PHC como fundamento, em que participaram os respondentes (permitia mais de uma resposta).

Tipos de ações de formação continuada tendo a PHC como fundamentação	N.º de professores	Porcentagem
Grupos de estudos e/ou pesquisa	23	(44,2%)
Cursos de curta duração (até 40 horas)	21	(40,4%)
Cursos de média duração (de 50 a 100 horas)	18	(34,6%)
Cursos de longa duração (mais de 100 horas)	2	(3,8%)
Disciplinas de graduação	6	(11,5%)
Disciplinas de pós-graduação	14	(26,9%)
Palestras	21	(40,4%)
Seminários	12	(23,1%)
Grupos de estudos autogestionados	7	(13,5%)
Outros	7	(13,5%)

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Os dados do Quadro 02 permitem inferir que ações de pequena duração (cursos de curta duração, palestras, seminários e outros) são aquelas que mais têm sido cursadas pelos respondentes em relação às atividades, iniciativas de formação continuada de longa duração fundamentadas na PHC, demonstrando a necessidade de se construir iniciativas, ações de formação com maior tempo de duração e de modo mais sistematizado, uma vez que podem possibilitar uma maior compreensão e domínio pelos participantes sobre os fundamentos da PHC.

Importante destacar que 2 (dois) participantes (P. 29 e P. 52) registraram somente como “outros” o tipo de ação ou ações (iniciativas) de formação continuada, tendo a PHC como fundamento, que participaram. Os 50 participantes restantes e aptos para a pesquisa que assinalaram palestras, seminários ou outros, registraram, também, outros cursos como grupos de estudos e/ou pesquisa, cursos de curta duração (até 40 horas), cursos de média duração (de 50 a 100 horas), cursos de longa duração (mais de 100 horas), disciplinas de graduação, disciplinas de pós-graduação, grupos de estudos autogestionados, ou seja, não registraram que participaram apenas de seminário, palestras ou outros.

A grande maioria (41 – 78,8%) participou de atividade(s) de formação continuada fundamentadas na PHC na modalidade à distância, sendo que 40 deles (76,9%) participaram entre 2020 e 2022, no contexto da pandemia. Esses dados permitem inferir que o contexto

pandêmico contribuiu para intensificar as iniciativas de formação continuada de professores fundamentadas na PHC no formato virtual.

Outro dado importante se refere ao fato de que 40 respondentes (76,9%) declararam que tinham pouco conhecimento sobre essa pedagogia quando iniciaram as atividades de formação, seguido de 7 (13,5%) que responderem ter bastante conhecimento e, 5 (9,6%), nenhum conhecimento. Esses dados permitem interpretar o quanto a PHC ainda precisa ser disseminada junto aos professores brasileiros. Mais do que apenas ser conhecida pelos professores, torna-se necessário que possam compreender a PHC com profundidade, o que requer, por parte daqueles que buscam realizar o trabalho contra-hegemônico, maior organização coletiva no sentido de realizar iniciativas de formação de professores mais articuladas entre si, com uma base comum em relação aos conteúdos necessários e com uma ordem lógica que possibilite aos participantes das ações/ atividades de formação continuada a apropriação de fato dessa teoria pedagógica.

Seguem análises sobre os fundamentos da PHC referentes a questões fechadas:

Quadro 3. Verificar o nível de compreensão dos respondentes sobre a relação entre educação e sociedade na perspectiva da PHC.

Categoria de análise: Relação entre educação e sociedade para a PHC.		
Possibilidades de respostas	Respostas	Porcentagem
Ao considerar que a educação é determinada pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, considera, também, que ela reage sobre o determinante numa relação de determinação recíproca, sendo, portanto, possível visualizar e construir uma educação escolar que contribua para a transformação da sociedade vigente.	35	67,3%
Ao considerar que a educação tem uma margem grande de autonomia em relação à sociedade, ela é concebida como um instrumento que contribui decisivamente para superar a marginalidade e para produzir sujeitos críticos e atuantes em seu papel de cidadania.	13	25%
Ao considerar que a educação depende inteiramente da estrutura social, concebe que o seu papel é de reprodução da sociedade e, portanto, cabe-lhe reproduzir e reforçar o modo de produção capitalista, contribuindo para formar cidadãos críticos.	4	7,7%

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

A análise do Quadro 03 permite interpretar que boa parte dos respondentes (32,7%) revelou não compreender a concepção crítica da PHC no que tange às relações entre escola e sociedade.

Quadro 4. Verificar se os respondentes compreendem por que a PHC é uma pedagogia contra-hegemônica.

Categoria de análise: PHC como teoria pedagógica contra-hegemônica.		
Possibilidades de respostas	Respostas	Porcentagem
Porque ela defende os interesses dos dominados (das classes trabalhadoras) e se contrapõe à concepção de mundo capitalista, aos posicionamentos pedagógicos da moda, como as pedagogias do aprender a aprender, aos tipos de formações alienadas, fragmentadas e alicerçadas no pragmatismo, utilitarismo e na secundarização dos conteúdos, apresentando, portanto, ideias que se contrapõem ao pensamento hegemônico.	39	(75%)
Porque ela defende os interesses dos seres humanos e se contrapõe à concepção de mundo materialista, histórica e dialética, defende o ensino de habilidades e competências, apresentando, portanto, ideias que se conectam tanto ao pensamento hegemônico como ao contra-hegemônico.	7	13,5%
Porque ela defende os interesses de todos os seres humanos e se contrapõe à concepção de mundo idealista, incentivando o ensino de habilidades e competências em conexão com a realidade dos alunos e com o mundo do trabalho, apresentando, portanto, ideias que se conectam ao pensamento pós-moderno e atual.	6	11,5%

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Os dados do quadro 04 (quatro) permitem inferir que os participantes entendem que a PHC defende os interesses dos dominados. No entanto, o quadro 05 demonstra que boa parte dos participantes (40,4%) não demonstrou compreender o papel da PHC na luta contra-hegemônica.

Quadro 5. Verificar se os respondentes compreendem que um dos desafios colocados para a PHC é a disseminação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Categoria de análise: Disseminação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética como um dos desafios da PHC.		
Possibilidades de respostas	Respostas	Porcentagem
Materialista, histórica e dialética.	31	59,6%
Dialética, crítica e contemporânea.	13	25%
Crítica, pós-moderna e não reprodutivista.	8	15,4%

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Os dados do quadro 05 permitem interpretar que um número considerável de respondentes (21 – 40,4%) demonstraram não ter compreensão de que um dos desafios postos para a PHC, na atualidade, é a disseminação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética junto aos professores e alunos, posto que a concepção de mundo capitalista é a hegemônica e, portanto, conta com a sustentação e força da estrutura e da superestrutura.

Seguem análises, inferências e interpretações em relação às questões abertas. As categorias de análise foram construídas, levando-se em consideração a própria organização do questionário, que objetivou contribuir para responder ao objetivo geral e aos específicos. As respostas recorrentes foram agrupadas por temáticas retiradas das respostas dos participantes. Aquelas que não se encaixaram nas temáticas foram registradas como “outros”, por terem sido mencionadas apenas uma vez. Como alguns respondentes registraram “não sei”, “não me lembro”, “sem resposta”, tais registros, também, constam em separado.

Quadro 6. Verificar o nível de conhecimentos dos professores participantes em relação à concepção de educação para a PHC.

Categoria de análise: Concepção de educação para a PHC.	
Definição: De acordo com Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.	
Temáticas	Respostas
Superação e transformação das bases sociais.	10
Crítica.	06
Produção intencional, em cada sujeito da humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da sociedade.	04
Pensar a sociedade como um todo.	03

Ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (clássicos).	02
Emancipação.	02
Processual, gradativa e contínua.	02
Direito humano e social.	02
Diálogo, dialogada.	02
Ultrapassar o senso comum.	02
Como forma de transmissão e socialização da cultura humana.	02
Educação libertadora.	02
Compreender as contradições existentes.	02
Articulada às relações sociais.	02
Vários conhecimentos e obter conhecimentos.	02
Atender às especificidades da classe trabalhadora.	02
Aprendizagem significativa.	02
Não lembro e sem resposta.	02
Outros (mencionados apenas uma vez).	20
Algumas percepções de participantes mencionadas apenas uma vez: P. 10: “Como um trabalho”. P. 14: “Por meio da mediação, nas relações levando em conta o sujeito histórico cultural.” P. 26: “Como uma Educação que deve formar integralmente.” P. 31: “Através da teoria na prática. P. 32: “Para todos sem exclusão.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Pela análise do Quadro 06, pode-se observar que apenas 4 (quatro) participantes sabiam a definição de educação para a PHC. Dois respondentes confundiram como a PHC concebe a educação com o mais relevante papel da escola, nessa teoria pedagógica, no sentido de ensinar os clássicos. Embora 10 participantes tenham registrado a concepção de educação para a transformação social, cabe lembrar que a luta no sentido da transformação se encaixa no papel da PHC na luta de classes, não sendo, portanto, a definição de educação nessa tendência pedagógica. O restante das respostas indicou que os respondentes não se apropriaram da concepção de educação para a PHC, ou seja, não adquiriram o domínio desse conceito, que requer, também, o domínio do método do materialismo histórico e dialético.

Esse quadro permite inferir que levar os cursistas a dominar o MHD é um dos objetivos fundamentais nas iniciativas de formação de professores e professoras da Educação Básica

brasileira, fundamentas na PHC. Pode-se dizer que esse aspecto na atualidade se apresenta tanto como um limite quanto como uma possibilidade.

Quadro 7. Verificar o nível de conhecimentos dos professores participantes em relação ao mais importante papel da escola para a PHC.

Categoria de análise: O mais importante papel da escola para a PHC.	
Definição: O mais importante papel da escola, na perspectiva da PHC, é a transmissão dos conteúdos das áreas das ciências, artes e filosofia, ou seja, dos conhecimentos clássicos em suas formas mais desenvolvidas.	
Temáticas	Respostas
Trabalhar com as formas mais elaboradas do saber (os clássicos) Transmissão/socialização do saber sistematizado.	12
Crítica/ Desenvolvimento da criticidade.	10
Transmissão/socialização dos conhecimentos acumulados.	08
Socialização do conhecimento científico.	03
Transformação social.	05
Superar a visão de senso comum.	03
Escola não é instituição que pode ser eliminada da sociedade a qualquer momento, como um corpo estranho.	02
Outros (mencionados apenas uma vez).	12
Algumas percepções de participantes mencionadas apenas uma vez: P. 05: “Construir conhecimentos a partir da prática social” P. 06: “Social.” P. 22: “Mediar para vida em sociedade” P. 30: “Conexão ao pensamento hegemônico como ao contra-hegemônico.” P. 49: “Autonomia.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

A análise do Quadro 07 permite inferir que uma parte pequena dos participantes (12) conhece o mais importante papel da escola para a PHC. Permite inferir, também, que 08 (oito) participantes, ao registrar que o papel da escola seria o de transmitir/socializar os conhecimentos acumulados podem, ainda, não ter compreendido que, para a PHC, o papel da escola não é o de socializar quaisquer tipos de conhecimentos acumulados, visto que defende o ensino dos conhecimentos clássicos em suas formas mais desenvolvidas. Afinal, os conhecimentos cotidianos, práticos, ligados à vida, utilitaristas, os quais são supervalorizados

pelas pedagogias do aprender a aprender, também, podem ser interpretados como conhecimentos acumulados.

Quanto aos 03 (três) que registraram socialização do conhecimento científico, é possível inferir que podem, ainda, não ter clareza do papel da escola em relação ao trabalho com os clássicos na perspectiva da PHC, o que inclui, também, os conhecimentos artísticos e filosóficos. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), como o saber objetivo é produzido historicamente com base nos conhecimentos oriundos das ciências, da filosofia e das artes, esse tipo de saber não deve ser confundido com todos e quaisquer tipos de saberes produzidos “[...] ao longo da história, como o saber intuitivo, prático, religioso ou afetivo” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 83). Ou seja, para a PHC, o papel mais importante da escola é o de ensinar os conhecimentos das três grandes áreas de objetivação do gênero (conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos), sem graus de maior ou menor relevância entre elas (DUARTE, 2016).

Os 05 (cinco) que identificaram o papel da escola como instrumento de transformação social, demonstram entendê-la como importante instrumento de luta de classes, que tanto pode contribuir para a transformação quanto para a manutenção da sociedade vigente. No entanto, apenas um participante relacionou a importância de se ensinar os conhecimentos clássicos como instrumento relevante para as lutas que visam à transformação da sociedade. De acordo com Duarte (2016), a descoberta das maneiras mais adequadas para levar os sujeitos a se apropriarem dos componentes culturais necessários à sua humanização é uma incumbência que, para ser exitosa, demanda “[...] a clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2016, p. 96)”. Não havendo a compreensão da relação entre a necessidade de ensinar os conteúdos clássicos e o “[...] processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos momentos decisivos [...]” da PHC (DUARTE, 2016, p. 96).

Pode-se interpretar, portanto, que os 04 (quatro) respondentes supramencionados podem não ter a compreensão de que, para a escola atingir sua finalidade na perspectiva da PHC, de transformar a concepção de mundo dos estudantes, numa concepção de mundo materialista, histórica e dialética no sentido de terem condições de lutar pela transformação social, ela necessita dar conta de seu papel mais importante, que é o de ensinar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. Conforme já nos ensinou Saviani (2008a), a instrumentalização deve ocupar papel fundamental na instituição escolar, uma vez que sem o domínio dos conteúdos culturais os membros das camadas populares não conseguem

fazer valer os seus interesses e ficam desarmados em relação aos dominantes, que se utilizam, exatamente, do domínio desses conteúdos para conseguir legitimar e consolidar a sua dominação.

A percepção de 10 participantes de que o papel da escola, para a PHC, é o desenvolvimento da criticidade, não significa que relacionaram a questão do desenvolvimento crítico dos estudantes com o ensino dos conhecimentos clássicos, uma vez que outras tendências pedagógicas defendem uma educação que contribua para o desenvolvimento da criticidade, como a tendência libertadora, que, no entanto, não defende o ensino dos conhecimentos supracitados como o mais importante papel da escola.

Os 03 (três) respondentes que relacionaram o papel da escola com a superação do senso comum não relacionaram quais conhecimentos são necessários para superá-lo, portanto, não relacionaram com a defesa da PHC do ensino dos conhecimentos clássicos das três grandes áreas.

O registro de 02 (dois) professores sobre a escola não ser “instituição que pode ser eliminada da sociedade a qualquer momento, como um corpo estranho”, torna possível interpretar que eles não sabiam qual é o papel da escola na perspectiva da PHC.

Os registros de 12 participantes, os quais não entraram como temáticas no quadro acima, visto que aparecem apenas uma vez e não tiveram relação com a defesa da PHC do ensino dos clássicos na escola, demonstram que não conseguiram compreender esse conteúdo nas iniciativas, ações de formação continuada das quais participaram, tendo a PHC como fundamento.

Quadro 8. Verificar o nível de compreensão dos participantes em relação aos cinco momentos da PHC.

Categoria de análise: Os cinco momentos da PHC.	
Definição: De acordo com Saviani (2011), os cinco momentos da PHC são: a prática social (é o ponto de partida); a problematização, a instrumentalização e a catarse (constituem-se como momentos intermediários) e a própria prática social (é o ponto de chegada). Trata-se de momentos constitutivos articulados num mesmo processo que é indiviso e orgânico, conforme destaca Saviani (2011). Portanto, devem ser concebidos de maneira dialética e não linear ou sequencial.	
Temáticas	Respostas
Prática social – problematização – instrumentalização – catarse – prática social.	14

Prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.	22
Não sei, não lembro ou sem resposta.	5
Outros (mencionados apenas uma vez).	11
Algumas percepções de participantes mencionadas apenas uma vez: P. 22: “Ser, compreender, refletir, participar e produzir.” P. 27: “Estudo, aprendizagem, formação, habilidades e competências.” P. 46: “Aprendizado.” P. 48: “Impressões empíricas, análise do todo e síntese.” P. 49: “Passo.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

A análise do Quadro 08 (oito) permite inferir que a maior parte dos participantes (38) demonstrou não conhecer os 5 (cinco) momentos da PHC, conforme definiu Saviani. Permite, também, interpretar que 22 respondentes relacionaram os 5 (cinco) momentos com a perspectiva de Gasparin (2012). Isso demonstra a influência desse autor em relação à tentativa de aplicação da PHC nas salas de aulas e o quanto, ainda, não foi superada pelos professores participantes a sistematização desses cinco momentos feita por esse autor. Afinal, Saviani (2008a, 2011) não concebe a prática social como inicial e final, conforme faz Gasparin (2012).

Entre aqueles que não se lembravam ou deixaram sem resposta (05 participantes) e os 11 participantes, cujas respostas apareceram uma única vez, percebe-se que não conseguiram aprender sobre os 05 (cinco) momentos na proposta pedagógico-metodológica da PHC, nas atividades de formação continuada fundamentadas na PHC das quais participaram.

Quadro 9. Verificar se os participantes compreendem por que a prática social é o ponto de partida na PHC.

Categoria de análise: Prática social como ponto de partida na PHC.	
Definição: O ponto de partida do ensino é a prática social, que é comum a alunos e professores. Porém, no processo ensino–aprendizagem, estes devem ocupar posições distintas para que seja possível travar uma relação favorável à compreensão e aos encaminhamentos da resolução dos problemas colocados pela prática social (SAVIANI, 2008a). Nessa relação, os professores têm, ou deveriam ter, “[...] uma compreensão sintética da prática social, ao passo que a compreensão dos alunos é sincrética.” (SAVIANI, 2013a, p. 278).	
Temáticas	Respostas

Porque ela é comum a aluno e professor, que ocupam posicionamentos diferentes, por se encontrarem em diferentes níveis de compreensão dessa realidade.	03
Consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo, em suas relações.	13
Porque devemos considerar o conhecimento prévio, a experiência do aluno.	16
Sem resposta e não lembro.	02
Outros (mencionados apenas uma vez).	18
<p>Algumas percepções de participantes mencionadas apenas uma vez:</p> <p>P. 26: “Porque o estudante é um ser social.”</p> <p>P. 27: “Porque através dela que se constrói a cidadania.”</p> <p>P. 28: “Porque demonstra a realidade do sujeito em análise”.</p> <p>P.38: “Valoriza-se, conhece-se o sujeito ativo na concepção histórico social, interacionista.”</p> <p>P. 49: “Porque através do social pode atingir os alunos.”</p>	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

A análise do Quadro 09 (nove) permite inferir que apenas 16 participantes demonstraram se aproximar do entendimento do significado de prática social como ponto de partida na PHC. No entanto, considera-se que apenas 3 (três), dos 16 participantes supracitados, demonstraram uma maior compreensão sobre a prática social como ponto de partida, destacando que, apesar de ser comum ao aluno e professor, estes ocupam posições diferentes no processo ensino-aprendizagem.

A maior parte dos participantes (36) demonstraram não compreender o significado da prática social como ponto de partida na PHC. Dezesesseis relacionaram a prática social com conhecimentos prévios dos estudantes demonstrando não entender esse primeiro momento da PHC e possibilitando inferir que essa concepção equivocada se relaciona com a interpretação de Gasparin (2012), que sugere o levantamento de conhecimentos prévios relacionado a esse primeiro momento. No entanto, sugere, também, a presença do construtivismo no ideário dos participantes, uma vez que aquele aborda sobre a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Quadro 10. Verificar se os participantes compreendem o momento da problematização na PHC.

Categoria de análise: A problematização na PHC.
--

Definição: De acordo com Saviani (2019), a problematização é o momento de identificar quais problemas precisam ser resolvidos na prática social. E, por consequência, torna-se necessário identificar quais conhecimentos devem ser dominados pelos alunos (SAVIANI, 2019).	
Temáticas	Respostas
Detectar questões que precisam ser resolvidas na prática social e quais conhecimentos precisam ser dominados.	12
Ligadas à definição de Gasparin (2012) sobre problematização.	15
Confunde problematização com instrumentalização.	04
Não lembro, não sei ou sem resposta.	04
Outros (mencionados apenas uma vez).	17
Algumas percepções de participantes mencionadas apenas uma vez: P. 12: “O momento em que se vive.” P. 25: “Catarse.” P. 27: “A implementação da teoria na prática.” P. 39: “Escuta pedagógica, o diálogo contínuo.” P. 47: “Falta de atenção.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Pela análise do Quadro 10, fica destacada a influência de Gasparin sobre as respostas dos respondentes (15 respostas nesse sentido). Na concepção de Gasparin (2012), a problematização é um momento de desafio, ou seja, trata-se da criação de uma necessidade para que, através de sua ação, o aluno procure o conhecimento. A problematização é, também, o questionamento do conteúdo escolar em confronto com a prática social, tendo em vista os problemas que precisam ser solucionados no cotidiano social ou das pessoas. E esse processo de busca, de investigação para solucionar os problemas em estudo, é o caminho para a aprendizagem significativa, já que acaba levantando situações-problemas que estimulam o raciocínio. Esse autor entende que as grandes questões sociais, sob a perspectiva dessa proposta teórico-metodológica, antecedem a seleção dos conteúdos (GASPARIN, 2012, p. 7; p. 33).

Ainda em relação à Quadro 10, destaca-se, no entanto, que o maior número de respostas (17), foram aleatórias, não sendo possível enquadrá-las em temáticas com respostas similares, demonstrando o quanto os participantes não conseguiram compreender esse conceito. Apenas 12 participantes demonstraram que compreendem ou se aproximam da definição de problematização na PHC.

Quadro 11. Verificar se os participantes compreendem a instrumentalização na PHC.

Categoria de análise: A instrumentalização na PHC.	
Definição: De acordo com Saviani (2019), a instrumentalização é momento de levar os estudantes a se apropriarem dos instrumentos teóricos e práticos necessários para solucionar os problemas levantados no âmbito da prática social (SAVIANI, 2019). Trata-se de ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, identificados pelo professor como necessários na aula.	
Temáticas	Respostas
É o momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para se compreender e solucionar os problemas que foram detectados na prática social.	10
Ligadas à definição de Gasparin (2012) sobre instrumentalização.	13
Pesquisa.	03
Aprendizagem significativa.	02
Não lembro, não sei ou sem resposta	06
Outros (mencionados apenas uma vez).	18
Algumas concepções ou percepções de alguns participantes mencionadas apenas uma vez: P. 12: “É o momento da educação, da formação.” P. 22: “Momento de instrumentalizar as estratégias para o aprendizado.” P. 25: “Reconhecimento de que há possibilidades diferentes. O mundo não está dado. As coisas podem ser construídas e modificadas pelas ações humanas.” P. 27: “São os instrumentos utilizados pelos os professores na sua prática docente.” P. 31: “É o trabalho do professor e dos educandos para aprendizagem.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Ao analisar o quadro 11, novamente, percebe-se que boa parte dos respondentes se baseiam na definição de Gasparin (2012) sobre a instrumentalização (terceiro momento). De acordo com esse autor, “[...] todo o processo ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem – os alunos – com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 49). Destaca que os “[...] educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo” (GASPARIN, 2012, p. 49) por parte daquele que ensina “e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 49). Somente 10 respondentes demonstraram compreensão do conceito de instrumentalização. O número de respostas aleatórias (18), mais uma vez, apresenta-se como a percepção da maioria dos respondentes.

Quadro 12. Verificar se os participantes compreendem a catarse na PHC.

Categoria de análise: A catarse na PHC.	
Definição: Para Cardoso e Martins (2014), a catarse é o processo que, através da “[...] incorporação efetiva do patrimônio cultural produzido historicamente, faz o indivíduo mudar qualitativamente a própria visão de mundo.” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p. 154), ou seja, a maneira “[...] de conceber, posicionar-se e agir na realidade” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p. 154).	
Temáticas	Respostas
É a incorporação do conhecimento, dos elementos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. / Alteração da visão de mundo.	07
Nomeia o momento do processo educativo onde ocorre a incorporação orgânica do conhecimento pelo educando.	11
Ligadas à definição de Gasparin (2012) sobre catarse.	09
Auge do processo educacional.	04
Aquisição de conhecimento.	04
Não lembro, não sei ou sem resposta.	05
Outros (mencionados apenas uma vez).	12
Algumas concepções ou percepções de alguns participantes mencionadas apenas uma vez: P. 16: “Resgate.” p. 29: “É a instrumentalidade”. P. 34: “É a solução, a descoberta.” P. 48: “Apropriação de um novo conceito do conteúdo”. P. 49: “Passo.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Ao analisar o quadro 12, percebe-se que boa parte (18 participantes) se aproximou do conceito de catarse. No entanto, desses 18, apenas 07 (sete) relacionam a catarse com a mudança de visão de mundo. Conforme já alertou Duarte (2016), é necessário compreender a relação, na PHC, entre levar os estudantes a dominar os conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo. Nesse sentido, a catarse é um momento importante no sentido de contribuir para essa transformação.

Boa parte dos respondentes (09), mais uma vez, se apoiou na concepção de Gasparin (2012). De acordo com esse autor, a catarse “[...] é o momento da efetiva aprendizagem. Não significa, todavia, que ela ocorra somente nessa fase” (GASPARIN, 2012, p. 129). Ela é

concebida como a expressão mais evidente de mudança intelectual, de fato, dos alunos. Em poucas palavras, trata-se da “[...] conclusão de todo um trabalho” (GASPARIN, 2012, p. 129).

Quadro 13. Verificar se os participantes compreendem o quinto momento da PHC.

Categoria de análise: A prática social como ponto de chegada na PHC.	
Definição: De acordo com Saviani (2013a, p. 278), cabe ao professor prover “[...] os meios para que os alunos, no ponto de chegada, ascendam [...]” ao seu nível, ou seja, o trabalho educativo deve levá-los a atingir “[...] uma compreensão também sintética da realidade social em que vivem.” (SAVIANI, 2013a, p. 278). Isso significa que os professores devem ter conhecimentos amplos e consistentes para que, através do trabalho educativo, possam levar os alunos a alcançarem, no ponto de chegada (prática social), o nível sintético.	
Temáticas	Respostas
Ligadas à definição de Gasparin (2012) sobre prática social final.	10
O aluno eleva sua compreensão, que inicialmente se dava de forma sincrética, e o professor aprimora sua visão sintética.	08
Experiências.	02
Nova ação ou prática social por parte do educando.	06
Ponto de partida.	02
Prática social como ponto de partida e de chegada.	03
Transformação da realidade.	06
Interação, sociointeracionismo.	02
Relaciona com a síntese por parte do aluno.	02
Não lembro ou sem resposta.	02
Outros (mencionados apenas uma vez).	10
Algumas concepções ou percepções de alguns participantes mencionadas apenas uma vez: P. 12: “Porque seu objetivo é preparar o estudante para a vida social consciente.” P. 46: “É muito importante.” P. 50: “Experiência.”	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Em relação à Quadro 13, sobre prática social como ponto de chegada, percebe-se que poucos participantes (08) compreendem o significado desse conceito na proposta pedagógica-metodológica da PHC. Os seis que relacionaram com nova ação ou nova prática social pelos sujeitos demonstram algum entendimento sobre esse conceito, no entanto, não o dominam conforme a definição feita por Saviani (2011). Pode-se inferir que, ao não dominar o materialismo histórico-dialético, fica difícil compreender os cinco momentos da PHC,

elaborados por Saviani (2008a). As respostas que não se repetiram (17) e aquelas constantes nas temáticas, com 2 (duas) ou 03 (três) respostas, as quais totalizaram um total de 13, demonstram uma diversidade de entendimentos, que se distanciaram bastante do sentido de prática social como ponto de chegada, possibilitando interpretar que a maioria dos participantes não conseguiu, nas iniciativas, nas ações de formação das quais participaram, tendo a PHC como fundamento, adquirir a compreensão do significado desse conceito.

Considera-se que a elaboração de uma didática para a PHC, realizada por Gasparin, (2012), traz pontos importantes para análises e reflexões por parte de todos aqueles que pretendem adotar essa teoria pedagógica como orientadora do trabalho educativo, no sentido de não cometer os mesmos equívocos, os quais precisam ser superados. Os 05 (cinco) momentos orientadores do trabalho pedagógico histórico-crítico devem ser concebidos como elementos que constituem uma totalidade, ou seja, são processos interdependentes e articulados dialeticamente, havendo reciprocidade entre eles. Portanto, não devem ser compreendidos numa sequência linear, como um receituário de procedimentos destinado aos professores e sim como momentos ou movimentos ligados ao método materialista histórico-dialético, comportando, portanto, possibilidades de adequações diante das circunstâncias que são estabelecidas em sala de aula, porém sem renunciar à necessidade de se ensinar, de fato, os conteúdos clássicos, os quais não devem ser secundarizados ou esvaziados.

Quadro 14. Verificar se os participantes consideram ou não que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017 e 2018) coloca obstáculos para o desenvolvimento do trabalho educativo fundamentado PHC. Foi solicitada justificativa da resposta.

Categoria de análise: BNCC (2017-2018) como obstáculo ou não para o desenvolvimento do trabalho educativo fundamentado na PHC.	
Definição: A principal consequência da BNCC é que ela produz, na escola pública brasileira, o esvaziamento da especificidade da educação, defendida pela PHC, ou seja, do ato de ensinar os conteúdos clássicos em suas formas mais desenvolvidas (MARSIGLIA <i>et al.</i> , 2017).	
Participantes que responderam sim e suas justificativas.	
Temáticas das justificativas	Respostas
BNCC reduz o trabalho com os conteúdos	04
BNCC é focada no trabalho com competências e habilidades	11
BNCC-Currículo engessado e fechado	05
Preparação para o trabalho ou mercado de trabalho	05
BNCC ligada à pedagogia das competências	04
Relacionam a BNCC com as pedagogias hegemônicas	02

Viés mercadológico da BNCC	03
BNCC como oposta ao que preconiza a PHC	02
Apesar da BNCC, o professor pode fazer diferente, pode aproveitar as brechas.	03
Alarga as desigualdades.	02
Outros que responderam sim, com justificativas mencionadas apenas uma vez.	09
Responderam sim, mas não justificaram a resposta.	04
Participantes que responderam não e suas justificativas	
Temáticas das justificativas.	Respostas
BNCC é apenas um orientador.	01
Nossa busca abrange a mesma finalidade.	01
Responderam não, mas não justificaram a resposta.	02
Participantes que responderam não sei – 01	
Participantes que responderam às vezes sim ou um pouco, mas não justificaram – 03	
Participante que respondeu na maioria das vezes sim, mas não justificou – 01	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Pela análise do Quadro 14, pode-se inferir que a maioria dos participantes tem um olhar crítico em relação à BNCC e compreende que ela coloca obstáculos para o desenvolvimento do trabalho educativo fundamentado na PHC, uma vez que é um documento normativo e obrigatório. O fato de ser obrigatório e de servir de base para a construção dos livros didáticos, sistemas de apostilas, avaliações externas de larga escala, delimita as possibilidades do trabalho educativo com base numa pedagogia contra-hegemônica como a PHC. No entanto, o fato de delimitar o trabalho com fundamento na PHC, não significa que os professores não possam encontrar brechas para realizar seu trabalho pautado nessa pedagogia, conforme registraram 03 (três) participantes. Afinal, encontrar espaços para desenvolver o trabalho contra-hegemônico é um dos instrumentos da luta de classes.

Um dos participantes (P. 42) chamou a atenção ao registrar que, apesar de ter o entendimento de que a PHC deve nortear seu trabalho, na prática não existem “[...] condições objetivas para isso”. Esse registro é importante, uma vez que o contexto sócio-histórico predominantemente capitalista produz as condições objetivas e subjetivas que colocam obstáculos para o trabalho educativo fundamentado em uma teoria pedagógica, que se contrapõe às pedagogias hegemônicas, cuja finalidade é a manutenção do *status quo*, ou seja, da estrutura e superestrutura vigentes.

Portanto, cabe aos professores compreender que as condições de trabalho e de existência (capitalistas) colocam obstáculos, limites, mas não impedem o desenvolvimento de um trabalho educativo orientado pela PHC, posto que ela se coloca justamente como instrumento de resistência e luta. De acordo com Orso (2020), essa pedagogia:

[...] não é uma proposta educacional para ser ‘colocada em prática’ no futuro, numa sociedade pós-capitalismo, como alguns pensam. Se assim fosse, se vivêssemos em uma sociedade ideal, igualitária e sem classes, se os professores, a escola e os conteúdos fossem valorizados, se todos tivessem acesso à escola de qualidade e a educação estivesse a serviço dos trabalhadores e da emancipação humana, não haveria necessidade dela. Ao contrário, a PHC só surge em decorrência da sociedade capitalista, da existência das classes sociais e da ausência de uma escola de qualidade (ORSO, 2020, p. 61, grifo do autor).

Quadro 15. Verificar se os participantes consideram que as atividades de formação continuada das quais participaram, tendo a PHC como fundamento, foram suficientes para tê-la como orientadora do trabalho educativo. Foi solicitada justificativa da resposta.

Categoria de análise: Atividades de formação fundamentadas na PHC foram ou não suficientes para tê-la como orientadora do trabalho educativo.	
Definição: Investigar se os participantes consideram que as ações, atividades de formação continuada, com fundamento na PHC, das quais participaram foram suficientes ou não para que consigam desenvolver o trabalho educativo orientado por essa pedagogia contra-hegemônica.	
Participantes que responderam sim e suas justificativas	
Temáticas das justificativas	Respostas
Necessário buscar mais conhecimento.	06
Outros que responderam sim, com justificativas mencionadas apenas uma vez.	10
Responderam sim, mas não justificaram a resposta.	02
Participantes que responderam não e suas justificativas	
Temáticas das justificativas	Respostas
Não foi suficiente.	05
Necessidade de conhecer mais sobre a PHC.	15
Foi um estudo pontual, que não teve continuidade, necessidade de ter continuidade.	02
Outros que responderam não, com justificativas mencionadas apenas uma vez.	03
Participantes que deram outra resposta diferente de sim ou não – 06	

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Pela análise do Quadro 15, pode-se inferir que os participantes percebem que, para ter a PHC como orientadora do trabalho educativo, são necessárias iniciativas de formações continuadas com maior tempo de duração, ou seja, formações de curta duração não são suficientes para a apropriação teórica, haja vista que boa parte dos respondentes (21) apontou que precisa aprofundar os conhecimentos em relação à PHC. Outros fatos importantes, apontados por 2 (dois) participantes, referem-se à falta de continuidade e por serem ações pontuais. Esses fatos se constituem como elementos que dificultam que os professores possam se apropriar dos fundamentos dessa pedagogia. No entanto, esses dois problemas apontados não são os únicos que colocam limites para a sua apropriação pelos professores, conforme será discutido mais adiante.

Na sequência, seguem dados referentes a outras questões fechadas.

Quadro 16. Dados relacionados a 05 (cinco) questões fechadas do questionário (questões 30, 31, 32, 39, 40).

Participantes	Porcentagem	Respostas
45	(86,5%)	Responderam que a Psicologia Histórico-Cultural fundamenta os aspectos psicológicos da PHC.
31	(59,6%)	Responderam que um dos importantes papéis do professor na perspectiva da PHC é garantir o acesso, a transmissão e a assimilação dos conteúdos das três grandes áreas de objetivação humana, em suas formas mais desenvolvidas.
35	67,3%	Responderam que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são priorizados pela PHC na educação escolar.
32	61,5%	Responderam que finalidade da educação escolar fundamentada na PHC é transformar, através do ensino dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, a concepção de mundo de professores e alunos, contribuindo para disseminar uma visão de mundo que é materialista, histórica e dialética.
27	51,9%	Responderam que as pedagogias hegemônicas na contemporaneidade são as pedagogias do aprender a aprender, tais como: construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, teoria do professor reflexivo,

		pedagogia dos projetos, multiculturalismo, pedagogia das competências, etc.
--	--	---

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

A análise das respostas da questão 30 possibilita inferir que a grande maioria dos participantes demonstrou ter conhecimento de que a Psicologia Histórico-Cultural fundamenta os aspectos psicológicos da PHC.

Em relação à questão sobre um dos mais importantes papéis do professor na perspectiva da PHC (questão 31), pode-se constatar que uma parte grande dos participantes (45,4%) assinalou as alternativas ligadas ao papel do professor na perspectiva do construtivismo. Esse fato demonstra o quanto essa concepção pedagógica (ligada ao lema do aprender a aprender) está presente no ideário dos professores acerca do seu papel.

Quanto à pergunta (questão 32), que tinha por finalidade de identificar se os respondentes sabiam acerca da defesa, pela PHC, do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como prioridade na educação escolar, constata-se que um número considerável de respondentes (14-26,9%) concebe que são os conteúdos contextualizados com a vida prática e o mundo do trabalho e 3 (5,8%) relacionaram com os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular. Logo, não identificaram esses conhecimentos (clássicos) como essenciais do currículo fundamentado nessa teoria pedagógica. A noção de clássico é tema relevante a ser considerado em iniciativas de formação de professores sob a perspectiva da PHC, posto que esse aspecto aponta na direção de um dos papéis mais importantes do professor que se orienta por essa teoria pedagógica: o ensino desses conhecimentos.

Em relação à finalidade da educação escolar fundamentada na PHC, no sentido de ensinar os clássicos com o objetivo de transformar a concepção de mundo (questão 39), apesar da maioria ter assinalado que é transformar, através do ensino dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, a concepção de mundo de professores e alunos, outras questões do questionário, que envolviam o entendimento dos respondentes acerca da objetivo principal da PHC (disseminar a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, através do ensino dos conhecimentos clássicos das três grandes áreas) possibilitam inferir que muitos deles não fazem essa relação. Logo, as iniciativas de formação continuada precisam ser mais explícitas e intencionais nessa direção.

Quanto às pedagogias hegemônicas na contemporaneidade (questão 40), foi possível constatar que um número elevado de respondentes (25-48,1%) não tem domínio sobre quais

são as pedagogias hegemônicas, compostas por uma grande corrente de concepções pedagógicas à serviço do capital.

A questão que objetivava verificar se tinham entendimento sobre duas políticas educacionais que favorecem o controle e a regulação do trabalho dos professores e, conseqüentemente, da formação dos estudantes, ou seja, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permite interpretar que 44 (84,6%) professores responderam que essas duas políticas educacionais colocam-se como desafios para o desenvolvimento do trabalho educativo com fundamento na PHC.

A questão que tinha por finalidade identificar se os respondentes tinham entendimento sobre por que é um grande desafio na atualidade o ensino do saber metódico, sistematizado, elaborado, científico e, conseqüentemente, dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, permite interpretar que a maioria dos respondentes (31-57,7%) não se apropriou do fato de que as pedagogias hegemônicas priorizam e supervalorizam os conteúdos ligados à vida, ao cotidiano, justamente para secundarizar ou esvaziar o ensino dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos.

Pode-se constatar o desejo dos respondentes de ter a PHC como fundamento do seu trabalho educativo, haja vista que 45 (86,5%) registraram que essa teoria pedagógica orienta seu trabalho educativo. No entanto, as análises e interpretações já realizadas apontam no sentido de que falta apropriação teórica dessa pedagogia pela maioria dos professores participantes de algumas iniciativas de formação continuada nela fundamentadas, investigadas nesse trabalho.

Os participantes da pesquisa de campo contribuíram bastante ao destacar suas concepções acerca dos limites para que a PHC seja orientadora do trabalho educativo nas salas de aulas da Educação Básica brasileira e limites e possibilidades de iniciativas de formação continuada de professores fundamentadas na PHC, conforme os quadros abaixo.

Quadro 17. Verificar qual(is) limite(s) os participantes percebem que existe(m) para que a PHC seja orientadora do trabalho educativo. Havia a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa.

Limites apresentados aos respondentes	Respostas	Porcentagem
Currículos prontos e distribuídos em forma de apostilamento.	32	61,5%
BNCC que prescreve os conteúdos (conhecimentos) a serem privilegiados e trabalhados.	27	51,9%
A forma de organização das redes e escolas brasileiras, que estão organizadas para atender aos interesses do mercado.	34	65,4%

A hegemonia das pedagogias do aprender a aprender.	24	46,2%
O fato da PHC ainda não ser conhecida e de domínio de grande parte dos professores.	41	78,8%
As condições de trabalho dos professores nas escolas, tais como: ministrar aulas em 2 ou mais escolas; pouco tempo de estudos para reflexões coletivas; formações continuadas que se contrapõe à PHC, etc.	35	67,3%
A concepção de mundo capitalista, que se coloca como um dos obstáculos a serem superados.	27	51,9%

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Quadro 18. Verificar qual(is) limite(s) os participantes percebem que existe(m) em relação às atividades, ações de formação continuada de professores da Educação Básica brasileira fundamentadas na PHC. Havia a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa.

Limites apresentados aos respondentes	Respostas	Porcentagem
Tempo de duração.	10	19,2%
Dificuldades para aprofundar os conhecimentos sobre os fundamentos da PHC.	30	57,7%
Falta de continuidade de estudos sobre a PHC.	30	57,7%
A hegemonia das pedagogias do aprender a aprender que ocupam grande parte do fundamento para o trabalho educativo na Educação Básica de nosso país.	29	55,8%

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

O quadro 17 demonstra que os professores concebem que o fato da PHC ainda não ser conhecida e não ser de domínio de grande parte dos professores brasileiros é o maior limite para que ela seja orientadora do trabalho educativo nas escolas.

Articulada a essa concepção, no quadro 18, ficam destacados, como limites das ações de formação continuada, as dificuldades de aprofundar os conhecimentos sobre os fundamentos dessa pedagogia e a falta de continuidade dos estudos sobre ela. Esses dados são de suma importância para todos aqueles que trabalham com formação inicial e continuada de professores na perspectiva da PHC, pois sem a apropriação teórica dessa pedagogia a luta para a transformação da sociedade, que também passa pela escola, fica muito comprometida. Sem um trabalho efetivo, sistematizado e coletivo, no sentido de formar os professores para que tenham domínio dos fundamentos teóricos e práticos da PHC, a luta contra-hegemônica, através da

PHC, ao atingir poucos professores que conseguem a apropriação teórica dessa pedagogia, não consegue sair do campo do discurso.

Em relação ao limite relacionado à hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, concebe-se que se relaciona de modo articulado com um dos limites das iniciativas de formação continuada fundamentadas na PHC, ou seja, o fato de serem atividades formativas não hegemônicas torna o trabalho mais difícil, visto que a luta contra a hegemonia requer um trabalho mais organizado, sistematizado, com um coletivo mais unido e com objetivos comuns. Trabalho que ainda precisa de mais desenvolvimento, conforme vêm demonstrando as análises desta tese.

O tempo de duração das ações, atividades de formação continuada, também não passou despercebido, uma vez que 10 (19,2%) destacaram esse limite.

Quadro 19. Verificar quais possibilidades os participantes percebem, após terem participado de atividades de formação continuada de professores fundamentadas na PHC. Havia a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa.

Possibilidades apresentadas aos respondentes	Respostas	Porcentagem
Possibilidade de um olhar mais crítico sobre as relações entre educação e sociedade.	39	75%
Possibilidade de uma outra forma de compreender e conduzir o trabalho educativo	35	67,3%
Possibilidade de exercer a contra-hegemonia.	24	46,2%
Possibilidade de vislumbrar caminhos para a construção de um outro tipo de educação e de sociedade.	38	73,1%

Fonte: Dados coletados na pesquisa e sistematizados pela autora, 2022.

Os dados do quadro 19 demonstram o quanto os professores participantes valorizam as iniciativas de formação continuada com fundamento na PHC. Ficando destacadas, pelas suas respostas, as possibilidades trazidas por essa pedagogia, no sentido de sua contribuição para desenvolver um olhar mais crítico sobre as relações entre educação e sociedade; abertura de espaços para a construção de um outro tipo de educação e de sociedade; exercício da contra-hegemonia e de outra forma de compreensão e condução do trabalho educativo. Essas possibilidades destacam o seu necessário e importante papel na luta de classes.

CONCLUSÕES

Levando-se em consideração o objetivo da pesquisa de analisar limites e possibilidades de algumas iniciativas de formações continuadas de professores e professoras da Educação Básica no Brasil fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), as análises e discussões feitas neste trabalho destacaram que existem limites e desafios na contemporaneidade para tais iniciativas.

Um desses limites se refere às condições de trabalho dos professores (objetivas e subjetivas). Outro, relacionado ao supracitado limite, refere-se ao fato de que as concepções pedagógicas atualmente hegemônicas se colocam como obstáculos para a implementação da PHC no cotidiano escolar, mesmo para aqueles que querem se orientar por ela. No entanto, também foram levantadas as possibilidades da PHC. Com isso, retoma-se, nesta parte, a defesa desta tese: iniciativas de formação continuada de professores e professoras da Educação Básica brasileira, fundamentadas na PHC, enfrentam, na atualidade, limites, desafios, mas, também, são permeadas por possibilidades. Contudo, precisam passar por modificações para conseguirem avançar no sentido de disseminar essa pedagogia, que ainda é pouco conhecida pelos professores brasileiros, e levá-los, de fato, à sua apropriação teórica e prática.

Nessa direção, concebe-se que a Pedagogia Histórico-Crítica é a mais adequada entre as pedagogias que já perpassaram e que ainda perpassam o trabalho educativo nas escolas brasileiras e a que apresenta as melhores condições para orientar as iniciativas de formação inicial e continuada de professores numa perspectiva que se contrapõe aos processos de formação continuada oferecidos por diversas redes públicas de ensino, alicerçados nas pedagogias hegemônicas. Essa pedagogia, apesar de se deparar com limites e obstáculos, é a que se apresenta com força e vigor para contribuir nas resistências e lutas contra a hegemonia do modo de produção capitalista e das pedagogias hegemônicas da atualidade.

Os limites de hoje em relação às iniciativas de formação continuada fundamentadas na PHC podem ser superados, tendo em vista as contradições que ocorrem nas relações entre sociedade e educação. Os próprios limites abrem brechas para se criar possibilidades de superá-los.

As análises acerca das relações entre sociedade, educação e escola possibilitam revelar a tensão entre aquilo que já aconteceu, está acontecendo e aquilo que se apresenta como tendências, que podem acontecer devido às contradições nas relações sociais. Essas contradições geram conflitos e lutas entre as classes sociais e vão abrindo espaços para mudanças. Tais espaços possibilitam a construção e o desenvolvimento de iniciativas de

formação continuada de professores da Educação Básica, fundamentadas na PHC, com mais vigor e força. No entanto, para caminhar no sentido de superação dos desafios e dos limites existentes, essas iniciativas precisam ser organizadas por movimentos coletivos em nível nacional, articuladas, sistematizadas, uma vez que as políticas educacionais vigentes para a Educação Básica, em nosso país, são bem sistematizadas, contam com objetivos comuns e são bastante engrenadas e convergentes.

A formação continuada de professores é objeto de grande disputa na sociedade e na área da educação, uma vez que tanto pode contribuir para a manutenção da sociedade capitalista quanto no sentido de minar suas estruturas. Por esse motivo, os dominantes não medem esforços para que as iniciativas de formações continuadas de professores da Educação Básica continuem ajudando na reprodução da sociedade capitalista. Para atingir tal finalidade, apresentam como novas, atuais, concepções pedagógicas cujo pano de fundo se resume às pedagogias hegemônicas, apenas com roupagens diferentes, o que possibilita sua utilização no sentido de seduzir gregos e troianos. Objetiva-se ludibriar os professores ao apresentá-las como modernas, atuais, disseminando a ideia de que não as seguir é sinônimo de estar desatualizado.

Diante das análises, reflexões e discussões já realizadas, considera-se que os aspectos abaixo, além de outros que já foram destacados neste trabalho, devem ser levados em consideração, de forma intencional, direta, com organização coletiva em nível nacional, explícita, sistematizada, nas iniciativas de formação continuada de professores da Educação Básica brasileira, tais como grupos de estudos e/ou pesquisa, cursos de longa duração (mais de 100 horas), disciplinas de graduação, disciplinas de pós-graduação, grupos de estudos autogestionados, dentre outros, fundamentadas na teoria pedagógica histórico-crítica da educação brasileira (PHC):

a) Levar os professores à efetiva apropriação teórica dos fundamentos da PHC e à compreensão de que as pedagogias hegemônicas na contemporaneidade estão à serviço do capitalismo, em sua versão neoliberal, portanto são sustentadas pela concepção de mundo capitalista. Esse entendimento deve proporcionar aos cursistas uma compreensão mais clara de que não é possível o ecletismo teórico para aqueles que desejam conduzir seu trabalho educativo tendo esta teoria pedagógica como fundamento, ou seja, não é possível para o educador histórico-crítico ser guiado, por exemplo, ao mesmo tempo pela PHC e pelo construtivismo, uma vez que são posições pedagógicas que se contrapõem quanto à concepção de mundo, à forma de encarar as relações entre escola e sociedade, ao papel dos conteúdos clássicos, entre outros.

b) Contribuir de modo eficaz para a ampliação e transformação da concepção de mundo de professores e, conseqüentemente, por meio do trabalho educativo, também, dos alunos da Educação Básica, disseminando e firmando uma visão de mundo materialista, histórica e dialética, que é fundamental para a luta das classes trabalhadoras no sentido de transformação da sociedade. Embora essa não seja uma tarefa exclusiva do trabalho dos professores que se guiam pela PHC (uma vez que a ampliação e transformação da concepção de mundo requer o trabalho de outros movimentos sociais) tampouco seja fácil e rápida, ela é possível de ser exercitada mesmo no contexto da sociedade capitalista, que é um dos grandes limites para a implementação da PHC no chão das escolas.

c) Possibilitar que os professores tenham clareza dos motivos pelos quais se deve ensinar os conhecimentos clássicos, em suas formas mais desenvolvidas. Essa ação é essencial, posto que contribui para a retomada do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como prioridade nas escolas brasileiras.

d) Levar os professores a compreenderem as relações entre educação e sociedade de forma crítica, sem ser reprodutivistas, levando-os ao entendimento de que a educação não é totalmente determinada pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, visto que ela, também, reage sobre o determinante numa relação de determinação recíproca. Esse fato, além de destacar o importante papel da escola e dos professores na luta de classes, torna possível visualizar e construir uma educação escolar que contribua, juntamente com o trabalho de outros movimentos sociais, com os processos que visam à transformação da sociedade vigente.

e) Levar os professores a alcançarem a apropriação teórico-prática em relação aos cinco momentos da PHC.

f) Prever discussões e reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2017 e 2018) e seus efeitos sobre a formação dos professores e dos estudantes, bem como buscar saídas para ensinar os clássicos, apesar da Base.

g) Prever reflexões, discussões sobre as avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como mecanismos de controle e regulação sobre o trabalho dos professores em articulação com as discussões sobre a BNCC, buscando brechas para permanecerem firmes sob a sustentação da PHC, apesar desses dois mecanismos de regulação e controle do processo ensino-aprendizagem.

Para que as iniciativas de formação continuada de professores possam dar conta do que já foi discutido e do elencado acima, considera-se que devem ter uma carga horária maior, ou seja, no mínimo 180 horas, bem como se deve priorizar que sejam presenciais, uma vez que aumentam as possibilidades de apropriação teórica e prática. No entanto, não se pode

desconsiderar que os efeitos da pandemia de COVID-19 abriram um espaço de formação pouco utilizado antes. Nesse sentido, não se pode desconsiderar, também, as possibilidades de iniciativas de formações continuadas de forma remota (síncrona) sobre a PHC, desde que possam ser eficazes diante da finalidade de tornar a PHC orientadora do trabalho educativo dos professores brasileiros de modo coerente e consistente.

As iniciativas de formação continuada fundamentadas na PHC não devem ser dispersas, desarticuladas entre si, visto que a falta de organização coletiva em nível nacional gera, entre outros, a falta de uma base mínima orientadora com os conhecimentos necessários para uma plena apropriação dessa pedagogia. Os conhecimentos ensinados em iniciativas de formação dispersas, desarticuladas, sem uma base nacional de conhecimentos a serem trabalhados, acabam dificultando a própria luta, que objetiva a disseminação da PHC e a efetiva apropriação teórica e prática de seus fundamentos pelos professores.

Ainda que já existam iniciativas de formação de professores que buscam fazer a ponte entre teoria e prática em relação à PHC, considera-se que é necessário manter vigilância para não se esquecer da necessidade de relação articulada entre ambas. A questão sobre teoria e prática também deve ser objeto fundamental de discussão por aqueles que propõem iniciativas de formação continuada de professores fundamentadas na PHC, posto que as ações de formação continuada necessitam articular melhor a teoria com a prática, possibilitando que os cursistas tenham mais chances de conseguir a apropriação teórica da PHC e, portanto, tenham mais condições de colocá-la em prática nas salas de aulas de forma consistente, coerente e eficaz. Concorda-se com Saviani (2019), no sentido de que a teoria depende, de forma radical, da prática, uma vez que esta pode contribuir para o aprimoramento e desenvolvimento daquela. A teoria só tem sentido se for acionada com o intuito de esclarecer e tentar resolver os problemas verificados na prática.

Saviani (2019) propõe a formulação teórica da PHC para superar a oposição excludente entre teoria e prática, uma vez que esta pedagogia objetiva “[...] articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2019, p. 74). Nesse sentido, impõem-se, para as iniciativas de formação continuada fundamentadas na PHC, a aproximação da prática educativa dos professores da Educação Básica brasileira, no chão das escolas, para não correrem o risco de se tornarem verbalismos e de conduzirem, de modo não intencional, os professores cursistas para o ativismo. Para Saviani (2019), “[...] o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o ‘blábláblá’, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem

objetivo” (SAVIANI, 2019, p, 74, grifos do autor). Nesse sentido, pode-se dizer que a aproximação da teoria da PHC com o chão das escolas é, também, mais um limite, que apesar de movimentos existentes para se construir os fundamentos didáticos dessa teoria contra-hegemônica, precisa ser superado coletivamente por aqueles que a defendem.

Nessa direção, o alerta do próprio Saviani (2008a) em relação às suas ideias expostas no livro “Escola e Democracia”, que é considerado uma introdução à PHC, é fundamental, quando este assevera que o “[...] desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das ideias expostas passam pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual” (SAVIANI, 2008a, p. 64). O autor ressalta seu interesse no sentido de que os professores submetam suas ideias sobre a pedagogia que elaborou “[...] a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem” (SAVIANI, 2008a, p. 64). Para realizar essa crítica, os professores precisam ter uma formação sólida em relação à PHC.

As iniciativas de formação continuada de professores não podem ser distantes da realidade escolar, ou seja, precisam estar mais conectadas com o chão das escolas, uma vez que isso possibilitará testar e observar a teoria, os estudos e reflexões, que vêm sendo desenvolvidos coletivamente sobre essa pedagogia, na realidade das salas de aulas brasileiras. Nessa direção, é importante para os organizadores de iniciativas de formação continuada, em tela, um maior nível de conhecimento das condições objetivas e subjetivas, engendradas pelo capitalismo em sua versão neoliberal, que envolvem o trabalho educativo dos professores da Educação Básica em nosso país na atualidade, uma vez que essas condições se colocam como um dos limites e, ao mesmo tempo, como desafios para que se orientem pela PHC.

Isso remete a outro ponto relevante a ser considerado: os cursistas de algumas iniciativas de formação continuada com fundamento na PHC, participantes do questionário, demonstraram estar em diferentes níveis de apropriação teórica e isso, também, deve ser levado em consideração pelos formadores, nos momentos de organização e sistematização dos cursos, quando a finalidade é ampliar e transformar a concepção de mundo e levá-los a ter condições de materializar essa teoria pedagógica nas salas de aulas da Educação Básica.

Outro ponto relevante a ser observado por aqueles que produzem iniciativas de formação se refere à consciência de classe dos professores. Segundo Saviani (2019, p. 159), o professor, para realizar seu trabalho educativo, deve ter uma aguda consciência da situação da sociedade em que vive, uma consistente formação teórica e uma eficaz instrumentalização técnica. Esses aspectos são essenciais para saber ensinar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos com a finalidade de ampliar e transformar a concepção de mundo dos estudantes. Daí a relevância de se pensar em iniciativas de formações continuadas de professores e

professoras da Educação Básica, fundamentadas na PHC, que possam dar condições sólidas e eficazes aos cursistas para aplicar essa teoria na prática de suas aulas, o que possibilitará, também, rever a própria teoria num movimento dialético.

Conforme já discutido, o sucateamento da educação e, conseqüentemente, da formação dos professores, têm sido a marca das políticas educacionais, uma que vez são engendradas para a manutenção da sociedade em vigor. No entanto, apesar das condições objetivas e subjetivas que envolvem a educação brasileira como um todo, as quais repercutem sobre a formação de professores, é possível e necessário construir iniciativas de formação continuada de professores e professoras cada vez mais fortes, articuladas, com organização mais sistematizada e sustentadas por movimentos coletivos em nível nacional e com objetivos comuns. Tais iniciativas, são possibilidades fundamentais como formas de resistência e luta, que objetivam contribuir para as lutas em prol da transformação da escola e da própria da sociedade.

Conclui-se, por fim, que novos estudos sobre limites e possibilidades de iniciativas de formações continuadas, tendo a PHC como fundamento, são extremamente necessários para fazer avançar essa teoria pedagógica em termos teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Evelyn Vieira. **Formação de Pedagogos na Educação à Distância no Brasil-Período de 1990-2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** Dissertação Mestrado em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu/PR, 2021.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edição 70, 2011.
- BARROS, Lúcio Oliveira de. **A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional / Lúcio Oliveira de Barros.** – Marília, 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil.Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 fev. de 2021.
- BRASIL. MEC/INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – Edição 2017.** Projeto Básico, v. 6. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf. Acesso em: 05 set. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (2019).** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020** (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

CARDOSO, Mário Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR OnLine**, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun.2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1987.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial** (2000– 2014). Florianópolis, SC, 2015. 234 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2^a. Ed.— Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? p. 203-221. In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos** / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4^a. Ed.— Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 149-166.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 37-58.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

ELHAMMOUMI, Mohamed. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a Luta por uma Nova Psicologia. In: **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar** / organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. 220 p.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro Leonardo; SILVA, Rosane Gumiero Dias da Silva. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.216-237, 2010.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 26). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+\(Ideb\)/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+(Ideb)/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4). Acesso em: 12 set. 2021.

FERREIRA, Carolina Góis; DUARTE, Newton. O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. **ActaScientiarum. Education**, v. 43, e48852, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.17, jan./abr., 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 24, n. esp1, p. 891–908, 2020.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.24, n. 01. Porto Alegre, 2008. p. 63-78.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40**, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar., 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos Santos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-crítica Versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP. v.20, p. 1-20, 2020.

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; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. *Geminal*: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2. p.97-105. dez.2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP. v.19. 1-28. (2019).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal*: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção formação de professores).

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica e o Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.p. 83-98.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores In:

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2008, p. 125-159 (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação.

Comunicações, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio-agosto 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. UNESP, Araraquara, 2007.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, nº 19, p. 77-90, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 36, 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2013. p. 1-15.

NUNES, José Luiz Feijó. **A reforma da Educação Pública Paulista dos anos 90 – O discurso oficial e ação prática do Governo Estadual para implementar a política do Banco Mundial**. Dissertação de Mestrado em Educação: currículo. PUC / SP. 2005.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações, 2020. 1ª Edição Eletrônica.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **X Seminário do HISTEDBR – 30 anos do HISTEDBR (1986–2016) – Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira**. De 18 a 21 de julho de 2016. UNICAMP.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Teoria Histórico-Cultural da Periodização do Desenvolvimento Psíquico como Expressão do Método Dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Autores Associados; 1ª edição, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016. 209 p.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC**, 2021, 1–39

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti Coutinho. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SANTOS, Regina Lúcia Lourido dos. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: situando olhares e construindo perspectivas**. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/9975/1/regina%20L%20L%20Santos.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p.243-286.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**. Centro de Educação e Letras. Unioeste. Campus Foz do Iguaçu, v.10, n.2, p.11-28, 2º sem. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”** realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012c. p.167-182.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012d– (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 59-86.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP:Autores Associados, 2013a.p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. 1 ed. Digital. Campinas, SP: Librum Editora, 2013b. 142f. p. 60-79.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. **Germinal:Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.25-46, dez. 2013c.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n.4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Nereide. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. O. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. ED. DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e215997, 2020.

SNYDERS, George. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOARES, Patrícia Gavião; GONÇALVES, Nathalie Suelen; SANTOS, Thaís de Lima dos; RUPPENTHAL, Raquel; MELLO, Elena Billig. BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e46011932181, 2022.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1942/1733>. Acesso em: 12 jul. de 2021.

TEIXEIRA, Lidiane. **A Centralidade do Conceito de Conhecimento Tácito nas Políticas de Formação de Professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 161f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas I**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología, 2.ed. Trad. De José Maria Bravo. Madri: Visor, 1997

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes, Cascavel**, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Por meio do preenchimento deste formulário eletrônico, disponível no link < https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRH-UkwmsUHzk31sPxqYBMrQxofWVghsNvklhxtRZFwXI9dw/viewform?usp=sf_link >, aceito participar da pesquisa intitulada “A Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento da formação continuada de professores da Educação Básica do Brasil: limites e possibilidades” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba (PPGEEd-So), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A pesquisa tem o objetivo de analisar os limites e possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento da formação continuada de professores da Educação Básica do Brasil. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estar ciente de que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço.

Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Ao aceitar participar da presente pesquisa, autorizo o uso dos dados e informações coletados, através do instrumento de coleta de dados do questionário, garantindo-se o anonimato, para fins exclusivos de socialização dos resultados do estudo. O tempo para responder este formulário contendo o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) é de aproximadamente 7 minutos.

Antes de preencher este formulário eletrônico pelo qual declara aceite em participar desta pesquisa, é importante que tenha conhecimento das informações abaixo elencadas:

1. Tema do projeto de pesquisa

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), especificamente no que se refere à formação continuada de professores da Educação Básica.

2. Pesquisadora Responsável

Silmara Aparecida Lopes

3. Instituição

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba

4. Participantes da pesquisa

Buscar-se-á atingir aproximadamente 150 participantes.

5. Critérios para participar da pesquisa

5.1. Professores(as) que atuam na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) de escolas públicas e privadas.

5.2. Sem distinção de raça, gênero ou etnia;

5.3. Idade mínima de 18 anos;

5.4. Efetivos e não efetivos;

5.5. De redes públicas e privadas;

5.6. Que tenham participado de formação continuada tendo a PHC como fundamento;

5.7. Que aceitem participar da pesquisa por meio de TCLE.

6. Envolvimento na pesquisa

Ao participar desta pesquisa, o sr. (sra.) permitirá que o(a) pesquisador(a) use as respostas para o desenvolvimento de seu projeto de pesquisa. O (a) sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(sra.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa para a pesquisadora responsável, Silmara Aparecida Lopes, pelo endereço eletrônico < silmaralopes2008@hotmail.com > ou pelo Celular/WhatsApp (15) 996401970.

7. Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, usando técnicas de pesquisa de campo próprias da Área de Ciências Humanas, sendo utilizado o procedimento de coleta de dados do questionário, por meio de formulário eletrônico (Formulário Google), objetivando coletar dados do perfil dos professores; captar os limites e possibilidades da formação continuada com fundamentação na PHC; trabalho educativo, após participarem de formação continuada tendo a PHC como fundamento.

8. Riscos e desconforto ao participante da pesquisa

8.1. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466 e Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde.

8.2. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais.

8.3. Os procedimentos usados não oferecem riscos à sua dignidade.

8.4. Cabe destacar, no entanto, que apesar de todo cuidado para preservar identidades dos participantes e informações coletadas, existem riscos característicos do ambiente

virtual e meios eletrônicos, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Informa-se, assim, que o uso dessas tecnologias digitais implica em limitações aos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

- 8.5. Buscando evitar os potenciais riscos de violação da confiabilidade, qualquer convite, mensagem ou formulário a ser utilizado no processo de pesquisa será individualmente enviado por e-mail, ou seja, terá apenas um remetente e um destinatário, ou será enviado na forma de lista oculta.
- 8.6. Enfatiza-se a importância do participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia dos documentos eletrônicos por ele respondidos no processo de pesquisa, sobretudo este TCLE.
- 8.7. É garantido ao participante da presente pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.
- 8.8. Esta pesquisa pode trazer algum desconforto de ordem pessoal, referente à dimensão psíquica dos participantes, como por exemplo, cansaço ao responder a quantidade de questões do questionário e cansaço decorrente do envolvimento com as respostas.
- 9.** É garantido ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos da pesquisa antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.
- 10.** O pesquisador responsável se compromete a conhecer a política de privacidade da(s) ferramenta(s) virtual(is) utilizada(s) para a coleta de dados pessoais, bem como os eventuais riscos de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar, o máximo possível, a confiabilidade e não violação dos dados.
- 11.** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o (a) orientador(a) terão acesso aos dados e à identidade dos participantes será preservada, sendo substituída por pseudônimos/siglas quando da socialização dos resultados da pesquisa. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como adotar os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Assim, após concluída a coleta de dados por meios virtuais e eletrônicos, o pesquisador responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo

eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

12. Ao participar desta pesquisa, o(a) sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa propicie análise e reflexões importantes sobre a formação continuada de professores da Educação Básica brasileira, tendo como fundamentação teórico-prática a Pedagogia Histórico-Crítica.
13. O(a) sr.(sra.) não terá nenhum tipo de custo para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
14. Ao aceitar participar da pesquisa, o(a) participante autoriza o uso dos dados e informações coletados, garantindo-se o anonimato, para fins exclusivos de socialização dos resultados da pesquisa.
15. A assinatura do participante será por meio eletrônico ao preencher que aceita participar da pesquisa, via este formulário eletrônico.
16. O presente o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar.
17. Informações sobre o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP): A principal ação do CEP é analisar todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, em qualquer uma das áreas do conhecimento. A missão do CEP é prezar pela seguridade aos direitos dos participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Também é papel do CEP, fiscalizar, educar, ensinar preceitos éticos relacionados à pesquisa envolvendo seres humanos. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do CNS, e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. O CEP da Universidade Federal de São Carlos está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, localizada no prédio da Reitoria (área sul do *campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.
18. Informações sobre a COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP): É uma comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP – organizados nas instituições onde as pesquisas

se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – CEP: 70719-040 – Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br. Desta forma, a CONEP e o CEP da UFSCar têm a função neste projeto em educar, orientar e aprovar as questões éticas envolvidas, assim como fiscalizá-las para garantir o cumprimento das normas por eles estabelecidas.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA TENDO COMO FUNDAMENTAÇÃO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

Prezados(as) professores(as) que atuam na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) de escolas públicas e privadas.

Por esse formulário você aceita responder a este questionário, que objetiva coletar dados para a pesquisa de campo de Doutorado de Silmara Aparecida Lopes, cujo título é: A Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento da formação continuada de professores da Educação Básica do Brasil: limites e possibilidades.

O objetivo da pesquisa é analisar os limites e possibilidades da formação continuada de professores da Educação Básica do Brasil fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O problema de pesquisa pode ser traduzido na seguinte pergunta: quais os limites e possibilidades da formação continuada de professores da Educação Básica com fundamento na PHC?

Para o desenvolvimento da pesquisa contar-se-á com o procedimento de coleta de dados do questionário, por meio de formulário eletrônico (Formulário Google), objetivando coletar dados do perfil dos professores; captar os limites e possibilidades da formação continuada com fundamentação na PHC; os conhecimentos que podem ter adquirido e possíveis contribuições para o trabalho educativo, após participarem de formação continuada tendo a PHC como fundamento. Buscar-se-á atingir aproximadamente 150 participantes para a pesquisa de campo. Professores que poderão participar da pesquisa: a) professores que ministram aulas em quaisquer anos/séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); b) sem distinção de raça, gênero ou etnia; c) idade mínima de 18 anos; d) efetivos e não efetivos; e) de redes públicas e privadas; f) que tenham participado de formação continuada tendo a PHC como fundamento; g) que aceitem participar da pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em caso de dúvidas, entrar em contato pelo email: silmaralopes2008@hotmail.com ou pelo WhatsApp 15 996401970.

Este questionário leva aproximadamente 45 minutos para ser respondido. Você aceita participar deste questionário? Caso não se responda sim, o respondente está impedido de continuar.

SIM

NÃO

PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES

1) Você participou de atividades de formação continuada, através de grupos de estudos, cursos de extensão, disciplinas de graduação e pós-graduação, cursos de pequena, média e longa duração, seminários ou outros tendo a PHC como fundamento

SIM

NÃO

2) Nome completo ou nome social: _____

3) Contato: email: _____

4) Faixa etária:

18 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

50 a 59 anos

60 anos ou mais

5) Gênero/sexo:

Feminino

Masculino

Outro

Não quero responder

6) Orientação sexual:

Heterossexual

Homossexual

Outro

Não quero responder

7) Matriz religiosa:

Ocidental – Cristianismo católico

Ocidental – Evangélico

- Indígena
- Africana
- Oriental
- Agnóstico
- Ateísta
- Judaísmo
- Islamismo
- Espiritismo
- Outro
- Não desejo responder

8) Autodeclaração de raça/etnia (segundo IBGE):

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo
- Outros

9) Estado em que reside:

- Acre
- Alagoas
- Amapá
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Espírito Santo
- Goiás
- Maranhão

- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
- Roraima
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins
- Distrito Federal

CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

10) Você possui formação acadêmica na área/disciplina que leciona?

- Sim
- Não

11) Que tipo de graduação acadêmica você possui?

- Não possuo graduação acadêmica
- Licenciatura
- Bacharelado

12) Qual graduação acadêmica você possui (ex.: História, Letras, Pedagogia, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, Ciências Sociais, Assistência Social, Psicologia, Engenharia da Computação, Jornalismo etc.)?

13) Em que tipo de instituição você cursou a graduação acadêmica?

- Pública
- Privada
- Não possuo formação acadêmica

14) Em que modalidade de ensino você cursou a graduação acadêmica?

- Presencial
- Semi presencial
- Educação à Distância
- Não possuo formação acadêmica

15) Você tem pós-graduação? (pode selecionar mais de uma opção)

- Não possuo pós-graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

CONTEXTO DE TRABALHO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

16) Qual nível de ensino você leciona ou lecionou: (Obs.: permite mais de uma resposta!)

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental (Ciclo I – 1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental (Ciclo I – 6º ao 9º ano)
- Ensino Médio

17) Qual sua carga horária de trabalho semanal na(s) escola(s) em que atua como docente?

- Menos de 10 horas
- Jornada entre 10-20 horas
- Jornada entre 21-40 horas
- Jornada entre 41-60 horas
- Jornada com mais de 60 horas

18) Você ministra aulas em que tipo de rede?

- Pública
- Privada
- Pública e privada

19) Consideradas todas as redes em que atua, assinale em quantas escolas você leciona.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

20) Qual o seu tempo total de docência?

- até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 anos ou mais

CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TENDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) COMO FUNDAMENTO

21) Você participou de formação continuada tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento através de: (Obs.: permite mais de uma resposta!)

- grupos de estudos e/ ou pesquisa

- cursos de curta duração (até 40 horas)
- cursos de média duração (de 50 a 100 horas)
- cursos de longa duração (mais de 100 horas)
- disciplinas de graduação
- disciplinas de pós-graduação
- palestras
- seminários
- grupos de estudos autogestionados
- outros

22) Você participou de atividade(s) de formação continuada tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento na modalidade

- Presencial
- A distância
- Semipresencial

23) Quando você participou de atividades(s) de formação continuada tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento?

- Antes de 2002
- Entre 2002-2009
- Entre 2010-2015
- Entre 2016-2019
- Entre 2020-2022 (contexto da pandemia)

24) Quando iniciou processo(s) de formação continuada tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento você tinha conhecimentos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica?

- Pouco conhecimento
- Bastante conhecimento
- Nenhum conhecimento

CONTEXTO ACERCA DOS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E DIDÁTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

25) Como a PHC compreende a relação entre educação e sociedade?

- Ao considerar que a educação tem uma margem grande de autonomia em relação à sociedade, ela é concebida como um instrumento que contribui decisivamente para superar a marginalidade e para produzir sujeitos críticos e atuantes em seu papel de cidadania.
- Ao considerar que a educação depende inteiramente da estrutura social, concebe que o seu papel é de reprodução da sociedade e, portanto, cabe-lhe reproduzir e reforçar o modo de produção capitalista, contribuindo para formar cidadãos críticos.
- Ao considerar que a educação é determinada pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, considera, também, que ela reage sobre o determinante numa relação de determinação recíproca, sendo, portanto, possível visualizar e construir uma educação escolar que contribua para a transformação da sociedade vigente.

26) Por que a PHC é uma pedagogia contra-hegemônica?

- Porque ela se defende os interesses dos dominados (das classes trabalhadoras) e se contrapõe à concepção de mundo capitalista, aos posicionamentos pedagógicos da moda como as pedagogias do aprender a aprender, aos tipos de formações alienadas, fragmentadas e alicerçadas no pragmatismo, utilitarismo e na secundarização dos conteúdos, apresentando, portanto, ideias que se contrapõem ao pensamento hegemônico.
- Porque ela defende os interesses dos seres humanos e se contrapõe à concepção de mundo materialista, histórica e dialética, defende o ensino de habilidades e competências, apresentando, portanto, ideias que se conectam tanto ao pensamento hegemônico como ao contra-hegemônico.
- Porque ela defende os interesses de todos os seres humanos e se contrapõe à concepção de mundo idealista, incentivando o ensino de habilidades e competências em conexão com a realidade dos alunos e com o mundo do trabalho, apresentando, portanto, ideias que se conectam ao pensamento pós-moderno e atual.

27) Tendo em vista a concepção de mundo que orienta a PHC, um dos desafios para a sua propagação é disseminar uma concepção de mundo

- Materialista, histórica e dialética
- Dialética, crítica e contemporânea

Crítica, pós-moderna e não reprodutivista

28) Como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) concebe a educação?

29) Para a PHC, qual é o mais importante papel da escola?

30) Qual psicologia fundamenta os aspectos psicológicos da PHC?

Psicologia de Piaget e de Vigotski

Psicologia Histórico-Cultural

Psicologia de Piaget em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural

31) Qual é um dos importantes papéis do professor na perspectiva da PHC?

É o de garantir o acesso, a transmissão e a assimilação dos conhecimentos clássicos, ou seja, dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas.

É o de garantir atividades que levem os alunos a investigar, a buscar os conhecimentos para solucionarem as situações-problema em estudo, visto que esse é o caminho para a aprendizagem significativa.

É o de garantir momentos de desafios nas aulas, ou seja, criar necessidades e interesses para que os alunos através de suas pesquisas busquem o conhecimento.

32) Que tipos de conhecimentos (conteúdos) são priorizados pela PHC na educação escolar?

Científicos, artísticos e filosóficos

Contextualizados com a vida prática e o mundo do trabalho

Os previstos na Base Nacional Comum Curricular

33) Quais são os cinco passos/momentos da PHC, os quais devem ser concebidos de maneira dialética e não linear ou sequencial?

34) Por que a prática social é o ponto de partida na PHC?

35) O que é o momento de problematização na PHC?

36) O que é o momento de instrumentalização na PHC?

37) O que é a catarse na PHC?

38) Por que a prática social é o ponto de chegada na PHC?

39) Qual a finalidade da educação escolar fundamentada na PHC?

Transformar, através do ensino dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, a concepção que os professores e os alunos têm da realidade, tornando-os mais preparados para o mercado de trabalho, contribuindo para disseminar uma visão de mundo pós-moderna e contemporânea.

Transformar, através do ensino dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, a concepção que os alunos e os professores têm da realidade, tornando-os mais aptos para enfrentar um mundo em constantes mudanças, contribuindo para espalhar uma visão de mundo que é mais crítica e contemporânea.

Transformar, através do ensino dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, a concepção de mundo de professores e alunos, contribuindo para disseminar uma visão de mundo que é materialista, histórica e dialética.

40) Quais pedagogias são hegemônicas na contemporaneidade?

Pedagogias do aprender a aprender, tais como: construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, teoria do professor reflexivo, pedagogia dos projetos, multiculturalismo, pedagogia das competências etc.

Pedagogia do aprender a aprender, tais como: escolanovista, libertária, tradicional, pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Pedagogias do aprender a aprender, tais como: construtivismo, pedagogia libertadora, pedagogia histórico-crítica, pedagogia pós-moderna e pedagogia das habilidades e competências.

CONTEXTO PARA LEVANTAR OS DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

41) Qual pedagogia ou corrente pedagógica orienta o seu trabalho como professor(a)? (Obs.: pode assinalar mais de uma alternativa)

Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

Construtivismo

Pedagogia libertadora de Paulo Freire

- Pedagogia Waldorf
- Pedagogia das competências
- Pedagogia de projetos
- Outra
- Não sei

42) Por que Saviani considera que o ensino do saber metódico, sistematizado, elaborado, científico e, conseqüentemente, dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos é um grande desafio na atualidade?

Porque as pedagogias hegemônicas da contemporaneidade, além de terem um grande poder de sedução, defendem, através de seu discurso pós-moderno e neoliberal, a prioridade do desenvolvimento de habilidades e competências em conexão com os interesses dos alunos.

Porque as pedagogias hegemônicas da contemporaneidade além de terem um grande poder de sedução, defendem, através de seu discurso pós-moderno e neoliberal, a prioridade de ensinar conteúdos ligados à vida, ao cotidiano em detrimento do ensino dos conhecimentos das artes, filosofia e ciências.

Porque as pedagogias hegemônicas da contemporaneidade além de terem um grande poder de sedução, defendem, através de seu discurso pós-moderno e neoliberal, a prioridade do ensino dos conhecimentos das artes, filosofia e ciências em suas formas mais desenvolvidas.

43) Você considera que a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2017 e 2018) coloca obstáculos para o desenvolvimento do trabalho educativo tendo como fundamentação a PHC?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta:

44) As avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com os testes padronizados e sustentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), colocam-se como desafios para o desenvolvimento do trabalho educativo com fundamento na PHC

- Porque a BNCC e as avaliações de larga escala como SAEB, além de orientar o trabalho dos professores, possibilitam um mínimo de qualidade para todos.
- Porque a BNCC e as avaliações de larga escala, como SAEB, além de exercerem controle e regulação sobre o trabalho dos professores, estão à serviço da manutenção do modo de produção capitalista.
- Porque a BNCC e as avaliações de larga escala como SAEB orientam o trabalho dos professores com o intuito de dar um padrão mínimo de qualidade aos estudantes brasileiros.

45) Qual(is) limite(s) você acredita que existe(m) para que a PHC seja orientadora do trabalho educativo nas salas de aulas da Educação Básica brasileira? (Obs.: pode assinalar mais de uma alternativa)

- Currículos prontos e distribuídos em forma de apostilamento
- BNCC que prescreve os conteúdos (conhecimentos) a serem privilegiados e trabalhados
- A forma de organização das redes e escolas brasileiras, que estão organizadas para atender aos interesses do mercado
- A hegemonia das pedagogias do aprender a aprender
- O fato da PHC ainda não ser conhecida e de domínio de grande parte dos professores
- As condições de trabalho dos professores nas escolas, tais como: ministrar aulas em 2 ou mais escolas; pouco tempo de estudos para reflexões coletivas; formações continuadas que se contrapõe à PHC etc.
- A concepção de mundo capitalista que se coloca como um dos obstáculos a serem superados

46) Quais limites você considera que existem para as atividades de formação continuada de professores da Educação Básica brasileira fundamentados na PHC? (Obs.: pode assinalar mais de uma alternativa).

- Tempo de duração dos mesmos
- Dificuldades para aprofundar os conhecimentos sobre os fundamentos da PHC
- Falta de continuidade de estudos sobre a PHC
- A hegemonia das pedagogias do aprender a aprender que ocupam grande parte do fundamento para o trabalho educativo na Educação Básica de nosso país

47) Quais as possibilidades você sentiu após ter participado de formação continuada de professores da Educação Básica fundamentada na PHC? (Obs.: pode assinalar mais de uma alternativa).

- Possibilidade de um olhar mais crítico sobre as relações entre educação e sociedade
- Possibilidade de uma outra forma de compreender e conduzir o trabalho educativo
- Possibilidade de exercer a contra-hegemonia
- Possibilidade de vislumbrar caminhos para a construção de um outro tipo de educação e de sociedade

48) Você considera que as atividades de formação continuada da qual participou, tendo a PHC como fundamentação, foram suficientes para que consiga tê-la como orientadora para o desenvolvimento do seu trabalho educativo?

- Sim.
- Não.

Justifique sua resposta:
