



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA**

**KERLYN TATIANA SCHULZ NIESVALD**

CASCADEL – PR  
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA**

**KERLYN TATIANA SCHULZ NIESVALD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. João Carlos da Silva

CASCADEL – PR  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Niesvald, Kerlyn Tatiana Schulz  
A qualidade da educação na perspectiva da pedagogia  
histórico-crítica: contribuições para pensar a escola pública  
/ Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald; orientador(a), João  
Carlos da Silva, 2020.  
136 f.


Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste  
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,  
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2020.

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. escola pública. 3.  
qualidade da educação. I. Silva, João Carlos da. II. Título.

**KERLYN TATIANA SCHULZ NIESVALD**

A qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: contribuições para pensar a escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



João Luiz Gasparin

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Márcia Regina Ristow

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de agosto de 2020

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que buscam compreender a realidade concreta da educação brasileira e se comprometem efetivamente com o desenvolvimento de uma educação escolar de qualidade para todos, procurando atender as demandas da formação humana e a elevação do seu nível cultural.

## AGRADECIMENTOS

À minha amada família, minha fortaleza. Meus pais: Mairi Schulz e Ademar Schulz (in memoriam) pelo exemplo deixado e em especial, a mãe, que soube honrar e repassar os ensinamentos familiares de gerações, além de se esmerar no cuidado dos meus filhos na minha ausência.

Meu marido Everaldo Niesvald, meu companheiro de vida, pela paciência, compreensão e palavras de incentivo e amor que me fortaleceram para concluir este estágio de estudos.

Meus filhos, Isabel Niesvald e Leonardo Niesvald, que mesmo sendo crianças, foram pacientes e entenderam a necessidade dos momentos de solidão da mamãe, e que passaram, por um longo período, a fazer parte da nossa rotina.

Ao meu orientador, Professor Dr. João Carlos da Silva, pelos ensinamentos transmitidos com mansidão e serenidade, e de uma maneira especial, pela respeitosa relação de confiança que equilibrou conhecimento, comprometimento, incentivo e liberdade para expressar as minhas dúvidas e angústias.

Também à Professora Me. Patricia Roesler, que soube me envolver em suas reflexões sobre a educação escolar embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, incentivando-me diretamente na busca de conhecimento sobre esta teoria político-pedagógica.

Ao grupo de estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, difundido pelo grupo de pesquisa HISTEDOPR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil GT do Oeste do Paraná), pelos questionamentos, debates e reflexões acerca da sistematização teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições na compreensão das problemáticas da educação escolar.

Aos docentes que compõem o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação/PPGE da Unioeste pela atenção e compromisso com uma formação de qualidade.

A todos que fizeram parte dessa etapa marcante e, com certeza, permanecerão para sempre nas minhas memórias.

Acima de todos, a minha gratidão a Deus!

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”: significa também; e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1987).

NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA.** 2020 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2020.

## RESUMO

A qualidade da educação é um conceito polissêmico, ambíguo, situado historicamente, portanto, transitório, que representa os anseios e os esforços fundamentados em um posicionamento ideológico. O esforço em compreender a atual qualidade da educação brasileira é uma condição imprescindível para aqueles que procuram contribuir na construção de reais possibilidades para enfrentar os problemas educacionais do país. A pedagogia histórico-crítica consiste em uma teoria político pedagógica contra-hegemônica que advoga o acesso da classe trabalhadora ao saber historicamente produzido pela humanidade. Nesta perspectiva, o que se entende por uma educação de qualidade difere do padrão neoliberal imposto à sociedade capitalista. Esse trabalho se constitui em uma pesquisa bibliográfica que tem como fontes as obras de Dermeval Saviani: *Escola e Democracia*, *Educação: do senso comum à consciência filosófica* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Temos como objetivo identificar os elementos que compõem o paradigma de qualidade da educação nesta concepção. A PHC pressupõe que a efetiva apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico ocorre através de uma prática pedagógica sistemática, desenvolvida a partir da realidade concreta e do compromisso político. Para avançarmos em busca da elevação do nível cultural da classe trabalhadora seguindo na direção da superação do senso comum à consciência filosófica, é imperioso que se reconheça a importância da educação às novas gerações e a exigência de uma organização coletiva coesa para enfrentar os desafios teóricos e políticos que constituem a atualidade. Ao afirmar que a educação escolar tem uma função mediadora na prática social, evidencia-se seus determinantes sociais e considera-se as contradições capitalistas que a delineiam, portanto, a PHC se expressa enquanto uma teoria crítica que está em defesa da escola pública de qualidade e resgata sua importância no seio da sociedade por meio da reorganização do trabalho educativo, tendo como eixo primordial o saber sistematizado sob o qual se define a especificidade da educação escolar.

Palavras-chave: **Escola pública, qualidade da educação, pedagogia histórico-crítica.**



NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz **THE QUALITY OF EDUCATION FROM THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY POINT OF VIEW: CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT PUBLIC SCHOOL. 2020** 136 f Dissertation (Master in Education). Postgraduate Program in Education. Area: Society, State and Education, Research Line: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2020.

### **ABSTRACT**

The quality of education is a polysemic and ambiguous concept, historically placed, therefore, transitory, which represents the desires and efforts based on a proper ideologically supported position. The effort to understand the current quality of Brazilian education is an essential condition for those who seek to contribute to the construction of real possibilities to face the country's educational problems. The Historical-critical pedagogy consists in a counter-hegemonic pedagogical political theory that advocates the access of the working class to knowledge historically produced by humanity. In this perspective, what is meant by quality education differs from the neoliberal standard imposed on capitalist society. This work constitutes a bibliographic research that has as primary sources the works of Dermeval Saviani, *School and Democracy*, *Education: from common sense to philosophical consciousness* and *Historical-Critical Pedagogy: first approximation*. We aim to identify the elements that constitute the education quality paradigm in this conception. The Historical-Critical Pedagogy assumes that the effective appropriation of scientific, artistic and philosophical knowledge occurs through a systematic pedagogical practice, developed from a concrete reality and from a political commitment. To move forward in order to raise the cultural level of the working class and move towards overcoming common sense to philosophical awareness, it is imperative to recognize the importance of education for new generations and the demand for a cohesive collective organization to face theoretical and political challenges that constitute the present time. By stating that school education has a mediating function in social practice, highlighting its social determinants and considering the capitalist contradictions that outline it, the Historical-Critical Pedagogy expresses itself as a critical theory, standing in defense of the quality in public schools and rescuing their importance at the heart of the society through the reorganization of educational work, having as a fundamental axis the systematized knowledge under which the specificity of school education is defined.

**Keywords: Public education, education of quality, historical-critical pedagogy.**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE** – Associação Brasileira de Educadores
- AIE** – Aparelho Ideológico do Estado
- ANDE** – Associação Nacional de Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- ARE** – Aparelhos Repressivos do Estado
- BID** – Banco Internacional de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CEDES** – Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria
- ENCCEJA** – Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio
- HISTEDOPR** – Grupo de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” – GT da Região Oeste do Paraná.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OCDE** – Organização para o Desenvolvimento Econômico
- PHC** – Pedagogia Histórico-Crítica
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PP** – Primária Profissional
- PPGE** – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível de Mestrado
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SS** – Secundário Superior
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- USAID** – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
- WMLN** - *World's Most Literate Nations*

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1-** Qualidade da educação na pedagogia histórico-crítica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SITUANDO O DEBATE .....	20
1.1 Conceito de qualidade .....	20
1.2 Educação no Brasil: breve histórico .....	26
1.3 Qualidade da educação no contexto da avaliação externa .....	33
1.4 A educação no contexto neoliberal .....	38
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....	44
2.1 Tendências pedagógicas e a educação brasileira.....	44
2.2 Teorias não críticas e crítico-reprodutivistas .....	50
2.3 Papel social da escola: elementos intra e extraescolares .....	66
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	71
3.1 A atribuição teórica na compreensão da sociedade capitalista .....	72
3.2 A qualidade da educação como direito de todos .....	74
3.3 A qualidade da educação escolar .....	77
3.4 Escola pública e a valorização da cultura .....	80
3.5 A educação e a formação de um novo homem .....	88
3.6 Práxis como instrumento da qualidade educacional.....	95
3.7 A democratização da qualidade .....	101
3.8 Valorização do conhecimento científico .....	106
3.9 Educação e o processo de emancipação.....	113
3.10 Professor como mediador .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS .....	129

## INTRODUÇÃO

As críticas dirigidas à educação brasileira na atualidade, oriundas de diferentes setores da sociedade, abarcam uma série de questões expressas sob diferentes perspectivas e interesses. Ainda que contraditórias entre si, chegam a uma mesma conclusão: a baixa qualidade da educação brasileira.

A questão da qualidade da educação pública brasileira, principalmente o Ensino Fundamental e Médio, tem sido destaque na mídia, divulgando amplamente resultados de avaliações em larga escala, tendo como foco o desempenho/resultado de alunos, professores, gestores, escolas e sistemas de ensino.<sup>1</sup>

O objetivo destas avaliações visa organizar um panorama geral sobre a atual situação da educação brasileira e, a partir desta realidade, fornecer subsídios para desenvolver políticas educacionais. É preciso, contudo, identificar os princípios norteadores que delineiam as concepções de qualidade destas iniciativas.

Manchetes publicadas em diferentes mídias, como “O ensino público no Brasil: ruim, desigual e estagnado” (2015) “Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano” (2016), e “Brasileiros associam baixa qualidade da educação a violência e corrupção” (2018), representam algumas críticas direcionadas à educação brasileira. Independente do órgão responsável que realizou a avaliação, nacional ou internacional, a posição do Brasil, no que se refere à qualidade na educação, vem ocupar os últimos lugares dos rankings estabelecidos.

Camila Guimarães (2015), baseada em resultados da Prova Brasil, que avaliam as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental, indica que mais de 65% dos alunos brasileiros da escola pública não tem domínio sobre conteúdos básicos como reconhecer um quadrado, um triângulo

---

<sup>1</sup> As avaliações em larga escala, que atualmente servem como parâmetros de qualidade da educação básica brasileira, são organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que desde 1990 criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que consiste em um conjunto de avaliações externas aplicadas nacionalmente para acompanhar a qualidade da educação. Existem ainda outros exames, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que aferem a qualidade do ensino de outras maneiras e em outras esferas. (<https://www.somospar.com.br/saeb/>)

ou um círculo, e 60% não conseguem localizar informações explícitas numa história de conto de fadas ou em reportagens.

Esses dados demonstram que, mesmo frequentando os bancos escolares, a maioria da população, principalmente os pertencentes à classe baixa, saem da escola praticamente analfabetos e expõem uma escola pública com escassez de recursos, baixa formação dos profissionais e dificuldades na gestão.

Eugênio Goussinsky (2016), apresenta alguns dados sobre a educação brasileira com base em um levantamento realizado por uma universidade americana chamado de ranking World's Most Literate Nations, (WMLN) e na opinião de alguns especialistas brasileiros sobre educação. De acordo com este estudo, "O Brasil ficou em 1º lugar, em relação ao número proporcional de alunos na escola e ao PIB destinado à educação. Mas ficou com 55ª posição, entre 61 países, em relação à qualidade do ensino" (GOUSSINSKY, 2016).

Este artigo traz brevemente alguns dos aspectos que se relacionam com o processo de qualidade da educação, como questões pedagógicas, currículo, formação e valorização dos professores. A superficialidade com que o autor discute a questão e a ênfase que o mesmo dá a "falta de sintonia" da escola com as necessidades da sociedade, sugere que os problemas expostos estão exclusivamente no ambiente escolar, não havendo relações com fatores extraescolares.

Ana Carla Bermúdez (2018) mostra através dos dados coletados pela pesquisa intitulada "Retratos da Sociedade Brasileira - Educação Básica" (CNI/2018), que a insatisfação do cidadão brasileiro no que se refere à educação pública cresceu nos últimos anos.

Segundo o mesmo estudo, 89% dos brasileiros reconhece o papel da educação para o país, relacionando a sua baixa qualidade com prejuízos ao seu desenvolvimento e geração da violência e da corrupção, problemáticas que inquietam a população. Os entrevistados também avaliam que a qualidade da educação precisa melhorar, pois oportunizaria empregos, aumento da renda dos indivíduos e contribuiria conseqüentemente com a sociedade como um todo.

A insatisfação da população com a qualidade da educação básica, cresce, sobretudo no que se refere a esfera pública, portanto, chegam a conclusão de que o

ensino privado, ainda que com uma qualidade questionável, tem mais qualidade do que aquela atingida na educação pública.

Segundo ainda esta pesquisa, 61% da população acredita que: “O problema da baixa qualidade da educação pública deve-se mais à má utilização dos recursos públicos do que a falta deles” (CNI/2018). A melhoria da qualidade da educação, neste sentido, passaria pelo caminho de um gestor com formação específica, responsabilização dos pais no processo de aprendizagem, garantia de insumos, segurança, métodos de ensino e currículos adequados, priorizando o ensino de matemática e língua portuguesa. Acrescenta-se ainda, o aumento dos salários dos professores, melhoria de sua formação e a prática de reconhecer e premiar os bons profissionais.<sup>2</sup>

Frente à complexidade da tarefa de compreender os parâmetros que estabelecem a qualidade da educação e a considerável literatura que existe sobre o tema, nos propomos a contribuir, conscientes de que qualquer perspectiva de qualidade que fundado mediante um consenso socialmente elaborado é provisório. Na sociedade de classes no qual estamos inseridos, devemos falar então, em qualidades de educação, não enquanto um conceito abstrato que se explica em si mesmo, mas a partir de critérios que a definem atendendo diferentes demandas.

O cenário político, econômico e cultural que enfrentamos atualmente e os constantes ataques à educação pública brasileira, impõe identificar: Qual é a qualidade de educação desejada? De que qualidade estamos falando? Estas questões nos remetem à análise da sociedade à qual pertencemos, assim como, aos quesitos referentes à natureza e à especificidade acerca da educação escolar.

Tais indagações necessitam ser analisadas constantemente pelos profissionais da educação, contudo, os mesmos são obscurecidos pelo pragmatismo no qual a escola está mergulhada. Neste cenário, os professores são levados a dirigirem seus esforços para desenvolverem ações proativas no âmbito imediato das vicissitudes do processo educativo. Tal realidade gera neles, um sentimento de

---

<sup>2</sup> Ainda quanto à questão dos recursos dirigidos a educação, 46% da população brasileira concorda com a cobrança de mensalidades nas universidades públicas, para que o governo possa realizar mais investimento na educação básica e no ensino médio, já que os alunos não saem destas etapas de ensino preparados para ingressar no próximo nível de ensino ou para o mercado de trabalho. Outro elemento destacado na pesquisa consiste na identificação dos responsáveis pela garantia de uma educação e qualidade, segundo os entrevistados, o Estado não possui comprometimento com a qualidade da educação no país, esta cabe a toda sociedade, principalmente aos envolvidos diretamente no processo, como diretores, professores e os pais dos alunos. (CNI/2018)

impotência, isto é, não dão conta de transpor os obstáculos presentes na escola e atingir os parâmetros de qualidade que lhe são impostos.

Segundo Frigotto (2003), “Essa discussão está repleta de sutilezas e corre-se o risco de se tornar uma discussão ligada ao movimento da realidade em sua imediatividade fenomênica ou no plano político jurídico e ideológico como sendo a própria realidade” (FRIGOTTO, 2003, p.27, 28).

Manter a reflexão sobre a escola isolada, despolitizada, neutraliza a possibilidade de sua problematização, condena a educação, semelhantemente a sentença de Sísifo<sup>3</sup>, a realizar um trabalho que jamais conseguirá concretizar efetivamente.

Falar de educação implica em pensar um projeto societário, dirigido à formação das novas gerações. A qualidade exercida pela educação, no contexto da sociedade de classes, constitui-se em um campo de disputa. Nesta perspectiva, a pedagogia histórico-crítica (PHC) emerge como um movimento coletivo que procura articular entre os educadores brasileiros uma postura consciente em relação ao papel educativo nas contradições que permeiam a sociedade capitalista.

A pedagogia histórico-crítica, em seus 40 anos de existência, é considerada um marco na história do pensamento educacional. Considera a escola pública como espaço imprescindível para a formação humana, sobretudo aqueles excluídos, o professor como intelectual e a socialização e apropriação do conhecimento científico sistematizado como núcleo da formação humana, numa perspectiva crítica da sociedade. Em um cenário marcado pelo conservadorismo e obscurantismo, a PHC, tem se colocado como instrumento de resistência diária do professor:

Gasparin (2012) destaca que:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo

---

<sup>3</sup> Personagem da mitologia grega que foi condenado pelos deuses a repetir eternamente a tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. (<http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2010/07/sisifo.html>)



e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2012, p. 6).

O interesse em estudar sistematicamente a Pedagogia Histórico-Crítica e a qualidade de educação que ela propõe, surgiu das inquietações que me acompanham nos meus dezessete anos de experiência profissional como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública de ensino, assim como, da necessidade de compreender a atual conjuntura no qual se insere a educação.

Enquanto teoria que fundamentou na década de 1990, o Currículo Básico do Paraná, a PHC constituiu-se em um desafio e uma possibilidade para desenvolver o trabalho docente no âmbito dos enfrentamentos e adversidades que se colocam no contexto da escola pública.

Desde que atuo como professora na rede municipal de ensino, participo das formações continuadas dirigidas aos docentes, assim como, dos momentos coordenados para a elaboração dos planejamentos anuais. Neste interim, a PHC, em sendo uma pedagogia contra hegemônica, assumiu um espaço secundário nas reflexões, sendo brevemente e esporadicamente mencionada nas semanas pedagógicas que dão início as atividades escolares anuais.

Muitas vezes, as iniciativas ficavam restritas aos elementos que compõem o arcabouço teórico dos documentos que norteiam a prática pedagógica, não sendo suficientemente compreendida, debatida ou aplicada no cotidiano escolar. Esta realidade, não destoia da falta de coesão teórico-metodológica constatada na pesquisa realizada por Tonidandel (2014):

Há praticamente um consenso no Estado do Paraná e até para além dele, de que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui no referencial pedagógico que embasa a prática pedagógica de toda a Rede Pública Estadual de Educação deste Estado. Está presente quase que na unanimidade dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas paranaenses e também no discurso dos seus docentes e de políticos. Contudo, apesar das melhorias conquistadas pelos docentes da Rede, como a hora atividade, a eleição de diretores e a melhoria na questão salarial, dentre outras, depois de mais de 30 anos de discussão, de 23 anos de “institucionalização” no Paraná, ela ainda permanece como um discurso vazio e desprovido de conteúdo, tanto por parte da maioria dos docentes, como dos sucessivos governos (TONIDANDEL, 2014, p.145).

Mediante a necessidade de compreender a PHC, meu primeiro contato com a mesma, enquanto um objeto de estudo, se deu na disciplina História da Educação: Marxismo e Pedagogia Histórico-Crítica, ministrada pelo professor José Paulino Orso no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação/PPGE, no qual frequentei, no ano de 2017, como aluna especial. Concomitantemente, participei das discussões sobre a PHC, no grupo de estudo difundido pela iniciativa do Grupo de pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” – GT da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR)<sup>4</sup>.

Destaco o trabalho efetivado nestes grupos, sendo coordenadora em um deles, pois eles propiciam a participação dos professores em momentos de reflexão que oportunizam a busca de subsídios teóricos para lidar com as problemáticas e contradições que constituem o cotidiano escolar. Esses estudos têm como objetivo analisar as práticas pedagógicas do professor, o papel da escola na sociedade, percebendo os elementos contraditórios que a engendram e a difusão de uma visão de mundo pautada na perspectiva materialista histórico-dialética.

Para tanto, é preciso buscar subsídios para analisar o discurso liberal presente no âmbito escolar e social, que sob a pretensão de neutralidade política tem instaurado ações que delineiam a educação enquanto instrumento de formação do indivíduo para se adequar à ordem capitalista.

A qualidade da educação parece ser considerada como uma questão de fundo do debate educacional, ainda que não seja o foco das reflexões, está temática permeia as discussões referentes ao fenômeno educativo. Compreender a qualidade que a educação exerce e a qualidade que se almeja para a educação, são questões que necessitam de melhor compreensão, conforme Oliveira e Araújo (2005):

Além da multiplicidade das formas, os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 18).

---

<sup>4</sup> O objetivo do grupo de pesquisa consiste em mobilizar estudantes e profissionais da educação, de diferentes municípios brasileiros, a participar de um movimento simultâneo, coletivo e contínuo voltado à compreensão da PHC. Sob o modelo de autogestão, os grupos se encontram periodicamente com o intuito de ler, discutir, compreender e difundir a Pedagogia Histórico-Crítica buscando elementos para implementação de uma prática pedagógica articulada a seus princípios teóricos. (<https://www5.unioeste.br/portalunioeste/phc-2020/historico>)

Esta dissertação se constitui em uma pesquisa bibliográfica e tem como fonte de estudo as seguintes obras de Dermeval Saviani: *Do senso comum a consciência filosófica* (2002); *Escola, Democracia* (1991) e *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações* (2013b). Também levamos em consideração alguns autores que interpretam e analisam a PHC. O presente trabalho busca identificar os elementos que caracterizariam a ideia de qualidade da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

O primeiro capítulo discute o conceito de qualidade cujos critérios estão estreitamente ligados ao período histórico e as condições sociais, políticas e econômicas no qual estão inseridos. Na sociedade capitalista, a qualidade se constituiu em um campo de disputa, não se materializa para todos, pois ela concentra seus benefícios para uma elite dominante como consequência da concentração de riqueza.

O tema qualidade da educação, exige a compreensão da trajetória histórica da educação brasileira, assim como a análise da atual conjuntura social, econômica e cultural do país, identificando e discutindo o projeto neoliberal que dita os parâmetros estabelecidos para a educação.

O segundo capítulo aborda as tendências pedagógicas que delinearão a educação brasileira, identificando os elementos que as mesmas propõem como qualidade na educação, assim como, compreender os parâmetros que a definem atualmente. Examina, a qualidade da educação como um direito de todos, analisando os elementos intraescolares e extraescolares que determinam a escola e a teoria enquanto uma fundamentação necessária para a compreensão do papel social da escola.

O terceiro capítulo consiste em uma discussão sobre a Pedagogia histórico-crítica, identificando os elementos conceituais acerca daquilo que expressam como sendo qualidade da educação, no qual é analisado o papel da escola, do professor, do conhecimento, problematizaremos qual a qualidade almejada pela PHC diante de seu ideário de transformação na educação e por conseguinte na sociedade.

Neste cenário, queremos contribuir no sentido de compreender a sociedade e suas relações sob o aspecto da totalidade, da realidade concreta, a partir da defesa intransigente da escola pública, como espaço privilegiado de transmissão e

apropriação do conhecimento produzido e acumulado pelos homens como patrimônio histórico-cultural da humanidade.

## **CAPÍTULO I**

### **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SITUANDO O DEBATE**

Neste capítulo tecemos algumas considerações acerca do conceito de qualidade da educação, pelo viés histórico. Carregando um sentido polissêmico, ambíguo e dinâmico, em última instância, ele está condicionado às relações sociais, econômicas e culturais. A qualidade da educação está intimamente ligada às suas finalidades e envolve uma série de elementos, expressando uma visão de homem e sociedade, manifestando como corolário, uma perspectiva de classe. Neste sentido, seu conceito é um campo em disputa e de luta de interesses atravessados pela arena do poder que marca a educação pública.

#### **1.1 Conceito de qualidade**

Estabelecer parâmetros para definir o que vem a ser uma educação de qualidade é uma tarefa desafiadora e complexa. Quando abordamos esse conceito temos claro que ele não reflete inicialmente, de maneira coerente, a realidade concreta da educação brasileira.

É preciso situar esse conceito no processo histórico, na tentativa de fazer uma síntese, ainda que provisória, das elaborações existentes acerca do tema. Buscamos com este trabalho, contribuir com a superação da pseudoconcreticidade da qualidade da educação atrelada as estatísticas e a redundância de verificar a quantidade de informação externadas pelos gestores, estudantes e professores.

A temática passou a ter maior atenção no período de redemocratização do país, a partir da década de 1980, vinculada ao movimento em favor do direito de todos à educação, sobretudo do acesso das camadas populares à escola, excluídas historicamente.

A busca pela qualidade é uma premissa presente em todos os âmbitos da sociedade, fomentada tanto na esfera pública quanto na privada, mobilizando partidos, instituições, entidades jurídicas e sindicatos a partir reflexões e ações. Este tema assume, nos dias atuais, um discurso vazio, naturalizado, ou seja, podemos

dizer que tornou-se um *fetiché*<sup>5</sup>, um objeto imaterial, simbólico que leva os indivíduos a submeterem-se ao que é estabelecido como parâmetro para a sociedade. O significado discursivo do tema é amplo, podendo ser empregado para qualificar elementos materiais e abstratos, como objetos, lugares, indivíduos, relações interpessoais, emoções e a prática social.

Michaelis (2019) apresenta as seguintes definições quanto ao significado de qualidade:

1- Atributo, condição natural, propriedade pela qual algo ou alguém se individualiza, maneira de ser, essência, natureza. 2- Traço positivo inerente que faz alguém ou algo se sobressair em relação aos demais; excelência, talento, virtude. 3- Conjunto de características que fazem parte da personalidade de um indivíduo e que o diferenciam de todos os outros; caráter, índole, temperamento. 4- Grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão. 5- Um tipo ou uma variedade particular; categoria, espécie, tipo. 6- Cargo ou função que se ocupa na sociedade, na política, numa empresa, etc. de que resultam direitos e obrigações; posição. 7- Título de habilitação profissional. 8- (PEJ) Conjunto de características de caráter negativo, espécie, laia. 9- (FON) Conjunto de traços distintivos dos fonemas vocálicos (zona de articulação, timbre, intensidade, papel da cavidade nasal e bucal etc.) 10- (FILO) Acidente que modifica a substância, sem lhe alterar a essência. 11- (FILO) Conjunto de aspectos sensíveis da percepção resultantes de uma síntese efetuada pelo espírito. 12- (FILO) Propriedade do juízo que percebe a conveniência ou desconveniência entre sujeito e predicado. (MICHAELIS, 2019)

O vocábulo qualidade é utilizado em diferentes situações, sua compreensão está atrelada às percepções e necessidades dos indivíduos, perpassando por um processo de avaliação que estabelece critérios nos termos de quem avalia.

Por suas múltiplas dimensões, é de complexa definição, contudo, cotidianamente utilizado e mediado pelo senso comum, cujo significado é obscurecido, carregado muitas vezes de um sentido ideológico, tornando-o

---

<sup>5</sup> Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR (...) Assim, as propriedades conferidas aos objetos do processo econômico, verdadeiras forças que sujeitam as pessoas ao domínio deste processo, são como que uma espécie de máscara para as relações sociais peculiares ao capitalismo. Isso dá lugar às ilusões quanto à origem natural dessas forças. Mas a máscara não é ilusão. As aparências que mistificam e deturpam a percepção espontânea da ordem capitalista são reais: são formas sociais objetivas, que, simultaneamente, são determinadas pelas relações subjacentes e as obscurecem. (BOTTOMORE, 2013, p. 242)

aparentemente simples e objetivo, empregado na maioria das vezes com o sentido de superioridade e perfeição. Nesta compreensão simplista, qualidade é aquilo que é bom, o que não tem qualidade é ruim, inferior, não tem valor, portanto, precisa passar por um aperfeiçoamento para atingi-la.

As definições e os critérios da qualidade estão estreitamente ligados ao período histórico e as condições sociais, políticas e econômicas. Nas palavras de Souza (1997):

Qualidade não é algo dado, não existe em si, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise da qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem as concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão (SOUZA, 1997, p. 26).

Abarcando a contradição em seu âmago, o termo qualidade pode ser utilizado em um mesmo discurso/diálogo significando posições contrárias entre seus interlocutores. Ou seja, o que se estabelece como qualidade para um indivíduo pode fundar na relação de garantia da negação da qualidade para o outro, sobretudo em uma sociedade constituída por classes sociais.<sup>6</sup>

Marx identificou a sociedade burguesa como “a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” (MARX, 1978, p.43). No atual nível de desenvolvimento da sociedade capitalista, é axiomático que para se atingir a qualidade em qualquer instância, o acesso ao conhecimento, mesmo que seja mínimo, é primordial. A educação formal, neste contexto, torna-se um elemento fundamental, mais do que participe desse processo, torna-se uma condição.

Enguita (1996), analisando a conjuntura da educação na década de 90, nos ajuda a pensar a realidade atual:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo de educação, essa palavra é, sem dúvida “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de

---

<sup>6</sup> Diante de uma sociedade ávida por qualidade, que lhe ofereça condições de dispor de produtos e serviços que satisfaçam suas necessidades e ambições, faz-se necessário problematizar as possíveis compreensões sobre o conceito, o que exige reflexão sobre sua intencionalidade, potencialidade, critérios, exequibilidade, efeitos corolários, resultados e sua factível aferição.

professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUIA, 1996, p.95).

É preciso, neste sentido, superar a aparência, a concepção hegemônica de qualidade da educação aceita automaticamente sem críticas e concebida como a representação da realidade para identificar a sua essência, sua estrutura e dinâmica.

Segundo Saviani (2002, p.2) é um processo formativo, na educação formal, que consiste em passar do senso comum para consciência filosófica. “(...) significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original intencional, ativa e cultivada.”

Esse exercício de reflexão constitui-se em buscar os elementos que definem a concepção de qualidade da educação, percebendo-a como um produto histórico, constituído por múltiplas determinações, inculcado ideologicamente e permeado por contradições. Nesse sentido, a qualidade, segundo Enguita (1996), converte-se em:

[...] uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhorar salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (ENGUIA, 1996, p. 95-96).

A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil, se intensificou no processo de redemocratização do país, compondo uma questão de destaque na agenda pública, a partir da década de 1980. Este período caracterizou-se pela reorientação política em favor de uma sociedade democrática, incorporando discussões sobre a educação fundamentadas na perspectiva do social.

A década de 1980 é reconhecida como um período marcado por intensos debates em defesa de uma escola pública, universal, obrigatória, para todos, democrática, inclusiva, laica, gratuita e de qualidade, colocando as questões sociais, pelo menos teoricamente, no centro das preocupações.



A década seguinte, viu uma mudança nesta perspectiva, a partir da disseminação das ideias neoliberais, cujo foco passou a ser econômico, submeteu-se a educação às leis do mercado, em favor da eficiência e da eficácia, adequando-a, através de políticas educacionais uniformizadas, em última instância, aos interesses do capital.

Atualmente, podemos considerar que os debates em torno da qualidade da educação se situam em dois grandes campos: social e econômico. No primeiro, a educação é entendida como um bem público, fundamental para o exercício da cidadania, e de direito inalienável a todos os cidadãos, no sentido de incluir a classe trabalhadora, historicamente marginalizada desse processo; o segundo, calcado na filosofia neoliberal e nas prerrogativas para o seu desenvolvimento, assume um discurso de igualdade, democracia.

Tal concepção privilegia as demandas econômicas do capital, ditando os objetivos educacionais, depositando nas capacidades individuais e na educação adequada as possibilidades de redução da pobreza, minimizando assim as desigualdades sociais e culturais.

Ao buscar o modelo de gestão empresarial no espaço escolar, objetiva tornar a escola eficiente e produtiva, transformando questões políticas e sociais em assuntos técnicos, priorizando a formação do trabalhador capaz de se adaptar a uma sociabilidade submetida às condições impostas pelo capital.

Gruschka (2014), ao discutir a frieza da moralidade burguesa no campo educacional contemporâneo, afirma que no âmbito escolar os alunos são expostos as postulações diferentes e conflitantes:

Por um lado, trata-se de uma promessa humana e, por outro lado, da carapaça férrea da servidão (WEBER) para obter maturidade em uma e adaptação na outra; para uma educação comum a todos aqui, e para a seleção lá; para justiça como aceitação da especificidade do indivíduo aqui e a justiça como igualdade de tratamento de todos como propósito de concorrência lá; para solidariedade incondicional aqui e para a individuação lá. (...) A aspiração pedagógica educacional representa os objetivos legítimos humanos da educação, a outra, a função dissimulada da escola em sua subordinação aos imperativos da sociedade capitalista meritocrática (GRUSHKA, 2014, p. 10).

Para Romanelli (1982), as possibilidades de transformação ou de permanência dos paradigmas da educação estão intrinsecamente ligadas às

percepções que a sociedade tem sobre a mesma. A compreensão que a população tem sobre a educação e seu papel na sociedade pode gerar três interpretações distintas: aceitação e permanência da prática de um modelo educacional; oposição crítica, analisando-a partindo das condições reais do processo educacional ou ainda, uma visão não-crítica, que expressa desaprovação e mudanças, contudo, vislumbra novos modelos capazes de solucionar os problemas sem de fato compreender a sua realidade.

Pensando nas possibilidades acima expressas, percebe-se que as questões abordadas se detêm na terceira perspectiva, na qual o olhar sobre os problemas educacionais existe, mas estão voltados exclusivamente aos fatores intraescolares.

Esta visão da escola e dos processos que a envolvem, reproduz o discurso hegemônico liberal que apresenta a instituição escolar como promotora da igualdade social, tendo em vista que esta deve garantir a igualdade de oportunidades no que se refere ao seu acesso, cabendo a cada um a oportunidade de ascender e atingir sucesso individual. Silva (1996) afirma, ainda, que:

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o de estreita preparação para o local de trabalho (SILVA, 1996, p. 25).

No quadro de análise sobre a qualidade da educação cabe compreender que os padrões que a definem dependem da posição política de quem a formula. É fundamental realizar essa análise partindo do pressuposto, que assim como outros segmentos da sociedade, a educação padece com as mazelas criadas por uma sociedade dividida em classes.

Garantida por lei, a qualidade da educação se configura como um princípio basilar na Constituição Federal de 1988, tendo como um direito inalienável, a todos, não podendo ser negligenciada a nenhum brasileiro. Apesar das conquistas em seu processo de democratização sua vigência, não atingiu os postulados anunciados.

Envolta pela complexidade de um contexto de ordem econômica, política, cultural e ideológica, a baixa qualidade da educação existente acaba por ser

incorporada e naturalizada, levando a aceitação de que a mesma não cumpre com suas prerrogativas, imobilizando possíveis ações de enfrentamento de seus desafios.

Frigotto (2003) sobre isso afirma que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2003, p.25).

Em face do poder latente que permeia a educação e os antagonismos dos interesses das classes, é fundamental compreender a pretensa qualidade no qual ela se desenvolve, o que pressupõe fundamentos filosóficos, ideológicos e políticos dos quais se convertem em finalidades educativas que orientam políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas. É com base nessa realidade objetiva que o debate sobre a qualidade da educação deve ser compreendido, buscando alternativas de enfrentamento aos problemas que envolvem esse tema.

## **1.2 Educação no Brasil: breve histórico**

Diante das críticas dirigidas à qualidade da educação brasileira, é imperativo compreender a sua qualidade enquanto o que a caracteriza e a define. Por que a educação brasileira assumiu os parâmetros que a designam atualmente? De qual qualidade de educação estamos falando? Qual é a função que a escola desempenha na atual sociedade?

Essas questões devem ser enfrentadas sob uma perspectiva histórica. As particularidades inerentes a sua constituição, devem ser analisadas enquanto uma totalidade, um complexo de múltiplas determinações e contradições, portanto “(...) não é possível uma análise consistente da qualidade do ensino e do processo educacional, sem inseri-los no universo social, político e cultural que os envolve” (SOLIGO, 2013, p.17).

A organização e o desenvolvimento do sistema de ensino de um país se definem pelas esferas econômicas, culturais e políticas. De acordo com o

desenvolvimento da economia, suas vicissitudes interferem nos sistemas de ensino, pois, criam ou não, demandas de recursos humanos no espaço escolar. A herança cultural da população tem forte influência sobre os valores e conteúdos que a mesma procura encontrar na escola. O sistema político, e suas implicações no desenvolvimento da educação, atua sobre a sua organização, sujeitando-a aos princípios e interesses dos legisladores e da camada social ao quais os mesmos representam, nesse sentido Romanelli (1982) acrescenta:

[...] o conteúdo dessas três constatações são fatores que podem atuar de forma integrada ou não na organização do ensino. Na primeira hipótese, o sistema educacional resultante responde às reais necessidades do contexto. Na segunda, ele opera sempre de forma defasada e desequilibrada, obedecendo o jogo de forças que esses fatores mantem entre si (ROMANELLI, 1982, p.14).

Analisando as hipóteses levantadas pela autora, a organização do ensino no país está em consonância com a segunda possibilidade, que ainda se revela atuante na sociedade. Isto quer dizer que a educação vem sendo articulada mediante a interesses dissonantes estabelecidos pelas relações existentes entre a nossa herança cultural, a dinâmica econômica e política.

Conforme considera Romanelli (1982), a maneira como a educação se estabeleceu e se desenvolveu, no Brasil, carrega em seu bojo três séculos de escravidão, marcas do patriarcalismo, subordinação cultural e dependência científica e tecnológica dos países que constituem a cúpula do poder mundial historicamente.<sup>7</sup>

Desde o início da colonização do Brasil, houve um processo de aculturação que se deu com a transferência de padrões culturais europeus para o nosso território. Essa afirmação, que a primeiro momento parece simples e óbvia, pela maneira como esse processo de colonização se deu, subestima suas reais consequências na maneira como ensino se desenvolveu.

---

<sup>7</sup> Discutindo sobre o conceito de cultura, a autora ressalta os prejuízos decorrentes de trocas culturais que se estabelecem no modelo colonialista, o qual o Brasil tem se mostrado adepto durante sua trajetória e expõem uma comum relação unilateral, onde países desenvolvidos assumem o papel de produtores dos bens culturais enquanto que países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento se constituem consumidores dos mesmos. Nesta condição, não ocorrem efetivas trocas culturais com a predisposição de enriquecimento mútuo, há um transplante de produtos acabados da cultura. Os bens culturais materiais e intelectuais que são incorporados passam por um processo de adaptação às condições reais do novo espaço e acabam por descaracterizar-se, alienar-se. Isto ocorre, pois, as expressões culturais estão ligadas a condições objetivas, ou seja, elas se desenvolvem em um tempo e espaço definidos, não são independentes da conjuntura onde foram geradas, e este contexto que as define e são a razão de ser das mesmas não pode ser reproduzido.

Os padrões culturais incorporados à sociedade brasileira desde a sua colonização, contribuíram para a situação de dependência cultural e intelectual, que ainda perduram no país. Ao mesmo tempo em que forneciam elementos formais que atribuíam *status* a classe dominante, distinguiam-na da população e possibilitava sua manipulação ao seu favor, limitando a viabilidade de transformações. (ROMANELLI, 1982)

Durante o período colonial (1530-1822), Império (1822-889) e Primeira República (1889-1930), as instituições escolares se estabeleceram como um espaço ritualista, dualista, cercado de formalidades que tinham valor em si mesmas, com conteúdos alheios às questões referentes à estrutura social e econômica no contexto em que se desenvolviam.

Referindo-se ao ensino implementado pela Companhia de Jesus, a autora afirma que o mesmo foi “Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica sem qualificar para o trabalho, uniforme e neutro (...). Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos (...)” (ROMANELLI, 1982, p.34).

Este ensino humanista, acadêmico e aristocrático, imprimiu uma qualidade que atende à demanda educacional com eficiência quanto ao papel que lhe era exigido no cenário educacional brasileiro da época, ou seja, era um instrumento de desigualdade social em uma sociedade oligárquico agrária, estruturada em grandes latifúndios no qual o conteúdo ensinado não correspondia às necessidades iminentes da maioria absoluta da população.

Com importância secundária, no período do Império, aparecem os primeiros intentos na direção de legalizar o sistema de ensino nesse novo contexto político, que se encaminha influenciado pelos ideais liberais para a independência do Brasil. Em 1827, foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar no Brasil, que vigorou até 1946, e determinou a criação de escolas elementares de primeiras letras em todas as vilas do território, com escolas para meninas nas cidades e vilarejos mais populosos. Mesmo com o respaldo da lei e diversas tentativas de reformulações por meio de reformas, a lei malogrou devido a questões técnicas, políticas e econômicas.

Apesar do tímido esforço em criar e regulamentar um sistema de ensino, a partir do período imperial, até o processo de industrialização do país, o mesmo foi organizado de forma fragmentada, dirigido sem subterfúgios a uma elite aristocrática

que buscava atender interesses particulares, tornando-se um símbolo de classe e mecanismo de dominação.

Enquanto um direito constituído para poucos, atendendo com um conteúdo alienado da realidade do período, esta qualidade do ensino atuou como componente determinante na formação dos quadros políticos e administrativos do Estado. Frente a este cenário, a qualidade da educação não se inseriu como uma preocupação na pauta da sociedade ou do governo brasileiro, visto que a mesma atendia as necessidades que se apresentavam no período. Para Romanelli (1982):

Numa perspectiva social, a educação escolar pode ser considerada uma necessidade que gera uma demanda capaz de determinar uma oferta. Mas, nessa mesma perspectiva, fatores como a herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico podem atuar de forma que orientem a demanda social de educação e controlem a oferta de escolas. Nesse sentido, não apenas a quantidade de bens produzidos em educação escolar, mas também o próprio conteúdo desses bens podem ser adaptados pelos fatos acima citados (ROMANELLI, 1982, p. 26).

As transformações no contexto econômico, a influência das ideias liberais e o predomínio das relações capitalistas ocasionaram uma transferência da produção do setor agrícola para o industrial, impondo uma reestruturação em diversos âmbitos, como o político e o sistema de ensino. O crescimento demográfico, o processo de urbanização e a constituição das classes sociais tornaram a sociedade mais complexa e contraditória.

Nas décadas de 1920/1930, com o desenvolvimento do capitalismo, em sua fase industrial, as mudanças provocadas no cenário brasileiro, exigiam recursos humanos com o mínimo de conhecimento para absorvê-los, conforme o modo de produção que se estabelecia. Nesta nova conjuntura, o sistema obsoleto de ensino teve seus alicerces aristocráticos e seletivos prejudicados entrando em desequilíbrio com as necessidades que se criavam frente a modernização econômica do país. A qualificação da mão-de-obra mediante treinamento passou a ser uma necessidade, em que a evolução do sistema de ensino se deu de acordo com as obrigações que lhe eram impostas pelo setor econômico.

A partir da década de 1930 houve um crescimento da demanda educacional. Muito maior do que a oferta, as reivindicações exigiram a expansão do sistema de ensino que se mostrou deficiente tanto no que se refere aos aspectos quantitativos

quanto qualitativos. Além de insuficiente, a sua expansão aconteceu de maneira desigual no país, intensificando-se nas áreas urbanas, principalmente nos grandes centros, onde as relações de produção capitalista se fortaleceram relegando as áreas rurais a precariedade.

Com a possibilidade de ascensão social que o novo contexto político e econômico indicava, os setores médios passaram a buscar a educação formal, contudo, enquanto um símbolo de classe foi reclamado nos mesmos moldes que atendiam a elite. Isso significa que o ensino continuou se efetivando no modelo acadêmico, livresco e seletivo, sem compromisso e coerência com as reais necessidades que o contexto impunha à sociedade brasileira, alheio principalmente no se refere às necessidades da classe trabalhadora, em franco desenvolvimento. (ROMANELLI, 1982)

Ainda que ideologicamente a escola fosse apresentada como uma instituição pautada nos princípios da igualdade, gratuidade e laicidade, é preciso ter em mente que sua condução ocorria de acordo com os interesses da classe dominante. Seu controle quantitativo e qualitativo sobre o sistema educacional e sua expansão, efetivou um ensino dualista, legalmente amparado por uma legislação que segmentou a qualidade do ensino ofertado à classe trabalhadora e à elite.

A estes últimos pertencia a oportunidade de frequentar um ensino secundário articulado com o ensino superior, enquanto que a classe trabalhadora cabia o papel de frequentar as escolas primárias e de ensino profissionalizante.

Apesar dos esforços em prol da expansão do ensino, praticamente 50% das crianças em idade escolar estavam fora da escola, a essas soma-se, ainda, o grande número de crianças que mesmo sendo matriculadas e com frequência eram excluídas pelo sistema.

Estas não conseguiam concluir sequer o ensino primário, entretanto, o sistema permitia que apenas permanecessem discentes capazes de cumprir as exigências escolares de um ensino destituído de conteúdo pertinente à classe trabalhadora, vinculado com a realidade social, econômica e cultural da qual eram oriundos. Nestas condições, o que qualificava o aluno a ter um bom ou um mau desempenho nas atividades escolares se definia pela sua origem social e não por sua capacidade individual.

Com a reorientação política e econômica, que resultou na instauração da ditadura civil-militar em 1964, houve um acelerado crescimento da demanda social pela educação, conseqüentemente um agravamento dos impasses que a mesma padecia. Buscando solucionar os problemas e adequar o sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento adotado para o país, houve uma série de medidas práticas com o intuito de encontrar soluções efetivas para os problemas que vinham se arrastando a longa data na esfera da educação.

Tendo a produtividade e a eficiência como palavras de ordem no desenvolvimento do ensino, neste período, ocorreram os acordos MEC/USAID<sup>8</sup>. A escola pública perdeu espaço, mantendo como foco de ensino a educação básica enquanto que o ensino de 2º Grau e ensino Superior foram direcionados para o setor privado. Apesar de terem sido questionados por segmentos da sociedade, estes acordos ditaram as reformas que ocorreram na educação e acabaram por agravar a crise já instaurada no sistema.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, a preocupação com o ensino público de qualidade voltou à pauta. A Constituição Federal de 1988, definiu a educação como um direito de todos, entretanto, o relativo êxito das políticas de expansão do acesso e permanência dos alunos na escola não teve o mesmo efeito no aspecto da qualidade do ensino ministrado.

As dificuldades enfrentadas cotidianamente no espaço escolar pressionadas por questões intraescolares e extraescolares não asseguravam aos alunos a aprendizagem mínima dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

A partir disso, Romanelli (1982) sintetiza que:

---

<sup>8</sup> Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. ([http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm))



(...) a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica, e estruturação do poder político. Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, como o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos (ROMANELLI, 1982, p. 19).

A rigor, não houve um projeto de educação no país, que incorporasse a todos, o que se sucedeu foi o desenvolvimento de um aparato legal e burocrático que deu sustentação a um sistema de ensino que evoluiu pressionado pelas demandas sociais e econômicas. Negligenciando a qualidade do ensino para a classe trabalhadora, o dualismo estabelecido nesta esfera inibiu uma política educacional profícua com a expansão equilibrada dos vários níveis e modalidades de ensino.

Florestan Fernandes (1966), ao analisar o sistema educacional brasileiro, em 1960, traz elementos pertinentes para pensar o desenvolvimento da educação no país:

É certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou, não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tidos como “graves”, fazendo-o naturalmente segundo forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos materiais e humanos. Isso explica por que acabou dando preeminência às soluções educacionais vindas do passado, tão inconsistentes diante do novo estilo de vida e das opções republicanas, e por que simplificou demais a sua contribuição construtiva, orientando-se no sentido de multiplicar escolas invariavelmente obsoletas, em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidas, em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras (FERNANDES, 1966, p. 04).

Nestas breves considerações sobre os aspectos histórico do desenvolvimento da educação, examinamos a qualidade da educação partindo de questões extraescolares, mas que expressam elementos que determinaram a realidade interna do âmbito escolar, interferindo diretamente no processo ensino e aprendizagem. Estes elementos, juntamente com um ensino baseado na educação literária clássica, humanística, enciclopédica, atrelada a aspectos formais da cultura intelectual transplantada do continente europeu, mantiveram a educação como um instrumento aristocrático de reforço das desigualdades sociais.

### **1.3 Qualidade da educação no contexto da avaliação externa**

Vimos que no percurso histórico da educação pública brasileira, as diferentes condições em que esta se desenvolveu, assim como os interesses que a nortearam, definiram diferentes critérios em relação a sua qualidade. De uma maneira geral, percebe-se que a partir do momento que a educação passou a se tornar uma necessidade efetiva para a sociedade brasileira, devido ao crescimento demográfico, à urbanização e à modernização da economia, sua qualidade se pautou em três grandes pilares que conduziram as discussões e as ações políticas, na perspectiva de Oliveira e Araujo:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.6).

Saviani (2013b) considera que a educação se tornou preocupação dos principais países no final do século XIX, que se empenharam em organizar seus sistemas nacionais de ensino. O Brasil não seguiu o mesmo propósito, o que acarretou no acúmulo de um *déficit* histórico em matéria de educação, causando efeitos corolários na atual conjuntura em que a mesma se desenvolve.

Observando a edificação da educação nacional em termos legais, as diretrizes apontam para uma história pautada num Estado que desresponsabilizou-se com a educação popular. A partir da década de 1930, a oferta de escola desenvolvendo-se de forma fragmentada por intermédio de ações regionais

isoladas. O Estado se viu compelido a alterar sua conduta em relação à educação devido à constituição de uma demanda social que se estabeleceu efetivamente a partir da urbanização e industrialização do país<sup>9</sup>.

Beisiegel (2005), ao discutir sobre a qualidade do ensino na escola pública assevera que:

(...) de fato, as iniciativas adotadas pela administração pública do ensino, voltadas decididamente para a solução dos aspectos quantitativos das reivindicações, não atuaram com a profundidade necessária para dar ao sistema a qualidade e a organização adequadas. Pelo contrario, determinadas medidas adotadas pelos poderes públicos para a expansão da oferta de vagas na rede de escolas oficiais continuaram sendo postas em prática mesmo quando ocasionavam evidentes efeitos negativos na eficiência do ensino e na organização do sistema escolar (BEISIEGEL, 2005, p.22).

Nos debates educacionais, na década de 1980, setores conservadores viam com preocupação a questão da democratização da escola, justificando que esse processo poderia produzir uma incontestável perda na qualidade da educação do país. A força desse posicionamento baseou-se no fato de que no desafio decorrente da democratização do ensino, a expansão escolar carregou em seu interior as vicissitudes de uma nação dividida em classes, avolumando consigo o fenômeno do fracasso escolar, alimentando conseqüentemente, uma falsa dicotomia entre quantidade/qualidade.

Gramsci (1996) destaca que esse tipo de contraposição é um disparate, uma vez que, não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade. “Sustentar a ‘qualidade’ contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros, pura qualidade” (GRAMSCI, 1987, p.50).

Segundo Gentili (1996), as discussões sobre a qualidade no campo educacional estabeleceram-se como uma contraposição ao processo de democratização do ensino, sendo integrado a expressão política de setores conservadores, que incorporaram ao conceito de qualidade educacional o sentido

---

<sup>9</sup> Romanelli (1982) destaca que em 1920 apenas 9% da população entre 5 a 19 anos frequentavam a escola; em 1940, passou a ser 21%; em 1970, chegou a 53%. Apesar de ter ocorrido um amplo processo de expansão do ensino, é nítido que o mesmo estava muito aquém das necessidades que vinham se configurando, demonstrado a contradição existente entre a procura da escola pela população e a estrutura escolar que lhe era proporcionada.

que se aplica no meio produtivo. O que acarretou consequências dualizadoras e antidemocráticas a educação do país.

Beisiegel (2005) reflete sobre um dos elementos contraditórios que necessitam ser destacadas quando se fala em universalização e qualidade do ensino:

Sob ponto de vista dos segmentos privilegiados da coletividade, a qualidade do ensino público realmente pode ter piorado: os grupos sociais privilegiados já não encontram na escola pública os padrões de ensino que recebem num passado ainda recente. Mas, sob a perspectiva das grandes massas subalternas, a situação não é a mesma. A relação, aqui, se inverte, pois, à medida que veio conquistando a possibilidade de matrícula, a população passou a contar com serviços antes inacessíveis. Para quem não tinha acesso à educação escolar, mesmo este ensino de má qualidade representa uma indiscutível melhoria. Isto não significa, obviamente, que as evidentes deficiências da escola pública sejam aceitáveis. É preciso melhorar as condições de funcionamento da escola. Mas, as avaliações da qualidade da escola pública não podem ignorar as transformações qualitativas introduzidas no ensino no processo de sua extensão as classes populares (BEISIEGEL, 2005, p. 151).

A questão da democratização fez emergir uma nova configuração do conceito de qualidade. No final da década de 1970 e nos anos de 1980, os debates antes envoltos com as questões da universalização do ensino, passaram a focar no fluxo, na permanência e no êxito desses alunos na escola, incorporando reflexões sobre os aspectos pedagógicos desse processo.

A presença em massa da população historicamente excluída da escola, fez com que esta instituição mudasse. O público que passou a constituir a escola não apresentava as mesmas condições econômicas, nem as mesmas experiências culturais para qual ela estava preparada.

Segundo Oliveira e Araújo (2005), apesar da democratização da educação, a exclusão da maior parte da população continuou se fazendo presente no âmbito escolar. A taxa de reprovação no final da década de 1980 evidenciava a baixa qualidade da educação ofertada.

Enquanto parâmetro de qualidade internacional, a educação era analisada partindo de dados estatísticos sobre o tempo de permanência dos alunos na escola e pelas taxas de conclusão dos mesmos, com um olhar para a produtividade dos sistemas escolares.

Como consequência dessa realidade, nos anos de 1990, foram implementadas diversas políticas públicas objetivando a manutenção dos alunos na escola, (merenda e transporte escolar), correção de fluxo e a diminuição da repetência. Tais medidas melhoraram os índices educacionais, porém, geraram novos problemas, que recaíram exatamente na falta de qualidade da educação, tornando esses índices inviáveis como padrões adequados para sua verificação.

Para Gusmão (2013):

(...) a questão da qualidade da educação foi fortemente influenciada pela chamada crise do Estado e pela adoção de políticas de ajuste econômico no final da década de 1980. Em um momento em que se demandava aumento de verbas para a educação, á que havia crescido consideravelmente o contingente de alunos atendidos pelos sistemas, gerou-se uma contradição entre os objetivos de melhoria e a disponibilidade de dinheiro para alcançá-los. A então recém-promulgada Constituição de 1988 definia um conjunto de direitos sociais que dependiam da ampliação da atuação do Estado, criando novas expectativas de atendimento na sociedade. No entanto, com a adoção de medidas de redução do Estado e, mais do que isso, com o direcionamento político-econômico ocorrido no país, houve significativa diminuição dos recursos investidos na educação (GUSMÃO, 2013, p. 312-313).

Em consonância com a difusão do ideário neoliberal, instaurou-se uma nova visão de qualidade, na qual a defesa de uma perspectiva economicista passou a ser a principal diretriz da educação, orientando o desenvolvimento das políticas públicas neste campo.<sup>10</sup>

Organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) atuavam na consolidação da concepção de que a possibilidade de efetivar uma educação em um sistema eficiente que se configure com capacidade de

---

<sup>10</sup> A Conferência Mundial Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990 em Jomtien na Tailândia, é consensualmente compreendida entre os pesquisadores como um marco da atual concepção de qualidade da educação que se difunde a nível mundial. Com base nas recomendações desta conferência, o governo brasileiro sob comando do então presidente Itamar Franco, elaborou por meio do Ministério da Educação, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 1994). Entre as medidas previstas no plano, que priorizavam a educação fundamental em detrimento as demais modalidades de ensino, a necessidade de avaliar a educação básica apareceu como um elemento crucial para prover informações objetivas sobre a qualidade da educação brasileira com vistas a sua adaptação a política neoliberal que se instalava no país.

garantir a educação para todos. Tal concepção estabelecia que a aprendizagem dos alunos deveria ser aferida, submetendo-a a provas de avaliações externas.<sup>11</sup>

Sob este prisma, a busca pela qualidade da educação passou a focar a dinâmica interna das instituições escolares, a relação entre insumos, processos e resultados, mediados por um modelo de gestão eficiente que Soligo (2013) aponta como uma

[...] ideia de qualidade da Educação pelo resultado. Daí a necessidade do *ranking* entre as escolas, de políticas de financiamento, pautadas na quantidade de alunos por escola e na racionalização dos recursos, de investimentos na formação de “bons” gestores educacionais etc. Na ótica neoliberal, essa competição estimularia a busca pela qualidade, destituindo o Estado dessa responsabilidade e relegando-a para a comunidade escolar e para a sociedade civil (SOLIGO, 2013, p. 64).

Um dos eixos centrais da política educacional brasileira, as avaliações em larga escala se estabelecem em um profícuo campo de análise e debate, que necessita de reflexão meticulosa buscando compreender a complexa relação que se dá neste fenômeno, levando em conta a divulgação e a influência que seus resultados exercem na sociedade.

Nesta discussão cabe ressaltar que a avaliação deve ser concebida enquanto uma ferramenta da educação e não o seu objeto principal. É preciso um olhar atento a esta questão, pois, os moldes nas quais ela vem se desenvolvendo, assume papel central na questão da qualidade.

A avaliação que deveria estar em função do sistema de ensino, oferecendo informações sobre a sua realidade e contribuindo assim com sua dinâmica de aperfeiçoamento, fez com que o sistema se adequasse a ela.

A avaliação constitui-se historicamente, sendo organizada, transformada e utilizada de diferentes maneiras nos períodos históricos. O atual padrão de avaliações em larga em escala ao qual a educação está submetida, está em

---

<sup>11</sup> É importante reiterar que influências externas condicionando as políticas públicas educacionais não são novidades deste período, visto que já se fizeram presentes no cenário nacional desde a década de 1960, com os acordos estabelecidos entre o governo militar e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esta cooperação entre as nações ficou conhecida como os acordos MEC-USAID, efetivando uma reforma no ensino brasileiro aos moldes e padrões americanos.

consonância com o modelo econômico e político neoliberal que a utiliza como eficiente ferramenta de inculcação ideológica a serviço da lógica do capital.

Em síntese, podemos afirmar que a avaliação, nos parâmetros que se estabelecem atualmente, em grande medida, não enfrenta os reais desafios da realidade escolar, pois os resultados produzidos pelas mesmas obscurecem a realidade no qual a educação se desenvolve, reproduzindo as mazelas educacionais.

Mesmo que teoricamente, reconheçam a existência de variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente em sua qualidade, levam a sociedade a se direcionar pelo discurso da equidade e da meritocracia, responsabilizando os indivíduos pelos seus resultados, ignorando ou justificando o contexto social, econômico e cultural no qual estão inseridos.

#### **1.4 A educação no contexto neoliberal**

Na década de 1990, a situação na qual a educação se desenvolvia no país, ainda que sendo um modelo barato e de fácil reprodução, se tornou dispendioso na perspectiva do Estado neoliberal, frente ao atendimento da demanda. A soma das matrículas daqueles que ingressavam na escola e das rematrículas do que não estavam aptos a dar sequência aos estudos continuando na mesma série, se agravavam.

Discutir a educação no contexto liberal significa compreender qual é o ideal de sociedade que responde aos seus postulados. A educação, que se desenvolve sob seus crivos tem a finalidade de formar os sujeitos preparados e dispostos a contribuir com esse paradigma societário, Friedman (1988) esclarece que:

A essência da filosofia liberal é a crença na dignidade do indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidades de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo. Este ponto de vista implica a crença da igualdade dos homens num sentido; em sua desigualdade noutro. Todos os homens têm o mesmo direito à liberdade. Este é um direito importante e fundamental precisamente porque os homens são diferentes, pois um indivíduo quererá fazer com sua liberdade coisas diferentes das que são feitas por outros; e tal processo pode

contribuir mais do que qualquer outro para a cultura geral da sociedade em que vivem muitos homens (FRIEDMAN, 1988, p. 175).

Para Friedman (1988), o modo de produção capitalista é condição absoluta para a concretização da liberdade, na qual a coletividade está contraditoriamente pautada nos interesses individuais que irão interagir baseados no princípio da cooperação, que por sua vez, submetem-se às relações de troca estabelecidas pelo mercado.

Posicionando-se enfaticamente contra o que denominou como tendência coletivista e paternalista que o Estado assumiu no século XX, o autor condena políticas direcionadas a garantia de direitos do trabalhador e a diminuição da desigualdade econômica e social, como medidas que privam os indivíduos de sua liberdade. Tais aspectos fazem com que os mesmos sejam compelidos a subjugar seus interesses e suas possibilidades de negociação e lucro em função dos outros.

Nessa sociedade, regida pela competitividade, em que as questões éticas ficam sob responsabilidade de cada indivíduo, o pensamento liberal compreende que as desigualdades são naturais e necessárias, visto que os indivíduos são essencialmente desiguais e devem ter liberdade para o ser.

Ignorando as condições econômicas e culturais que os determinam, a situação na qual cada um se encontra é resultado de suas próprias escolhas, portanto, deve assumir a responsabilidade do que conquistou pelos seus próprios méritos, independentemente dos desdobramentos positivos ou negativos que possam promover.

Atualmente, o patamar possível aos mesmos que consistia em ter acesso a uma alfabetização funcional, agregava uma série de habilidades e capacidades que devem ser desenvolvidas pelos indivíduos para que estes possam ser absorvidos aos novos postos de trabalho, entretanto, o novo formato do capitalismo moderno, segundo Gorz (2005), acarreta que:

O capitalismo moderno, centrado sobre a valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de “capital humano”, “capital conhecimento” ou “capital inteligência”. Essa mutação se faz acompanhar de novas metamorfoses do trabalho. O trabalho abstrato simples, que de desde Adam Smith, era considerado como a fonte do valor, é agora substituído por trabalho complexo. O trabalho de



produção material, mensurável em unidades de produtos por unidades de tempo, é substituído por trabalho dito imaterial, ao qual os padrões clássicos de medida não mais podem se aplicar (GORZ, 2005, p.15).

A expansão desse modelo gera entre os trabalhadores que necessitam atingir os novos paradigmas exigidos, uma servidão voluntária, que se constitui em uma autoprodução na busca incessante de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências constituindo o *know-how* necessário para o desenvolvimento do “capital humano” tão caro as empresas.

É necessário esclarecer que o conhecimento ao qual o autor se refere não se restringe ao âmbito das ciências humanas, ciências exatas ou sociais. O componente principal se constitui no saber mediado por implicações subjetivas, como a inteligência, imaginação, criatividade, habilidade de adaptação e comunicação, discernimento para combinar o conhecimento com os saberes práticos e úteis do cotidiano para realizar as tarefas, dar conta dos imprevistos e resolver problemas.

Nestes termos, podemos considerar o trabalhador que interessa ao setor empresarial um indivíduo motivado, disposto por intermédio do seu próprio mérito a buscar a formação necessária para atingir os atributos que lhe são impostos.

Mediante essa nova configuração, a escola necessitaria de uma educação com a qualidade que atendessem a essas prerrogativas, estabelecendo-se como uma estratégia para reprodução do capital e de sua sociabilidade que repousa essencialmente numa relação antagônica.

Assim, além de formar os pobres para o mercado de trabalho, a escola também se constitui em um importante espaço de convivência social que forma os indivíduos para a cidadania, evitando e contendo conflitos sociais, tendo em vista uma relação harmônica necessária para o desenvolvimento do capital.

Diante deste cenário, o discurso educacional contemporâneo está imbuído por uma fraseologia ideológica que busca amenizar e ornamentar as contradições que existem no interior das salas de aula, o qual, Rossler (2009), esclarece:

Nossos dirigentes e seus representantes no âmbito da educação costumam falar da busca por formar seres humanos melhores. Melhores de um ponto de vista intelectual, afetivo e social. Homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, do novo milênio – que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender

(aprender-aprender), e pensar criticamente por si sós; agir livremente, com competência, habilidade e responsabilidade. Enfim, falam de novos homens adaptados ao novo mundo, cabendo à educação o papel de melhorá-los, ou seja, de produzi-los (ROSSLER, 2009, p. 79).

Ao mesmo tempo em que a escola prepara os indivíduos para a sociedade capitalista, individualista e competitiva, contrariamente, ela difunde um discurso de cidadão que busca a unidade, o compromisso coletivo, o sentimento de solidariedade.

Nas contradições que a engendram, a educação deixa de ser conhecimento para se tornar mercadoria, recebendo investidas para a implantação de critérios empresariais de qualidade e eficiência. A sua necessidade não repousa no conhecimento ontológico, epistemológico, mas na cética e pragmática certificação dos indivíduos a partir de diplomas que lhes garantam domínio de informações relativas e necessárias a inserção no mercado de trabalho arrimando-os as contingências das práticas imediatas.

Produto a ser consumido, na perspectiva do capital, a educação prepara os indivíduos com as “competências”, “saberes” e “flexibilidade” necessários para atender as exigências do capital. Nas palavras de Apple: “(...) a educação não passa de um fornecedor de “capital humano” para o setor privado” (APPLE, 1996, p.181).

O projeto neoliberal de escola justificava o dualismo na educação como algo natural e necessário em meio a um discurso que sutilmente manipula o conceito de igualdade e qualidade. Essa polarização garante uma qualidade de educação à classe dominante, paradoxal à qualidade que é ofertada aos trabalhadores, que se enquadra nesse modelo devido à necessidade, sem que tenham condições de entender a realidade que vivenciam para além do imediatismo, que se constitui na maneira que veem e sentem o mundo.

O conhecimento dirigido aos trabalhadores é definido por sua operacionalidade, portanto, o que lhes basta repousa no domínio da leitura, da escrita e na capacidade de contar e fazer cálculos. Nesta perspectiva, a educação básica, especialmente os anos definidos como Ensino Fundamental, tem sido o foco principal das políticas públicas educacionais. Tratada como medida compensatória, por organismos internacionais como Banco Internacional para a Reconstrução e

Desenvolvimento (BIRD), a educação é tida como uma das formas de enfrentar a pobreza e amenizar possíveis tensões sociais.

Pretende-se para a educação um modelo de gestão empresarial, orientada por finalidades econômicas, objetivas e pragmáticas, reduzindo seus custos e aumentando sua produtividade, cuja qualidade é aferida por indicadores de desempenho. Por este entendimento o Estado deve restringir sua atuação na garantia da educação pública destinada ao período que lhe ofereça essa possibilidade, o Ensino Médio, profissionalizante, e o Ensino Superior destinado à iniciativa privada,

O cenário educacional neoliberal, segundo Costa (2000), constrói uma rede de:

[...] Argumentação [...] poderosa: após décadas de gestão estatal, o que se encontra é um sistema escolar sofrível em todos os termos, espelho de uma sociedade absurdamente desigual, onde nichos de razoável qualidade canalizam recursos públicos desproporcionais para o atendimento de estranhos já bem aquinhoadas da sociedade. Além disso, farta politicagem deforma o caráter presumivelmente democrático do serviço público, beneficiando setores intermediários do sistema educacional (burocratas), em conluio com o uso político menor de um sistema gigantesco e tão fundamental para as famílias em geral. Em suma, inépcia, corrupção, clientelismo, favorecimento, mau uso de recursos públicos, refração e controles democráticos, eis o quadro presente da escola no Brasil a grosso modo (COSTA, 2000, p. 45).

Ao distanciar a educação do seu caráter público, da formação plena do ser humano e da perspectiva da justiça social, a educação se reduz a um componente econômico, que responsabiliza os indivíduos por situações de vantagem ou desvantagem acabando por acentuar os problemas em todos os âmbitos, tanto econômicos quanto sociais e culturais. Segundo Libâneo, (2018, p.44) “as políticas neoliberais para a escola não promovem a qualidade de educação, ao contrário, são restritivas à promoção do desenvolvimento humano”.

Em suma, podemos considerar que o discurso neoliberal referente a uma educação voltada à formação integral de todos se constitui apenas retórica, pois na prática, a qualidade da mesma é definida de acordo com os critérios da classe que controla os meios de produção.

No que tange a educação pública, designada a classe trabalhadora, a mesma é medida pela sua capacidade em lapidar o “valor” do ser humano que se concentra na sua capacidade produtiva, ou seja, a sua força de trabalho, agravando e reproduzindo as desigualdades sociais.

Para o neoliberalismo a educação terá qualidade, ao atender as premissas do modo de produção capitalista. Valores que segundo Duarte (2008), enfraquecem a possibilidade de inteligibilidade da realidade concreta, conseqüentemente, diminuem radicalmente as possibilidades de superação da sociedade de classes. Neste cenário, a qualidade está pautada, portanto, no domínio rudimentar da leitura, escrita, raciocínio lógico para quantificar e calcular, e no desenvolvimento de inteligência emocional, habilidades e competências necessárias para responder e se adaptar as exigências do cotidiano imediato dos indivíduos.

Alinhadas a ideologia liberal e ao ambiente cultural pós-moderno, as pedagogias hegemônicas ratificam e disseminam este conceito de qualidade de educação, que em grande medida, também é socialmente aceito e reivindicado na atualidade.

## CAPÍTULO II

### QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Esse capítulo tem por objetivo pontuar os aspectos que indicam a ideia de qualidade de educação no quadro das tendências pedagógicas que nortearam a educação brasileira, denominadas como Tradicional, Nova e Tecnicista. Elas imprimiram um padrão de qualidade de acordo com seus princípios, em correspondência com os acontecimentos históricos de cada época que conduziram a prática pedagógica.

Esta análise se faz necessária, visto que a elaboração da pedagogia histórico-crítica se deu mediante a negação destas teorias e de seus corolários na materialidade da educação pública do país. A constituição da escola pública no cenário brasileiro efetivou-se mediante o tensionamento entre a necessidade de generalizar a escola para atender as demandas impostas pelo capital e as reivindicações expressas pela população em encontrar na educação uma possibilidade de ascensão social.

#### **2.1 Tendências pedagógicas e a educação brasileira**

Segundo Saviani (2013b), o desinteresse pela educação popular em nosso país verifica-se desde o Império, e se fez presente durante toda a trajetória que envolveu a expansão da escola brasileira. Isso implica afirmar que o seu desenvolvimento ocorreu numa dinâmica pautada na desresponsabilização do Estado com a educação de sua população, o que acarretou num *déficit* histórico no qual estão arraigados, em grande medida, os problemas que enfrentamos atualmente neste campo.

A passagem do século XIX para o século XX, foi marcado pelos debates e iniciativas na organização do sistema nacional de ensino. Apesar de ser reconhecida formalmente a sua necessidade, a educação enquanto um direito a ser estendido a toda população entrou na pauta brasileira com um século de atraso.

A expansão da escola teve na sua intrínseca relação com a economia a principal propulsora das demandas educativas. Portanto, sua história foi sendo estabelecida em função dos papéis que a economia lhe atribuía, sem um planejamento pautado na qualidade da educação que englobasse todos os níveis e modalidades que compõem o sistema de ensino.

Em um país, onde a educação se instituiu como uma possibilidade para poucos, a expansão do acesso para toda a população foi um avanço, contudo, insuficiente para garantir a educação de qualidade que a sociedade necessitava. Segundo Beisiegel (2005),

(...) as iniciativas adotadas pela administração pública de ensino, voltadas decididamente para a solução dos aspectos quantitativos das reivindicações, não atuaram com a profundidade necessária para dar ao sistema a qualidade e a organização adequadas. Pelo contrário, determinadas medidas adotadas pelos poderes públicos para a expansão da oferta de vagas na rede de escolas oficiais continuaram sendo postas em prática, mesmo quando ocasionavam evidentes efeitos negativos a eficiência do ensino e na organização do sistema escolar (BEISIEGEL, 2005, p.22).

As distorções que conduziram o crescimento da rede pública de ensino acabaram por secundarizar os elementos fundamentais intrínsecos a educação, refletindo uma divergência entre os valores proclamados e a sua efetivação.

Os estudos, discussões e críticas dirigidas à educação escolar, em todos os seus níveis, demonstram que a mesma se constituiu em contínuo percurso de crise. Nesta perspectiva, compreender a sua trajetória torna-se iminente na tentativa de buscar alternativas para os desafios que compõem a realidade escolar, superando questões fenomênicas que acabam se tornando o centro das discussões e impedem o avanço para uma análise crítica (SAVIANI, 2002).

A educação pode ser identificada enquanto prática social a partir do momento que se percebe historicamente a organização humana, pois há uma forma de agir coletiva cujos membros são levados a desenvolverem habilidades e conhecimentos necessários.

O termo educação é amplo e se insere no conjunto das práticas sociais que devem ser analisadas a partir de uma perspectiva dialética, entendendo-a enquanto fruto de uma sociedade, em um determinado período histórico, no qual os homens

formam e são formados, mediante o trabalho, para se adaptarem a viverem dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade (SAVIANI, 2016).

Na configuração da atual sociedade, tanto no âmbito formal quanto informal, a escola assumiu, aos poucos, papel de destaque, ainda que numa compreensão caótica da sua atribuição, compreende-se sua importância na constituição do indivíduo e na formação das novas gerações.

No interior desse amplo e intenso campo, compreender o movimento das ideias pedagógicas não se limita a uma abstração, mas também consiste em conhecer o desenvolvimento da educação em seus aspectos teóricos. É necessário perceber que estes se originaram em tempos e contextos condicionados a questões políticas, sociais e econômicas, que em consequência vão configurando as concepções de homem, de sociedade e conseqüentemente, delineando diferentes princípios, atributos funcionais e objetivos à escola.

Em diferentes perspectivas e propostas, as concepções pedagógicas se constituem com o intuito de responder as necessidades que se apresentam concretamente no cotidiano. Independente de dispor dos subsídios suficientes para dar conta da realidade, seu teor se define sob a reflexão e o estabelecimento de perspectivas e práticas que orientam o processo de aprendizagem e formação dos indivíduos, Saviani (2013b):

(...) a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. (...) a pedagogia é uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em razão de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados (SAVIANI, 2013a, p. 6-7).

As denominadas tendências se definem pela maneira como a educação é compreendida, teorizada e praticada. Grosso modo, três questões são basilares em sua formação: a primeira, diz respeito ao nível da filosofia da educação, envolvendo a reflexão sobre o conjunto de questões que circundam a prática educativa, com as quais é necessário identificar e definir o homem, a sociedade e suas relações para orientar a educação que lhe é direcionada, ofertada; a segunda, remete a teoria da educação, que envolve a sistematização do conhecimento, as relações que permeiam o âmbito da educação, sua estruturação, intencionalidade e a eficácia do ato educativo; e por fim, a terceira, nesta a prática pedagógica se destina ao

desenvolvimento e organização das atividades executadas diretamente na relação professor/aluno.

As tendências pedagógicas, frente suas perspectivas do processo educativo, podem ser divididas em dois grandes grupos; as pedagogias tradicionais, que independente de suas especificidades, compõe-se em teorias de ensino, portanto, a preocupação com as práticas educativas, residem sobre o objetivo de como ensinar; o segundo grupo, evidencia-se pela tentativa de renovação do pensamento pedagógico. Denominado como concepção pedagógica nova ou moderna, é composta por pedagogias caracterizadas como teorias de aprendizagem. Nessa perspectiva, o como aprender se torna o ponto central da educação. (SAVIANI, 2005)

Suchodolski (2002) ao analisar as concepções pedagógicas frente às correntes filosóficas que as inspiraram, denomina o primeiro grupo, constituído pelas pedagogias que tem o ensino como prioridade, como a pedagogia da essência e o segundo grupo, que foca na aprendizagem, como pedagogia da existência. Fazendo uma análise minuciosa sobre o desenvolvimento destas ideias pedagógicas, o autor discute as diferentes perspectivas filosóficas que contribuíram para a constituição destas grandes correntes, considerando os contextos históricos nos quais elas foram concebidas.

A educação, para a pedagogia da essência, que se distingue em duas vertentes, a religiosa e a leiga, deve atuar da mesma maneira em todos os indivíduos, com a função de levar o homem a ser aquilo que ele deve ser, num plano que se sobrepõe a sua realidade iminente. Na perspectiva da pedagogia da existência, a mesma deve se organizar em torno das necessidades e satisfações empíricas e imediatas da criança, visto que a natureza humana é compreendida como mutável e determinada pela existência.

Essa reflexão está no cerne de disputas acirradas no campo pedagógico e ideológico que vivenciamos atualmente. O que no senso comum dos educadores pode ser compreendido como uma mera questão teórica, tem efeitos corolários na prática pedagógica e na formação dos indivíduos. Em seu âmago, o que se verifica é uma prática educativa voltada para a perspectiva de adaptação e manutenção do *status quo* da sociedade, ou na possível superação da mesma.



A concepção pedagógica tradicional, em suas variadas vertentes, foi dominante desde a antiguidade até o advento do movimento renovador que se legitimou no início do século XX. Focando na história da educação brasileira, Saviani (2013a), analisa as manifestações pedagógicas ocorridas no Brasil organizando-as em quatro grandes períodos:

O primeiro período (1549/1759) se constitui pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional que pode ser subdividido em duas fases. Entre os anos de 1549/1599, prevaleceu a pedagogia brasílica assim denominada por Saviani devido a orientação jesuítica diferenciada praticada na colônia que procurava levar em conta as especificidades ali presentes. Em 1599 houve a institucionalização do *Ratio Studiorum*, que compõe um conjunto de normas para regulamentar o ensino jesuítico.

O segundo período (1759/1932) é marcado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga na pedagogia tradicional. Entre os anos de 1759 à 1827 prevaleceu a pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido, que sob influência da pedagogia humanista racionalista, instituiu reformas com prerrogativas do Estado sob a instrução praticada na colônia.<sup>12</sup>

O terceiro período (1932/1969) foi marcado pela predominância da pedagogia nova. Entre os anos de 1932/1947 observou-se um equilíbrio de forças entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A partir daí, os ideais da pedagogia nova prevaleceram até o início da década de 1960, devido a influência que os integrantes deste movimento obtiveram por meio da ocupação dos principais cargos burocráticos no âmbito educacional. Os anos de 1960 a 1970 são marcados pela crise da Escola Nova e sua articulação com a pedagogia tecnicista.

O quarto período (1969/2001) é caracterizado pela configuração da concepção pedagógica produtivista que pode ser compreendida em três fases. A década de 1970 é marcada pelo predomínio da pedagogia tecnicista e pelo desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista. A década de 1980 se destaca pela elaboração de concepções pedagógicas contra-hegemônicas, na qual se insere a

---

<sup>12</sup> Instauram-se as denominadas Aulas Régias, disciplinas independentes ministradas por professores pagos pela Coroa e dá-se início a difusão do Ensino Mútuo, que a partir de 1827 torna-se o método de ensino oficial da colônia com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras. O desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo se intensificou a partir da segunda metade do século XIX com a progressiva substituição do Ensino Mútuo pelo Método Intuitivo, ou também conhecido como lição das coisas. Este se manteve como referência didática até meados da década de 1920 com a ascensão do movimento da Escola Nova.

Pedagogia Histórico-crítica. E a partir da década de 1990, observa-se a expansão do liberalismo e o no campo educacional estabelece-se uma visão neoprodutivista.

Libâneo (1983), também sistematizou, numa perspectiva histórica, os pressupostos teóricos que orientaram e que ainda, se fazem presentes na dinâmica da educação brasileira. O autor apresenta um quadro síntese, em que classifica o ideário pedagógico em tendências pedagógicas liberais e progressistas, usando como critério a compreensão que estas posições têm em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola.<sup>13</sup>

Didaticamente expostas, as tendências são descritas objetivamente focando o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar.

É importante ressaltar que o recurso didático de esquematizar cronologicamente as ideias pedagógicas, nos auxilia a compreender o seu desenvolvimento, devendo ser relacionado ao contexto histórico, segundo Gadotti (1999), no qual suas especificidades se tornaram mais evidentes.

A história das ideias é descontínua. Não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente que faz com que as ideias filosófico-educacionais antigas deixem de ser válidas e sejam superadas pelas modernas. As ideias dos clássicos da filosofia são atuais. É por isso que a história da filosofia se distingue da história das ciências. As novas descobertas das ciências vão tornando as antigas obsoletas. Isso não acontece com a filosofia e a teoria educacional (GADOTTI, 1999, p. 17).

As tentativas de organização, descrição e classificação das tendências pedagógicas, oferecem elementos para os professores identificarem os pressupostos teórico-metodológicos que estão implícitos em práticas, que na maioria das vezes são incorporadas ao cotidiano, pois, se tornaram senso comum no ambiente escolar. É fundamental ao professor, ter ciência de que seu trabalho tem um sentido mais amplo do que o fenômeno que ocorre dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, buscando evidenciar a dimensão política da educação e sua mediação no seio das práticas sociais.

---

<sup>13</sup> A pedagogia liberal se constitui pela configuração das tendências pedagógicas denominadas com tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. E a pedagogia progressista é composta pelas tendências intituladas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

## 2.2 Teorias não críticas e crítico-reprodutivistas

Saviani (2005) esclarece que toda a pedagogia é uma teoria da educação, contudo, nem toda a teoria da educação se configura em uma pedagogia. O adjetivo pedagógico reflete as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, orientando metodologicamente, o ato educativo.

Além da possibilidade de agrupar as teorias da educação, apesar de suas especificidades, entre teorias de ensino e teorias de aprendizagem, pedagogia da essência e pedagogia da existência, Saviani (1991) trouxe uma nova perspectiva de análise. Segundo o autor, as teorias educacionais podem ser ainda caracterizadas como teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

A pedagogia Tradicional, a pedagogia Nova e a pedagogia Tecnicista compõem o grupo de teorias da educação compreendidas como teorias não críticas. Estas são assim denominadas, devido seu entendimento de sociedade, assim como do papel que a escola deve exercer na mesma.

Nesta perspectiva, a sociedade é vista como um organismo harmonioso, predisposto a integração coesa de seus membros, no qual cada indivíduo tem a disposição e o compromisso de se integrar ao conjunto, colaborando com a sua prosperidade. As distorções que ocorrem nesse processo, são acidentes que devem ser corrigidos. Aqueles que não se adequam aos padrões sociais, ou seja, os marginalizados, devem ser corrigidos, que para Saviani (1991) formata um novo *modus operandi* educacional:

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. A função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (SAVIANI, 1991, p. 16).

Concebendo a educação com um alto grau de autonomia da sociedade, ela torna-se um instrumento de equalização social, cabendo-lhe a função de evitar e corrigir distorções, assegurar a unidade e a construção de uma sociedade igualitária.

A pedagogia tradicional desenvolveu-se em diferentes vertentes, mas manteve como diretriz em seu pensamento pedagógico a valorização da essência

humana, pautando seus procedimentos didáticos no ensino e na tarefa de atuar e garantir o repasse do conhecimento intelectual e moral a todos da mesma maneira.

A primeira vista, parece contraditório afirmar que a pedagogia tradicional parte do princípio que todos são essencialmente iguais, sabendo que a história da educação escolar se efetivou pautada na desigualdade social. Contudo, é preciso ter em mente que a educação se desenvolve como prática social mediante condições econômicas e culturais objetivas.

A educação formal como uma exigência a ser estendida para toda a população se configurou como uma necessidade a partir do final do século XVIII como consequência dos ideais gestados na idade moderna e que culminaram com a revolução francesa, tendo a liberdade, a igualdade e fraternidade como requisitos para a instituição de uma nova ordem social. “O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” (SAVIANI, 1991, p. 17).

Até então, a educação, explicitamente classista, atendia as necessidades dos contextos históricos no qual se desenvolvia, sendo dirigida exclusivamente à elite, a qual auxiliava na manutenção do modelo social, econômico e político vigente. Com a ascensão da classe burguesa, a pedagogia tradicional foi um instrumento revolucionário na luta contra o “Antigo Regime”, pois ela se constituiu em um elemento fundamental na composição da democracia burguesa, auxiliando na construção da sociedade contratual, pautada na liberdade, componente ideológico gerador para a reforma da sociedade.

Saviani chama a atenção ao fato de que “toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica” (SAVIANI, 1991, p. 50). A concepção essencialista de homem, que até então justificava a desigualdade entre os mesmos, no período da modernidade passou por uma reconfiguração, e vai defender justamente o contrário, a igualdade entre os homens, ainda que essa igualdade se provou permanecer apenas no âmbito da formalidade, sem se efetivar na prática. “Com a consolidação da burguesia no poder e a exclusão dos aliados, frise-se mais uma vez, as soluções conciliadoras que visavam ao atendimento de interesses ‘populares’ foram politicamente abandonados pela Revolução” (ALVES, 2001, p. 73).

Neste período, cabia ao ensino a função de transformar os súditos em cidadãos. O trabalhador, antes vinculado a terra em uma relação de servidão, passa a ser o trabalhador livre, que pode vender sua força de trabalho, e que necessita ainda do mínimo de conhecimento para participar do processo político na consolidação na nova sociedade, assim, a escola aparece correlacionada com a consolidação da ordem democrática.

Na pedagogia tradicional, a concepção filosófica, assim como as determinações culturais, sociais e econômicas do contexto histórico, exprimem uma determinada maneira de organizar a escola e as questões didáticas referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Entendendo-a enquanto um espaço isolado da sociedade com a função específica de contemplar o conhecimento ilustrado, este era tido como verdade absoluta sendo repassado através de um rígido método pedagógico, denominado como método expositivo, fundamentado nos 5 passos desenvolvidos pelo filósofo e educador Johann Friedrich Herbart (1776/1841).

Saviani (1991) alerta, ao que denomina como falsa crença disseminada pelos intelectuais ligados da pedagogia da existência. Na tentativa de construir argumentos que justificassem suas proposições em relação à educação, a perspectiva tradicional passou a ser classificada como medieval, retrograda, praticante de um método de ensino dogmático e pré-científico. O autor demonstra a partir da análise dos métodos aplicados pela escola tradicional, que essa crítica a ela direcionada não se sustenta<sup>14</sup>.

Desconsiderando os determinantes econômicos e culturais, o ensino tradicional, desenvolvido a partir da compreensão de que todos os alunos presentes em uma sala de aula partem da mesma posição, ou seja, todos eram considerados “tábula rasa”, acumulou inúmeras limitações e fracassos. Apesar de sua concepção filosófica essencialista, não obteve êxito na construção da escola prometida no período revolucionário, contrariamente a pretendida escola igualitária, os representantes desta teoria erigiram uma escola dualista.

---

<sup>14</sup> Fundamentado nos princípios filosóficos do empirismo, no método indutivo formulado por Bacon, no século XVIII, e no conhecimento existente sobre psicologia na época, Herbart procurou compreender os processos mentais relacionados ao ensino e a aprendizagem. Buscando empregar rigor e cientificidade a seu método, Herbart foi o primeiro a elaborar uma pedagogia que pretendia ser uma ciência da educação.<sup>14</sup> (ARANHA, 1989)

No final do século XIX e início do século XX, foi um período de intensas críticas ao ensino praticado até então, mediante um cenário político e econômico de expansão do capital, fomentando a elaboração de novas perspectivas em relação a educação. A escola nova, movimento renovador do ensino, começa a se estabelecer avançando na formulação teórica e na prerrogativa de se diferenciar do ensino por ela caracterizado como tradicional, porque para Alves (2001):

Já não havia mais remanescentes feudais a serem exorcizados, tônica que marcara o discurso liberal clássico, em especial na sua vertente revolucionária. A educação já não precisava ser brandida como uma vacina contra o passado. A ela, desde então, foi atribuído outro papel: o de ser chave privilegiada que abria aos homens a esperança de construir um futuro almejado por todos, identificado com a idealização da igualdade econômica e social (ALVES, 2001, p. 129).

Definida também com escola ativa ou pedagogia progressiva, a escola nova não admite conciliação com a pedagogia tradicional, posicionando-se radicalmente contra a mesma, pois “(...) não se apoiar nas forças vivas da criança, nem pode ‘despertá-las’, nem ‘formar personalidades’, mas é condenada a ficar um amestramento inteiramente superficial” (BLOCH, 1951, p. 36,37).

Tida como a revolução copernicana da educação, segundo Bloch (1951), a criança se torna o centro do ato pedagógico:

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria criança, é nada menos que pedir-lhe realize a verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve situado fora dela. É esta revolução – exigência fundamental do movimento de educação nova – que Claparède compara à de Copérnico na astronomia, e que com tanta felicidade define nestas linhas: ‘Os métodos e os programas a gravitar em torno da criança e, não, a criança a girar mal e mal em torno de um programa fixado fora dela, tal a revolução copernicana para a qual a psicologia convida o educador’ (BLOCH, 1951, p. 37).

Segundo Manacorda (1995), duas concepções concorrem para ser a tônica deste grande e variado movimento de renovação pedagógica. No aspecto social, a adaptação do homem as novas condições de trabalho impostas pela modernização industrial, preparando-o para integrar e contribuir com o bem coletivo e, no âmbito psicológico, a descoberta da criança. Ambas as concepções têm o trabalho como

um elemento formativo, buscando tornar o homem capaz de produzir dinamicamente<sup>15</sup>.

Saviani (2013a) destaca que a defesa da escola pública travada pelo movimento, com a luta por um amplo sistema nacional de ensino que englobe desde a educação infantil até a universidade, é uma particularidade do cenário brasileiro, visto que na Europa e nos Estados Unidos da América, as iniciativas do movimento se mantiveram no domínio das escolas privadas.

Defendendo a escola única, ainda que expressando o pensamento liberal, os pioneiros buscavam uma formação voltada ao fortalecimento da democracia. Sua nova maneira de compreender e desempenhar a educação escolar visava preparar o indivíduo para acompanhar e se adaptar aos dinâmicos e acelerados processos de mudança da sociedade.

Nessa perspectiva, a escola democrática deveria conceber a educação enquanto um instrumento de equalização social, visto que, ao contrário do que se concebia no ambiente educacional até então, os indivíduos são compreendidos como essencialmente diferentes, e estas diferenças devem ser aceitas e respeitadas. Na visão dos escolanovistas, o que importa aos indivíduos, mediante suas particularidades, é a capacidade de aprender a se adaptar as exigências do seu cotidiano. Nesta perspectiva em o Manifesto dos Pioneiros (2006) a educação:

(...) deixa de construir um privilegio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico', com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006).

---

<sup>15</sup> No Brasil, destacam-se entre os representantes deste movimento, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira que com demais integrantes do movimento publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. O texto expressa os novos elementos pedagógicos necessários ao momento histórico vivenciado, assim como, a exigência de se estabelecer diretrizes para organizar o sistema escolar no país, visto que até então, a educação era dirigida de maneira fragmentada e desarticulada.

Reivindicando a liberdade individual da criança, mitifica a imagem do aluno ativo, criativo, autônomo, intrinsecamente envolvido com sua aprendizagem, capaz de buscar espontaneamente as respostas para o que necessita. Não há espaço para a transmissão do conhecimento, pois, ele deve ser construído pela criança a partir de atividades práticas, significativas, o que exige que as mesmas estejam em consonância ao centro de interesses da criança e pertençam ao imediatismo pragmático da sua vivência cotidiana.

Deslocando o foco do conhecimento enquanto produto social e historicamente produzido, para o processo de sua construção, a escola nova articulou o ensino ao processo de pesquisa. Metodologicamente, o desenvolvimento das atividades escolares deve ser pautado em cinco momentos que contemplam o caminho para a construção do conhecimento.

Uma aprendizagem ativa consistiria em identificar um problema sensível ao aluno, seguido pelo levantamento de dados referentes ao mesmo, a formulação de hipóteses para a sua resolução, a verificação destas hipóteses através de atividades experimentais para, a partir daí, ser capaz de confirmar ou refutar as hipóteses formuladas, visto que neste momento o aluno demonstra ter sob seu domínio os elementos necessários para compreender o fenômeno pesquisado.

Para efetivar a metodologia difundida pela escola nova, fazia-se necessário uma reformulação da escola e sua organização. Além da formação dirigida aos professores, o alto investimento nos prédios escolares, para equipá-los com a variedade de materiais didáticos necessários para desenvolver as aulas e a diminuição de alunos por turma, inviabilizou a sua aplicabilidade. Devido aos elevados custos, o que sucedeu foi à implantação de algumas escolas experimentais, dirigidas à elite.

Apesar das restrições concretas que inviabilizaram sua efetiva implantação, no campo ideológico, suas propostas pedagógicas foram amplamente divulgadas, e conquistaram espaço nos debates educacionais, interferindo negativamente no cotidiano escolar e causando prejuízos a educação das camadas populares.

Segundo Saviani (1991):

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos



ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1991, p.20-21).

Com a centralidade no método em detrimento ao conhecimento enquanto um produto social e histórico, os princípios escolanovistas são reelaborados por diferentes propostas pedagógicas centradas no lema “aprender a aprender”. Pretendendo, sob o rótulo de inovadoras e progressistas, formar indivíduos sintonizados com as necessidades de uma sociedade em constante mutação, estas pedagogias acabaram por obscurecer o principal papel da escola, que consiste em garantir aos educandos o acesso ao conhecimento, descaracterizando o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem e negando o próprio ato de ensinar.

De acordo com Duarte (2011):

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação da elite (DUARTE, 2011, p. 9).

Com severas críticas dirigidas à pedagogia tradicional e um discurso que focava na qualidade da educação, a Escola Nova se constituiu em um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante.” (SAVIANI, 1991, p. 22). O ideário escolanovista difundiu, concomitantemente, a bandeira da democratização do ensino a perspectiva elitista de que é melhor uma escola de qualidade para poucos, do que uma escola deficiente para muitos.

Frente a inevitável necessidade de expansão da escolaridade, impostas pelo desenvolvimento das relações capitalistas no período, este argumento corroborou com os esforços empregados pela classe dominante para manter o controle sobre o processo de democratização da escola, assim como, do seu conteúdo, mantendo-o submetido aos seus interesses.

Disputando espaço com os conservadores, representados pela Igreja Católica, tanto no campo ideológico quanto na ocupação de cargos públicos no governo central e nos Estados federados, os representantes do movimento consolidaram sua hegemonia ideológica atuando ativamente em setores administrativos, nas universidades e na criação de órgãos de divulgação como a Associação Brasileira de Educadores (ABE).

A despeito dos esforços, de constituir e democratizar a educação, Florestan Fernandes (1966), ao discutir sobre as exigências educacionais da década de 1960, afirma que:

(...) o que assistimos, de fato, foi a formação de um sistema escolar que se funda, formalmente, em valores democráticos mas funciona, na prática, segundo interesses e acomodações variavelmente pré ou antidemocráticos. Idealmente, tal sistema escolar deveria garantir igualdade de oportunidades para todos os indivíduos em condição de receber determinado tipo de instrução. Na verdade, porém, ele atende apenas, aos segmentos da população escolar que conseguem anular (ou não são afetados) pelas barreiras invisíveis à educação democrática (FERNANDES, 1966, p. 541).

Os valores educacionais projetados pelos renovadores para a democratização da educação não encontraram ressonância na prática social, nem por parte da sociedade, nem pela realidade concreta das instituições escolares. O que acabou por acentuar o problema da marginalidade.

Desconsiderando os determinantes econômicos e sociais, as práticas pedagógicas provocaram o afrouxamento da disciplina, a diluição do papel da escola e do professor, e a depreciação da transmissão do saber objetivo e acarretaram em graves prejuízos a educação das camadas populares, limitando ainda mais sua possibilidade de ter acesso ao conhecimento, visto que na maioria das vezes, a escola é o único espaço no qual isso é possível.

Esse processo de esvaziamento da educação escolar é obscurecido pelo discurso progressista, dotado de práticas pedagógicas inovadoras, sintonizadas com as necessidades do homem em se adaptar a uma sociedade em constante transformação. Segundo Duarte (2011), o ideário difundido na pedagogia nova se constituiu em um “canto de sereia” que tem seduzido grande parte dos intelectuais ligados à educação até os dias atuais.

Nos anos que constituíram o terceiro período das ideias pedagógicas no Brasil de 1932 à 1969 as intervenções realizadas na educação brasileira foram parciais e desiguais, dirigidas por ideologias conflitantes que procediam de correntes conservadoras e progressistas, fazendo evoluir uma legislação educacional, que apesar de efetivar conquistas quantitativas, manteve presente a seletividade, visto que apenas os “mais capazes” tinham condições de atender as exigências da escola.

A oferta insuficiente, a baixa qualidade da educação e a discriminação social gerada pelo sistema retiveram a defasagem entre o sistema educacional e as necessidades dos setores econômicos e sociais, mostrando que o ideário dos escolanovistas, apesar de vestido pelas virtudes da modernidade, se mostrou ineficaz na prática social.

Com as mudanças ocorridas pelo golpe civil militar de 1964, a partir da reorientação política e econômica, a concepção educacional também foi alterada em função do novo modelo de expansão capitalista que se intensificava no Brasil. a penetração do capital externo. Segundo Tonidandel (2014):

(...) a abertura ao capital internacional criou o Acordo Técnico-político MEC-USAID, que rendeu as reformas da universidade, Lei nº. 5.540/68, e do 1º e 2º Graus, Lei nº. 5.692/71. Com base nos seguintes princípios: racionalidade, eficiência e produtividade, as instituições formais de ensino público converteram-se nos agentes da produção de recursos humanos especializados, para atender às necessidades da burguesia ávida por lucro. Isto sob o manto da imprescindibilidade de inovar tecnológica e cientificamente, ou seja, a ‘modernização’ que o ‘Brasil potência’ exigia no campo superestrutural, e que os técnicos norte-americanos foram incumbidos de orientar a implementação (TONIDANDEL, 2014, p.30,31).

Com um modelo econômico associado-dependente, o sistema educacional precário se tornava um entrave para o desenvolvimento do mesmo, pois não era eficiente na preparação da demanda de mão de obra. A teoria pedagógica tecnicista tornou-se a pedagogia oficial do país, trazendo para o âmbito educacional a racionalidade, a produtividade, a maximização de resultados e a diminuição de custos, presente na perspectiva econômica empresarial, buscando tornar o trabalho pedagógico objetivo e eficaz.

A partir de um enfoque sistêmico, a educação é vista como um subsistema que funciona devido à interdependência de suas partes, que por sua vez, integra um sistema social mais complexo. Cabendo-lhe a função de preparar os indivíduos para compor a sociedade cumprindo adequadamente o seu papel, mantendo assim, o equilíbrio necessário para o seu funcionamento.

Além do enfoque sistêmico, da psicologia behaviorista, é necessário citar a teoria do capital humano, desenvolvida a partir de estudos de Theodor Schultz na década de 1950. Segundo esta teoria, o investimento em pessoal, ou seja, em Capital Humano, aumenta a produtividade dos trabalhadores e conseqüentemente promove a ampliação dos lucros. Assim, a educação se torna um fator de investimento capaz de aprimorar as habilidades e aptidões dos indivíduos, e em grande escala, contribuiria decisivamente no desenvolvimento econômico do país.

Esta teoria pedagógica gerou uma reorganização das escolas, que passou a ser um espaço pensado e regulado aos moldes do sistema fabril. Por isso, o processo de burocratização e a fragmentação do trabalho pedagógico, que a cargo de especialistas habilitados, teriam condições de planejar e coordenar o processo de ensino e aprendizagem, pautados na neutralidade e objetividade necessárias para garantir os resultados desejados.

O elemento principal desta teoria pedagógica (SAVIANI,1991) é a organização racional dos meios, relegando o professor e os alunos a meros executores de um processo técnico previamente estabelecido, que, se executado da maneira planejada, atingiria os objetivos previamente estabelecidos.

(...) acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas de como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acomecidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente através do preenchimento de formulários. O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto através de complexas mediações (SAVIANI, 1991, p.26).

A pedagogia tecnicista agravou consideravelmente a precária situação da educação brasileira, visto que, na prática educativa, se deparou com um espaço escolar no qual predominavam condições e condutas provenientes da pedagogia tradicional e a forte influência ideológica da pedagogia nova. “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2013a p.383).

Pensando na questão da marginalidade, o problema se estabelece na incompetência técnica do indivíduo, marginalizado seria, portanto, uma pessoa improdutiva, incompetente na execução de suas funções. Em um ambiente autoritário, a pedagogia tecnicista contribuiu para a constituição de uma escola com ideário pedagógico ambíguo e contraditório, esvaziado de conteúdo qualitativo e do exercício de reflexão crítica, convalidando uma formação pragmática voltada para o desenvolvimento de habilidades do trabalhador para atender a demanda dinâmica da produção capitalista.

Concomitantemente ao predomínio da pedagogia tecnicista ocorreu um movimento de crítica a este modelo pedagógico imposto a educação, assim como, uma crítica ao próprio regime autoritário implantado pelo golpe militar de 1964. De acordo com Saviani, diversos estudos foram desenvolvidos no âmbito da pós-graduação, que apesar de ter sido instaurada no regime militar aos moldes da tendência tecnicista, com uma marcada orientação inspirada no padrão norte americano, a forte presença da concepção teórica europeia se deu neste espaço devido a formação dos docentes que atuaram neste nível. “Assim, a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, acabou constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre educação” (SAVIANI, 2013a, p. 393).

O desenvolvimento das teorias critico-reprodutivistas tem relação direta com o movimento de maio de 1968<sup>16</sup>, que teve sua manifestação mais ressonante na

---

<sup>16</sup> Maio de 68 foi um movimento marcado por uma grande onda de protestos que teve início com manifestações de estudantes para pedir reformas no setor educacional. A mobilização foi ampliada para outras pautas, como reformas estruturais do governo. Os protestos cresceram e os universitários se uniram aos operários, sindicatos e movimentos de esquerda. No dia 13 de maio, 600 mil estudantes marcham nas ruas de Paris. Trabalhadores de toda França decidem cruzar os braços, promovendo a maior greve geral da Europa, com a participação de dez milhões de pessoas (dois

França, espalhando-se por diversos países. Este movimento, ao qual se uniram operários, sindicatos e movimentos de esquerda, buscava realizar uma revolução social, através de uma revolução cultural. Apesar de obterem alguns êxitos, conseguindo causar alguns transtornos a estrutura político-administrativa da França no período, foram duramente reprimidos, sem conseguir atingir seus intentos.<sup>17</sup>

Sabendo que educação escolar se desenvolve na sociedade capitalista, que tem em sua essência a divisão antagônica das classes sociais, seu desenvolvimento se dá mediante a necessidade da classe dominante em manter-se como tal, ou seja, a educação tem a função de reproduzir a sociedade.<sup>18</sup>

As principais teorias que compõem este grupo são: a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bordieu e Passeron, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) de Althusser, e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet. Essas teorias baseiam-se em obras dos nominados autores que foram publicadas nos primeiros anos após o movimento de maio de 1968.

Segundo Saviani (1991) a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica pretende ser uma teoria axiomática, ou seja, uma teoria que se aplica a qualquer sociedade, em qualquer lugar ou tempo histórico. Segundo os autores, todas as sociedades estruturam-se sob um sistema de relações que se define pela força material entre grupos ou classes e sobre essas relações edifica-se uma força simbólica que as dissimula e justifica,

---

terços dos trabalhadores franceses). As greves estudantis e operárias na França radicalizaram-se a ponto de colocar em crise a estrutura de poder e o governo do então presidente, Charles De Gaulle. Mesmo após tomar o controle da situação nas ruas, a pressão política fez De Gaulle dissolver a Assembleia Nacional e convocar eleições parlamentares antecipadas. (<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/maio-de-68-50-anos-do-movimento-estudantil-que-mudou-a-franca-e-a-europa.htm?cmpid=copiaecola>)

<sup>17</sup> Apesar de não serem teorias pedagógicas, pois não existe a preocupação com as questões metodológicas que envolvem a prática educativa do cotidiano escolar, elas são teorias que discutem a educação e suas relações com a sociedade.

Diferentemente das teorias não críticas, que veem a educação como um fenômeno que se desenvolve autonomamente da sociedade e possui as condições de intervir na mesma contribuindo para sua formação e desempenho, as teorias denominadas por Saviani (1991) como crítico-reprodutivistas, compreendem a educação enquanto um fenômeno absolutamente submetido as determinações das estruturas sociais no qual ela se insere.

<sup>18</sup> Essa dependência da educação às relações e condições objetivas da sociedade, impedem que ela desenvolva elementos que engendrem a possibilidade de ação e transformação da realidade vivenciada. Portanto, estas teorias consistem em análises críticas do sistema educacional, capazes de explicar os mecanismos de seu funcionamento, sem contudo, apresentar propostas práticas para sua superação.

A violência simbólica se explicita de diversas maneiras, na religiosidade, na educação familiar, na arte, na mídia, e outras mais, o sistema de ensino, portanto, é definido como uma modalidade de violência simbólica por Saviani (1991)

Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural) (SAVIANI, 1991, p. 30-31).

A educação institucionalizada, em última instância, serve a classe dominante como uma ferramenta que contribui para a reprodução social. Toda a ação pedagógica se constitui em um ato de violência simbólica, através de uma imposição legítima socialmente, ela opera a inculcação de um *habitus* que atende aos interesses da classe dominante. “Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes” (SAVIANI, 1991, p. 32).

A teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) foi desenvolvida por Althusser (1985) ao analisar o sistema capitalista. O autor compreende que a manutenção do capital privado e a divisão de classes incidem nos aparelhos ideológicos de estado, que garantem a reprodução das condições de produção, mantendo o proletariado, que necessita vender sua força de trabalho, expropriado e alienado. Partindo do princípio que toda a formação social é resultante de um modo de produção dominante, entende-se que “(...) toda formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção” (ALTHUSSER, 1985, p. 54).

Nesta perspectiva, o salário assegura a reprodução material das forças de trabalho, contudo não garante sua produção, é preciso que a reprodução da força de trabalho incorpore a reprodução da “qualificação” e da submissão à ideologia dominante, que mantém o proletariado desempenhando conscienciosamente seus

deveres. Em sua discussão Althusser distingue o poder do Estado do aparelho do Estado.<sup>19</sup>

Cabe salientar que “Todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista” (ALTHUSSER, 1985, p. 78).

A ideologia constitui-se em um sistema de ideias, uma representação que domina o imaginário da sociedade, contudo essa representação não se pauta nas condições reais de existência dos indivíduos, e sim na sua relação com estas condições. Ela é, portanto, uma representação imaginária complexa, contraditória e ao mesmo tempo determinada da realidade, que leva os indivíduos a comportarem-se adequadamente aos seus preceitos, regulando as práticas sociais, portanto, as ideias existem nos atos dos sujeitos.

O autor defende a tese que o aparelho ideológico escolar se constitui no mais eficiente, ele forma, determinado pela hegemonia ideológica burguesa, a mão de obra que garante as relações de produção capitalistas. A burguesia quer apagar a divisão que existe entre as classes para impossibilitar que a classe trabalhadora se reconheça enquanto classe e assuma uma posição.

A teoria da escola dualista desenvolvida por Baudelot e Establet demonstra que apesar do discurso unificador e da aparente unidade em que a escola se apresenta, na realidade a mesma é dividida em duas, correspondendo a divisão de classes da sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado. A escola se constitui em duas redes antagônicas, uma rede primária-profissional (PP) e uma rede secundária-superior (SS). Saviani (1991) destaca que a especificidade desta teoria e a compreensão de que existe uma ideologia do proletário.

No quadro da ‘teoria da escola dualista’ o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe

---

<sup>19</sup> O que era denominado como aparelho de estado pela teoria marxista, Althusser passa a classificar como ARE – Aparelhos Repressivos do Estado constituídos pelo governo, pela administração, exército, polícia, tribunais prisões entre outros. Enquanto que os Aparelhos Ideológicos do Estado abrangem: AIE religioso, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE sindical de informação cultural. Não existe um aparelho unicamente repressivo ou ideológico, há um duplo “funcionamento”. Os aparelhos repressivos do Estado pertencem ao domínio público e são exercidos através da violência, enquanto que a maior parte da pluralidade dos aparelhos ideológicos do Estado estão no âmbito privado e funcionam predominantemente pela ideologia. Apesar de sua diversidade e contradições estes estão sempre unificados por se pautarem na ideologia que garante os interesses da classe dominante sendo assegurados em segunda instância pelos aparelhos repressivos.



de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes sua próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária (SAVIANI, 1991, p. 38).

As teorias crítico-reprodutivistas tiveram um papel fundamental na compreensão dos mecanismos de funcionamento das instituições escolares, trazendo novos elementos para análise da relação que a educação estabelece com a sociedade. Entender a educação como um fenômeno determinado pelas relações e práticas sociais, evidenciando sua estreita vinculação aos interesses dominantes, trouxe fundamentação teórica para a crítica da pedagogia tecnicista e resistência ao autoritarismo.

Ao mesmo tempo, em que provocou um olhar crítico sobre a educação, estas perspectivas de análise disseminaram um sentimento de impotência entre os educadores. Conforme avançam os estudos e buscavam-se alternativas para as práticas educativas, houve um movimento de crítica a essa tendência, atentando que a mesma se constitui como uma teoria sobre a educação, visto que ela não apresenta orientações para a prática educativa.

Entretanto, o fato de serem ‘teorias sobre a educação’ e não ‘teorias da educação’ não implica que não tenham trazido elementos da maior importância para se entender a própria prática educativa. Ao contrário. Estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa (SAVIANI, 2013a, p.398).

No conjunto das tendências pedagógicas não críticas e das teorias sobre educação crítico-reprodutivistas é possível traçar um panorama sobre a dinâmica do atual modelo educacional. De acordo com Saviani, “Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista da educação” (SAVIANI, 2005, p. 19).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> O domínio desse arcabouço teórico é de vital importância na formação dos docentes, na discussão sobre a qualidade do ensino, visto que elas exerceram e ainda se fazem presentes hegemonicamente na educação da atualidade, oferecendo os elementos necessários para a análise crítica da prática educativa, assim como, a conscientização de que toda ação pedagógica tem em si fundamentos que interagem para a formação do aluno, pautados em uma concepção de homem e sociedade.

Os critérios que definiam uma educação de qualidade nas tendências pedagógicas possuem suas especificidades sobre o âmbito escolar e sua organização, o professor, o aluno, o currículo, a prática educativa e sua relevância na relação com a sociedade.

Os aspectos que as aproxima, consistem na visão da escola enquanto um subsistema que integra a sociedade e que opera autonomamente da mesma, sem considerar as determinações políticas, econômicas e culturais no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Para a tendência pedagógica tradicional, uma educação de qualidade é aquela que garantia ao indivíduo, compreendido como uma tábula rasa, a apropriação de conhecimentos científicos socialmente relevantes. Por serem assim caracterizados, se estabelecem como um conhecimento incontestável, neutro e moralizante, necessário a todos os indivíduos para adequarem-se as necessidades da sociedade, e assim, ter condições de cumprir com seu papel social, contribuindo com a coesão, integração e funcionamento da sociedade.

Para a tendência escolanovista, a educação de qualidade deveria ser aquela que atendesse as necessidades e interesses da criança, estimulando-a a participar do processo de construção do conhecimento, que envolve conteúdos que são sensíveis a sua vida cotidiana. É no respeito às premências naturais da criança, sua condição biológica e psicológica que uma educação de qualidade se efetiva, explorando suas potencialidades e capacidades de adaptação às dinâmicas mudanças que se dão na sociedade moderna.

A tendência tecnicista, por sua vez, determinava a qualidade da educação na capacidade da mesma em potencializar o capital humano necessário à economia. Enquanto um elemento fundamental ao desenvolvimento econômico, terá qualidade a educação que prepara o indivíduo para ingressar no mercado de trabalho. A partir do domínio de conhecimentos objetivos e neutros, que devido a sua organização tornam-se operacionais, garante-se a eficiência na execução de qualquer atividade. Neste sentido, a educação expressa a qualidade que lhe é prevista, ou seja, ela exerce a qualidade necessária para a reprodução da sociedade de classes.

### 2.3 Papel social da escola: elementos intra e extraescolares

A constituição da escola pública contemporânea e os limites de sua universalização se deram mediante as demandas sociais produzidas no contexto do modo de produção capitalista, consagrando-a como a forma dominante de educação, à frente da família e da Igreja, que historicamente foram os precursores desta atribuição. Segundo Alves (2001):

No nascedouro, não há uma ideia comum de escola pública nem uma forma unívoca de conceber os limites da ação estatal no sentido de promovê-la e difundi-la. Em diferentes nações e regiões a articulação da escola com as demandas sociais se dá sempre de forma singular (ALVES, 2001, p.52).

A educação formal, a despeito dos tortuosos caminhos que percorreu até sua consolidação, constitui-se numa instituição essencial em escala mundial, destruindo ao longo do século XX as tentativas de resistência ao seu avanço.

Reconhecida indiscutivelmente como um fator social construtivo, a escola é repleta de concepções ideológicas que discutem o papel que a mesma deve exercer na sociedade. É na definição destas concepções que a escola vai sendo organizada materialmente para desempenhar o que lhe é imposto. Nesta perspectiva, a escola deve ser compreendida, como expressa Lukács ao se referir ao desenvolvimento social, como uma “(...) unidade de contradições, viva e dinâmica; é a ininterrupta produção e reprodução destas contradições” (LUKÁCS, 2010, p.70).

Primordialmente, a função social da escola é especificamente educativa, centrada no conhecimento científico e na organização do trabalho pedagógico no intuito de sistematizar este conhecimento e torná-lo acessível para ser apreendido pelos alunos. Contudo, apesar desta constatação objetiva, a escola está agregando ao longo do tempo outras funções sociais, o que acaba por secundarizar sua finalidade primordial.

Essa situação retrata o que, via de regra, foi a tônica no desenvolvimento da educação pública brasileira. Florestan Fernandes, ao discutir sobre o nosso sistema de ensino na década de 1960, afirma que a educação no Brasil “(...) vai a reboque das grandes transformações da economia, da política ou da sociedade, quando

deveria ser um agente condicionador dessas transformações” (FERNANDES, 1966, p. 40).

Meio século após essa afirmação, o Brasil tem no rol de suas conquistas a democratização do ensino no país, contudo, esse fenômeno intensificou-se sem a coesão correspondente entre quantidade e qualidade. Com isso, entende-se que o papel social da educação formalizou-se devido sua insígnia essencial no Estado democrático, mas não concretizou de fato seu potencial em produzir a emancipação humana em toda sociedade.

De acordo com Silva (2007):

Tem sido comum referir-se que a escola pública é uma instituição em crise, até mesmo fadada ao desaparecimento. Nenhuma outra instituição recebeu tantos adjetivos quanto a escola pública. Nos anos 70 foi denominada de tecnicista, nos anos 80, foi considerada elitista, excludente, burocrática, reprodutora. Nos anos 90, por conta das teses neoliberais, foi considerada incompetente, e seus profissionais improdutivos (SILVA, 2007, p.26).

A transição do sistema educacional moldado à ilustração das camadas sociais privilegiadas, para a empreitada de atender um número de alunos sem as mesmas condições de responder as expectativas inerentes ao trabalho educativo, criou uma nova situação escolar.

Beisiegel (2005), ao discorrer sobre a expansão da matrícula e a qualidade do ensino afirma que:

Era quase lugar comum afirmar-se que a ampliação da capacidade de matrícula vinha provocando acentuada deterioração da qualidade dos serviços educacionais. Tais afirmações seriam, em parte, verdadeiras, e talvez por isso mesmo, por serem parcialmente verdadeiras, dificultavam uma apreciação mais adequada da situação escolar do país (BEISIEGEL, 2005, p.161).

Sem negar que a ampliação das matrículas trouxe consequências à qualidade do ensino até então ministrado no país, o autor defende veemente que a qualidade da educação não se deteriorou, a qualidade da educação mudou. A primeira condição necessária para conquistar êxitos nesta esfera, se encontra na aceitação dos problemas enfrentados na escola como desafios legítimos a prática educativa, decorrentes da qualidade da população que conquistou este espaço.

Analisar a conjuntura educacional sem apreender seus condicionantes intraescolares e extraescolares constitui-se em uma retórica vazia, posto que, discutir a educação sem ter a realidade concreta como ponto de partida da análise não terá outro efeito, a não ser, perpetuar e agravar os problemas que já estão postos, assim como, limitar as possibilidades de atuar efetivamente sobre as questões educacionais.

Segundo Vial (1979):

A escola representa, para a ideologia dominante, 'o lugar privilegiado onde, diante da objetividade do saber e da cultura, as *diferenças* de vidas e origem familiar, profissional, portanto, à origem de classe, desaparecem ou devem desaparecer'. É considerada como o instrumento de uma verdadeira democracia econômica e social, pois lhe é atribuído, graças à instrução que proporciona, o dar a cada um suas chances e, em particular oferecer a cada um, tendo em conta suas 'capacidades', a livre escolha de seu ofício e portanto de sua situação social futura (VIAL, 1979, p.12).

É preciso, superar a ideologia liberal, que naturaliza essas contradições e explica as desigualdades no rendimento dos discentes através das trajetórias individuais, determinadas apenas por capacidades e motivações pessoais, responsabilizando-os pelos seus sucessos ou fracassos.

Compreendendo a educação como um direito social, pela Constituição de 1988, ela deve manifestar-se por meio de procedimentos pedagógicos que considera essa heterogeneidade sociocultural dos alunos, implementando a prática pedagógica com vistas a uma formação emancipatória.

Isso implica em uma reflexão que contenha as categorias de análise que a contemplam, enquanto uma prática social, dialeticamente relacionada com a sociedade. Somente a partir deste exercício, tendo a realidade concreta como partida e ponto de chegada da prática educacional, será possível materializar um projeto de educação, com claros objetivos referentes a sua finalidade.

Várias reformas se propuseram a garantir as condições básicas para atender as diferentes necessidades educacionais que se manifestam na escola. No entanto, seus resultados se mostraram insuficientes para atender essas demandas, o que exige tanto dos profissionais da educação quanto da comunidade escolar e mesmo da sociedade em geral, um grau de mobilização para pressionar o Estado a atuar tendo a educação como prioridade.

Dentre as questões relevantes ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, se inserem temas inerentes ao âmbito da prática educativa no espaço escolar. Nesse horizonte, é preciso o emprego de um referencial teórico claro que efetivamente se estabeleça enquanto uma orientação no entendimento das finalidades da educação, seleção dos conteúdos, aplicação de metodologias, materiais didáticos e recursos tecnológicos, na seguridade de uma gestão escolar e de financiamentos suficientes para garantir a estrutura física que considere as condições adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Soma-se a isso, um componente fundamental que se estabelece no comprometimento político do professor ao desempenhar a sua função. Destaca-se ainda, o importante espaço que deve existir, na lotada agenda de atividades do professor, momentos direcionados ao aperfeiçoamento do mesmo, fazendo da ação de estudar uma prática inseparável no desenvolvimento do seu trabalho.

Apesar destes elementos serem primordiais na prática educativa, ainda que se fizessem presentes nas instituições escolares do modo que se julga necessário, não possuem a autonomia para garantir a qualidade no processo de aprendizagem dos alunos. Florestan Fernandes (1966) ao fazer um balanço sobre a situação do sistema escolar, destaca os condicionantes extracurriculares que interferem na qualidade da educação pública.

A desigualdade econômica, cultural e social tende a fomentar condições impróprias ao aproveitamento das oportunidades educacionais, fazendo com que as dificuldades financeiras sejam consideravelmente reforçadas pela indiferença diante da instrução ou pelo poder coercitivo variável do dever de instruir-se. O jogo desses fatores extra-educacionais beneficia naturalmente, as minorias bem instaladas na estrutura de poder da sociedade e chega a afetar até a competição dessas minorias entre si, se condições regionais interferirem na graduação de suas vantagens (FERNANDES, 1966, p. 42)

Frente a atual conjuntura que vivenciamos no nosso país, apesar de ser repetitivo, é preciso reiterar categoricamente que matricular a classe trabalhadora na escola e ofertar os insumos considerados necessários para desenvolver as atividades pedagógicas, não se constituem em condição suficiente para assegurar o acesso efetivo a uma educação de qualidade.

Distanciando-se do discurso neoliberal que estabelece esta qualidade, como algo fragmentado que se encontra no âmbito da liberdade do indivíduo, em razão de que a sua conduta, frente às oportunidades de aprendizagem irão determinar a sua qualidade. Entendemos que não é possível separar a compreensão de qualidade da educação sem levar em consideração a qualidade social, econômica e cultural da população.

### CAPÍTULO III

#### **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**

Neste capítulo, pontuaremos alguns elementos que poderiam ser identificados como basilares no que diz respeito à qualidade da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Por ser uma teoria contra-hegemônica e ter como finalidade a superação da atual sociedade capitalista, a PHC busca garantir à classe trabalhadora o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade.

É na efetiva apropriação deste conhecimento, através de uma educação sistemática, desenvolvida a partir da realidade concreta e do compromisso político, que a classe trabalhadora terá condições de ter consciência sobre si.

Como vimos, qualidade é um conceito polissêmico, devendo situá-lo historicamente, portanto, transitório, e que representa os anseios fundamentados em um devido posicionamento sustentado ideologicamente. O esforço em compreender a atual qualidade da educação brasileira é uma condição imprescindível para aqueles que procuram contribuir na construção de reais possibilidades para enfrentar os problemas educacionais do país.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção pedagógica, embasada no materialismo histórico dialético. Nesse sentido capta o movimento do processo histórico, o movimento da realidade em sua totalidade, significa que nesta categoria do método dialético a natureza é um todo onde os componentes estão ligados entre si, influenciando uns aos outros.

Segundo Saviani (2003) a PHC surgiu no início dos anos 80 em resposta às necessidades amplamente sentida entre os educadores brasileiros sobre a necessidade de superar os limites das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas.

À medida que a educação é uma mediação no seio da prática social global, sua tarefa é permitir que as novas gerações incorporem os elementos culturais e materiais desenvolvidos no movimento histórico anterior. Neste sentido, a educação para a PHC, é o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui como ser humano, sendo uma via de acesso da criança ao conhecimento científico.



### 3.1 A atribuição teórica na compreensão da sociedade capitalista

Discutir a educação prescinde compreender a sociedade na qual está inserida, ou seja, a produção material que a criou em sua singularidade, identificando a concepção de história e de homem. Nesse sentido é preciso ter clareza do referencial teórico que irá orientar esse percurso, pois as questões identificadas terão respostas não apenas diferenciadas, mas conflitantes.

A escola vivencia um conjunto de circunstâncias que refletem uma crise do capital e paralelamente uma crise de paradigmas. Duayer e Moraes (1998) afirmam que:

As últimas décadas testemunharam um clima geral de “crise” nas ciências sociais e na filosofia, bem como o aparecimento de uma multiplicidade de propostas teóricas e metodológicas que, em última análise, expressam a crise de confiança e a falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista. Razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado em fatos (DUAYER; MORAES, 1998, p.63).

Neste cenário, o pensamento pedagógico hegemônico, em última instância, atende às exigências do desenvolvimento global do capital, para conservar a lucratividade da produção capitalista em todas as esferas da vida (LUKÁCS, 2010):

Este império exercido sobre a consciência humana pela divisão capitalista do trabalho, esta fixação do isolamento aparente dos momentos superficiais da vida capitalista, esta separação ideal de teoria e práxis, produzem – nos homens que capitulam sem resistência diante da vida capitalista – também uma cisão entre o intelecto e o mundo dos sentimentos” (LUKÁCS, 2010, p. 66).

Harvey (2008), também sinaliza que o ocidente construiu uma sociedade em que a produção e a obtenção de lucros são os princípios norteadores da vida econômica, garantindo que o capitalismo, que se define enquanto um regime de acumulação opere e se fortaleça no globo, historicamente e geograficamente.

Em uma sociedade descrita pelo viés pós-moderno, como efêmera, fragmentada, na qual a cultura e o conhecimento prevalecem sobre as questões econômicas. O sistema capitalista articulou um modo de regulamentação que garante que os comportamentos dos mais diversos indivíduos assumam a

configuração econômica atual, garantindo o seu funcionamento e lucratividade. É com esta dura realidade que a pedagogia histórico-crítica tem enfrentado para fazer valer seus princípios no que diz respeito ao ideário de qualidade da educação.

Vivemos em um período histórico em que o mundo tem os mais altos padrões tecnológicos, o conhecimento se propaga com velocidade, possibilitando uma vida mais longa, repleta de comodidades, viagens, comunicações, criando uma série de expectativas para coisas extraordinárias que podem se concretizar no futuro, contudo, concomitantemente, aspectos negativos se estabelecem.

Crises econômicas, degradação ambiental, pobreza crescente, exclusão social, problemas de saúde pública, violência, insegurança, desemprego, dentre outros males que poderiam ser citadas, e que fazem parte do cotidiano atual para a grande parte da população.

Segundo Harvey (2011), analisar a dinâmica do capitalismo é preciso pensar em sete esferas de atividades que o constituem, denominadas como: tecnologias e formas de organização; relações sociais; arranjos institucionais e administrativos; processos de produção e de trabalho; relações com a natureza; reprodução da vida cotidiana e da espécie e concepções mentais do mundo:

Se quisermos mudar o mundo coletivamente em uma configuração mais racional e humana por meio de intervenções conscientes, temos primeiro de aprender a compreender muito melhor do que compreendemos agora o que estamos fazendo com o mundo e com quais consequências (HARVEY, 2011, p. 102).

Esta afirmação, aparentemente simples e objetiva, engendra uma complexidade que exige reflexão e domínio teórico para compreender a realidade concreta no qual estamos inseridos. Consiste em olhar o homem enquanto resultado de múltiplas determinações, conjunto das relações sociais, econômicas e políticas. Onde independentemente do que homens pensam, eles efetivamente são, pois o que define os indivíduos está pautado na maneira como estes produzem a sua vida material.

A realidade aparente construída a partir das sensações empíricas só pode ser compreendida no movimento dialético da sua mediação com a análise numa perspectiva histórica e crítica. As primeiras impressões são negadas e após o exercício de reflexão, volta-se a olhar para as mesmas na dimensão do concreto pensado em função da ação para a transformação.

(...) a teoria opera sob a captação dos fenômenos, corroborando a reprodução ideal do movimento do real, não como reflexo deste, mas imbricada no processo ativo, portanto “prático”, empreendido pelos indivíduos (MARX, 1983). A reprodução ideal do movimento do real demanda, por seu turno, a apreensão da dinâmica estrutural do objeto ou fenômeno em estudo em sua historicidade, isto é, daquilo que ele é, daquilo que já foi e das formas pelas quais possa ser intencionalmente transformado pela atividade humana, condição para o domínio de seu vir a ser (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 02).

O papel da educação se insere no domínio deste vir a ser da sociedade. É vital superar a estratégia liberal que predomina no âmbito educacional, no qual os antagonismos políticos, filosóficos, teóricos e metodológicos são minimizados a simples recursos discursivos, justificando atuações pedagógicas pragmáticas, fragmentadas e acríticas, anulando as possibilidades de enfrentamento dos problemas educacionais.

### **3.2 A qualidade da educação como direito de todos**

A educação, inscrita na Constituição Federal (1988) como um direito fundamental, compreende os direitos básicos individuais, sociais, políticos e jurídicos de uma nação, conforme o artigo 205 estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Na sequência da lei, o artigo 206 acresce como um princípio basilar “a garantia de padrão de qualidade” do ensino ministrado no país. Como uma forma de assegurar a justiça social, a educação de qualidade, é tida neste documento, como uma necessidade básica para a construção de um país com uma sociedade democrática e igualitária.

Segundo Cunha (1980):

Estes ideais não são novos. Mas, ao contrário têm raízes no passado. Houve um momento histórico em que princípios como

igualdade de direitos e de oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal para todos constituíram-se nas diretrizes fundamentais de uma doutrina: o liberalismo (CUNHA, 1980, p.27).

Enquanto um ideal liberal, a educação escolar é um direito que deve ser compartilhado por toda a sociedade, indistintamente, sem interferências relacionadas à classe social, religião ou política. É importante, contudo, identificar como os conceitos de igualdade e liberdade são compreendidos nesta perspectiva. Os mesmos exercem grande valor ideológico sobre a atual sociedade, justificando e legitimando fatores que socialmente produzem a exclusão ou limitação de grande parcela da população na materialização desse direito.

Friedman (1988), reconhecido representante dos ideais liberais, esclarece o ideário de igualdade e liberdade desta concepção.

A essência da filosofia liberal é a crença na dignidade do indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidades de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo. Este ponto de vista implica a crença da igualdade dos homens num sentido; em sua desigualdade noutro. Todos os homens tem o mesmo direito à liberdade. Este é um direito importante e fundamental precisamente porque os homens são diferentes, pois um indivíduo quererá fazer com sua liberdade coisas diferentes das que são feitas por outros; e tal processo pode contribuir mais do que qualquer outro para a cultura geral da sociedade em que vivem muitos homens (FRIEDMAN, 1988, p. 175).

A partir deste pressuposto, percebe-se que a igualdade não se pauta na igualdade de condições materiais, ou mesmo na igualdade entre os homens, a sua exigência se restringe ao âmbito da igualdade de direitos e oportunidades. Além deste horizonte, a igualdade entra em conflito com a liberdade, pois os seres humanos são essencialmente diferentes e empregarão sua liberdade de maneiras variadas, de acordo com suas capacidades individuais. Temos assim, uma explicação para os diferentes resultados obtidos no sistema educacional, a qualidade da formação de cada indivíduo depende de sua capacidade e força de vontade.

Apesar de integrar legalmente o rol de direitos dos cidadãos brasileiros, historicamente, a educação foi negligenciada no país. Devido ao contexto

econômico, político e cultural, a garantia formal de igualdade presente na lei não condiz com a atroz desigualdade na condição de vida das pessoas. Desenvolvendo-se a partir realidade concreta da sociedade, a educação, mais especificamente, a educação de qualidade foi, e continua sendo negada à classe a trabalhadora.

Segundo Oliveira e Araújo (2005):

Apesar da ampliação do acesso a etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia da permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.13).

A qualidade está intrinsicamente ligada à quantidade, nesta relação dialética, uma depende da outra para se estabelecer. Quando os critérios de qualidade atendem apenas uma pequena parcela da população, não estaremos falando de qualidade, mas de privilégios. Para Gentili (1995):

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria da cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os assegurem é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação da saúde, da seguridade da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é privilégio (GENTILI, 1995, p.247-248).

É imperativo ao professor, tomar consciência da realidade histórica, identificando os elementos que constituem o trabalho educativo e os mecanismos que impedem a socialização do conhecimento e ao acesso da classe trabalhadora ao que lhe é de direito: educação de qualidade.

A materialização do direito à educação, enquanto um direito fundamental, significa a ampliação e potencialização de outros direitos, ampliando a possibilidade de luta pela justiça social. Aspirar uma educação dirigida à qualidade social compreende um conjunto de ações que viabilizem a sua concretização, portanto o

seu entendimento deve ser refletido, discutido e ampliado devendo integrar os documentos oficiais que regem as políticas educacionais para que tenham efetivamente oportunidade de serem exercidos.

### **3.3 A qualidade da educação escolar**

Analisar objetivamente a educação escolar, partir de um diagnóstico rigoroso de suas mazelas e fragilidades, constitui-se em um dos elementos fundamentais de ação tendo como propósito a transformação desta situação como horizonte. Ter consciência dos problemas é, pois, o ponto de partida para uma ação sistemática, sem esta identificação, não há motivos para a tentativa de superá-los. Olhar para a realidade concreta no qual a educação se desenvolve, implica apreender sua mútua determinação na prática social, tendo clareza das contradições que permeiam a sociedade capitalista.

Neste modelo societário, a educação escolar se tornou a forma dominante de educação, assumindo um papel ideológico que acomoda, organiza e adapta diferentes perspectivas de sociedade, visões de mundo e de ser humano. Entre os propósitos proclamados e os resultados de sua atuação, a classe trabalhadora arca com as consequências de um discurso que representa objetivos legítimos a formação humana e uma prática subordinada às necessidades imperativas do capital.

Vejamos o que Duarte (2013) diz sobre isso:

O processo educativo do indivíduo pode se efetivar de forma tal que lhe possibilite a realização de complexas e diversificadas ações que sejam dirigidas conscientemente por fins e que, ao mesmo tempo, sejam ações alienadas e alienantes, na medida em que reduzem o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais capitalistas. Neste caso, o indivíduo contribuirá, por meio de seu trabalho, para a universalização e a liberdade do gênero humano, mas sem necessariamente, nesse mesmo processo, fazer de si próprio uma individualidade universal e livre (DUARTE, 2013, p.93).

Considerando que a educação deve visar o homem, isso requer identificar suas necessidades, problematizando sua existência, a partir de suas condições concretas de vida. “Sabemos quão precárias são as condições de liberdade do

homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural” (SAVIANI, 2002, p. 40).

Na atual conjuntura que se encontra a educação pública brasileira, as críticas expressas, em grande medida pelo senso comum, sentenciam a qualidade da educação como insuficiente e ineficaz, responsabilizando professores e alunos por não exercerem adequadamente seus respectivos papéis de ensinar e aprender.

Na esteira deste raciocínio, a escola é tomada como um espaço isolado da sociedade e o ato educativo como uma autoaprendizagem, relegando o professor ao papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, ocorre uma dissimulação da função social da escola na sociedade.

Segundo Saviani (2002), enquanto para a classe dominante a escola se justifica como um espaço de participação da cultura erudita, para a grande maioria da população, esta instituição tem a função de preparar os indivíduos para apropriarem-se de instrumentos básicos para a participação na sociedade, limitando-os ao ler, escrever e contar.

Sem a mediação da análise e da reflexão fundamentada teoricamente, corre-se o risco de julgar o fenômeno educativo a partir das aparências, sem captar sua essência, seu movimento real. Compreender a essência do fenômeno consiste em identificar os elementos que o integram, buscando entender como os mesmos se manifestam, assim como, as possibilidades de agir e intervir sobre ele.

É preciso ter clareza que não é qualquer ensino que provoca o desenvolvimento humano, não é qualquer conhecimento que instrumentaliza o indivíduo a compreender e a transformar conscientemente o mundo que o cerca. Ao denunciar a precariedade da educação brasileira no início da década de 1980, Saviani (1991), expôs a situação de exclusão escolar e seus baixos índices de rendimento, realidade esta, que não era exclusiva do Brasil, mas estendia-se à América latina.

Apoiado neste diagnóstico, o autor aponta a necessidade de desenvolver uma teoria educacional voltada às urgências da realidade brasileira.

Mas a teoria, tal como estou anunciando aqui, abrange não apenas o aspecto explicativo, mas também o expressivo. Portanto, a teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser – no caso a educação – que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas

retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas também orientadora de uma ação que permita mudar o existente (SAVIANI, 2002, p. 177).

*Escola e democracia*, em sua primeira edição, em 1983, é caracterizado como um marco na elaboração da pedagogia histórico-crítica, desencadeando um movimento em defesa da educação pública. Ela tem engajado intelectuais de diferentes áreas do conhecimento com o compromisso de construir e desenvolver uma teoria transformadora, no esforço de acompanhar a dinâmica e o movimento histórico, assim como os novos desafios que vão se forjando:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere a suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvidas pela escola de Vigotski (SAVIANI, 2013a, p.421).

O movimento de elaboração desta teoria crítica da educação foi se constituindo no final da década de 1970, como um esforço de buscar respostas para a situação de crise no qual se encontrava a educação brasileira.<sup>21</sup> Além do caráter seletivo e excludente, que acompanhou historicamente a formação da educação brasileira, a tendência tecnicista acentuou a fragmentação do trabalho pedagógico.

O modelo oficial de ensino, do período ditatorial (1964-1985), agravou os problemas de ensino, pois a divisão das funções dentro das instituições escolares por meio das especializações, acabou por aumentar a cisão entre a teoria e a prática no exercício do trabalho docente.

---

<sup>21</sup> Uma peculiaridade do período que se estende do final da década de 1970 ao final da década de 1980 é que emergiu um esforço coletivo caracterizado pela organização do campo educacional expresso o surgimento de entidades como a ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação -, criada em 1977, o CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade articulado em 1978 com a organização, nesse ano, do Primeiro Seminário de Educação Brasileira e a ANDE – Associação Nacional de Educação, fundada em 1979. Em especial essa última entidade com o seu periódico a *Revista da ANDE*, se constituiu num espaço importante para a busca de difusão, preferencialmente junto aos professores das escolas públicas, das ideias pedagógicas de orientação dialética que vieram a configurar a pedagogia histórico-crítica. E foi também nesse momento, que ministrei, em 1978, a disciplina “Teoria da Educação” para a primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP cuja programação tinha por objetivo um estudo monográfico do pensamento e das obras de Gramsci buscando extrair desse manancial os elementos teóricos que nos permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira. Nesse novo quadro aquilo que eu vinha procurando desenvolver individualmente assumiu caráter coletivo. Os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-reprodutivista foram sistemática e intensamente discutidos naquela primeira turma de doutorado e tiveram continuidade nas turmas subsequentes (SAVIANI, 2012, p.6).



Sob influência do movimento de crítica a estrutura vigente, fomentado pelas teorias crítico-reprodutivistas e as dificuldades enfrentadas, a PHC foi se constituindo na dinâmica em que fazia uma análise crítica do fenômeno educativo, com vistas à superação desta situação.

Saviani (1991) defende uma pedagogia revolucionária, situando-a além das pedagogias da essência, representadas pelas modalidades das tendências pedagógicas tradicionais, e das pedagogias da existência, núcleo das tendências pedagógicas de cunho pragmático.

A superação de ambas nas compreensões de mundo, homem, sociedade e educação se dá pelo processo de incorporação de suas proposições e críticas cujo âmago reside na superação das crenças, tanto da autonomia quanto da dependência absoluta da educação em relação à sociedade.

A relação dialética entre educação e sociedade e a compreensão de que tanto o professor quanto o aluno são agentes sociais, são elementos que integram os princípios nucleares da PHC, levando em conta o movimento da história, conectando o presente com o passado e as possibilidades que apontam para o futuro. “A realidade é movimento, aquilo que hoje “é algo ou alguém” não o foi sempre, mas “veio a ser”, num processo dialético de transformação movido por contradições.” (DUARTE, 2016, p.1) O domínio do conhecimento numa perspectiva histórica permite a articulação aqui proposta.

### **3.4 Escola pública e a valorização da cultura**

A pedagogia histórico-crítica consiste em uma teoria pedagógica contra-hegemônica que exprime objetivamente uma qualidade de educação diferenciada da qual estamos vivenciando. A qualidade diferenciada de educação da qual nos referimos se estabelece pelo seu posicionamento político, considerando a defesa dos interesses da classe trabalhadora como princípio norteador. Este aspecto já a distingue das demais tendências pedagógicas, ao ser a única que assume com clareza suas intenções voltadas em atender as necessidades da classe explorada na ordem capitalista.

Se compreendida enquanto um instrumento de hegemonia, a escola tem os elementos que podem fazer com que aquela classe passe da situação de classe em

si para a classe para si. Isso significa afirmar que a educação escolarizada tem condições de fazer com que a classe trabalhadora se torne consciente de si mesma. Saviani (2002) sobre isso diz:

A escola só poderá desenvolver um papel que contribua – vejam bem, não que transforme, mas que contribua – para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, neste sentido, ela permitiria – a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso a cultura erudita, – ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. Descobrimo-se o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas. (...) o que estamos tentando realizar – é o (trabalho) de avançar em direção a uma teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista. Captando essas contradições é que será possível ver quais as possibilidades de articular a escola com os movimentos concretos tendentes a transformar a sociedade (SAVIANI, 2002, p. 204, 205).

A busca pela elevação do nível cultural da classe trabalhadora também é um elemento importante nesta cruzada em direção da superação do senso comum à consciência filosófica. Neste prisma, é imperioso que se reconheça a importância da educação as novas gerações e a exigência de uma organização coletiva coesa para enfrentar os desafios teóricos e políticos que constituem a atualidade.

Como exposto na obra *Escola e democracia* (1991), após uma rigorosa análise das tendências pedagógicas hegemônicas presentes na educação brasileira e do movimento de crítica à escola, denominado por Saviani (1991) como teorias crítico-reprodutivistas, o autor conclui que a educação brasileira demandava de uma teoria que superasse as perspectivas referentes ao processo educativo e ao papel social da escola:

Uma teoria do tipo acima anunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o

exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1991, p. 41).

Neste cenário, Saviani (2019) expõe os elementos que considera fundamentais à teoria. O processo de elaboração da PHC perpassa por três momentos que se relacionam e interpenetram reciprocamente, portanto, apesar de sua exposição didaticamente organizada, não podem ser interpretadas como uma sequência cronológica e mecanizada.

Sob o conjunto das questões que necessitam de rigorosa análise destacam-se: a aproximação do objeto (educação) no sentido de apreender a sua estrutura essencial, sua concreticidade, a contextualização e a crítica da apropriação do objeto pelas teorias hegemônicas e a elaboração e sistematização da teoria crítica:

(...) se trata de uma teoria que procura acompanhar atentamente o movimento da história, respondendo aos desafios educacionais por ele colocados, como aliás, é próprio de toda teoria tributária do materialismo histórico. Dessa forma, ela nunca estará plenamente acabada (SAVIANI, 2019, p. 238)

A instrumentalização do trabalho pedagógico requer condições teórico-metodológicas que fundamentem a prática educativa. Como afirmado por Saviani (2002), à educação cabe à necessidade de conhecer o homem em profundidade, o que nos reporta a sua realidade existencial concreta, assim como, a compreensão dos processos psíquicos que fazem com que o indivíduo reflita o mundo objetivo em sua consciência a partir da apropriação do conhecimento.

A esta concepção de educação, integra-se a psicologia histórico-cultural<sup>22</sup>, visto que ambas se radicam nas mesmas bases filosóficas, isto é, no materialismo histórico-dialético, e reconhecem, portanto, a natureza social do desenvolvimento humano. Isso significa que o desenvolvimento psíquico se dá através da apropriação dos signos culturais, por conseguinte, reitera-se o papel da educação escolar no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Martins (2016a):

---

<sup>22</sup> Nas primeiras décadas do século XX, os proponentes da psicologia histórico cultural, Lev Semenovitch Vigostki, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria despontaram, sob a coordenação do primeiro, contrapondo-se as psicologias que se consolidaram dicotomizando a existência concreta e psíquica dos indivíduos. Os autores referidos assumiram o desafio de estabelecer uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (neutralizantes) a-históricos e idealistas acerca da formação humana, aprendendo-a a partir das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação. (MARTINS, 2016a, p. 44)

Sem preterirem a importância do substrato biológico para a formação do homem, estas teorias demonstram que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de trabalho – na condição de atividade vital humana pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se nesse processo. Para seus proponentes foram, e continuam sendo, as demandas da atividade pela qual os seres humanos se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram, e continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas. (MARTINS, 2016a, p.47)

Nesta perspectiva, a escola é compreendida enquanto uma instituição capaz de proporcionar a classe trabalhadora o domínio sobre instrumentos fundamentais e necessários para garantir sua participação consciente na sociedade. Para que o princípio da igualdade formal, que anuncia direitos essenciais a todos os homens e considera-os iguais perante a lei, se torne efetivamente uma igualdade real, a PHC defende que esse intento perpassa necessariamente pela garantia do acesso ao conhecimento em seu conjunto. Nas palavras de Saviani, (1991, p. 74): “A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis”.

Ao afirmar que a educação escolar tem uma função mediadora na prática social, evidenciando seus determinantes sociais e considerando as contradições capitalistas que a delineiam, a PHC se expressa enquanto uma teoria crítica, posicionando-se em defesa da escola pública e resgatando sua importância no seio da sociedade por meio da reorganização do trabalho educativo, tendo como eixo primordial o saber sistematizado sob o qual se define a especificidade da educação escolar.

De acordo com Saviani (1991):

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço de garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 1991, p. 42).

Mészáros (2008), partilha deste pensamento, ressaltando que não existe um momento ideal ou um período favorável para se iniciar o intento de lutar pela melhoria da qualidade da educação. “Um avanço pelas sendas de uma abordagem à

educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar ‘aqui e agora’, (...)” (MÉSZÁROS, 2008, p.67).

Em vista disso, a educação é compreendida como um instrumento de luta que visa instaurar uma nova relação hegemônica, que por sua vez, só pode estabelecer-se como tal, através da promoção e elevação cultural do proletariado. Assim, o conhecimento que é produzido socialmente e apropriado pela burguesia, que o utiliza de acordo com os seus interesses, delimitados pela ótica capitalista, deve ser problematizado e socializado por toda a sociedade.

Partindo desta premissa, Saviani (2013b) se detém no esforço em compreender a natureza e a especificidade da educação. Sabendo que a mesma é um fenômeno exclusivo dos seres humanos, o autor problematiza esta prática social buscando captar a complexidade de suas relações, a sua essência, ou podemos dizer ainda, a sua concreticidade.

Conduzir o processo de conhecimento da realidade significa organizar o ensino dirigindo a atividade da criança para o conhecimento da realidade através do domínio da cultura humana. É impossível dar conta da tarefa educativa de modo crítico e responsável sem compreender os elementos relacionados à apropriação.

A formação dos conceitos científicos na criança não se dá de forma espontânea e natural e nem é fruto da pura causalidade. Ao contrário, sob as condições de um processo educacional, onde há a colaboração sistemática entre educador e educando, contratando a experiência cotidiana com o conhecimento científico, nas várias dimensões que o compõe, gradativamente são incorporados, através de operações mentais de análise, comparação, generalização e explicação, o conteúdo da realidade que representam.

Se de um lado, para aprender é necessário o desenvolvimento de uma série de funções, por outro, e não menos importante, o método de ensino deve privilegiar as diferentes dimensões que compõe o conteúdo escolar. A apreensão da realidade pelo pensamento se dá a partir do desenvolvimento de um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. O concreto – uma rica totalidade de determinações e relações diversas – é uma reprodução da complexidade das relações que compõe o campo da realidade que constitui o objeto, pelo pensamento científico, no plano intelectual. Ou seja, a realidade só se torna

concreta e compreensível para o pensamento quando são explicitadas suas múltiplas determinações. Isso acontece por aproximações sucessivas.

A natureza humana não é dada ao homem no momento do seu nascimento devido sua constituição biofísica. É possível afirmar, que o homem nasce homem enquanto gênero, contudo, torna-se humano a partir do mundo cultural que o cerca.

Considerando que a aprendizagem promove desenvolvimento cognitivo e intelectual, é fundamental que as crianças tenham o mais elevado contato com as máximas elaborações humanas. Assim, são essenciais as intervenções do professor, enquanto portador da cultura humana, contribuindo na formação do seu aluno.

Neste sentido, a valorização do meio social é central para a efetivação do desenvolvimento humano, pois a criança, nasce como gênero humano, mas para humanizar-se ela necessita aprender. A escola, através de um trabalho sistemático, proporciona-lhe a oportunidade para apropriar-se das ferramentas desenvolvidas pela humanidade, aquilo que podemos denominar como adentrar ao mundo da cultura.

Dessa maneira, vale destacar as intervenções do trabalho escolar colocando o aluno em situações desafiadoras de aprendizagem, proporcionando oportunidades para que criem, recriem e experimentem. Mediados pelo professor, são lhes disponibilizadas situações de contato com o mundo das artes e da cultura. O processo de humanização de uma criança não acontece espontaneamente, mas exige mediação do adulto, responsável pela sistematização e orientação permanente para que esta aproprie-se da herança cultural da humanidade.

Para tanto, a atividade do professor não pode ser improvisada, ela exige um constante planejamento de suas ações, estabelecendo objetivos claros quanto ao homem que deseja formar. Cabe a este agente compreender que o homem não é um resultado estanque de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. Neste sentido, compete à escola, elevar o aluno á um patamar superior de apropriação do conhecimento. Estamos então falando de um avanço qualitativo na formação do indivíduo, que segundo Saviani, a escola vem perdendo.

O homem, portanto, é um ser situado, tem suas condições essenciais de garantia à vida presentes em um mundo pré-determinado. Todavia, o mundo cultural é construído a partir do trabalho, da ação humana, fenômeno que consiste na

transformação da natureza para a produção de sua subsistência do indivíduo e das demais necessidades culturalmente estabelecidas.

Segundo Duarte (2016):

No processo de trabalho, o ser humano coloca em ação as forças da natureza para elas ajam umas sobre as outras, modifiquem-se umas às outras, chegando a um resultado que foi previamente estabelecido pela mente humana. Nesse processo, como é explicado por Marx, os seres humanos não transformam apenas a natureza, mas também a si mesmos (DUARTE, 2016, p.41).

O trabalho é, portanto, um ato intencional, premeditado, uma atividade social coletiva que cria o mundo cultural, o mundo humano. Neste interim, a educação se estabelece como “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013b, p.11).

Neste cenário, a educação se expressa enquanto um trabalho não material, pois, se refere ao âmbito da produção do saber, das ideias, dos valores, conceitos, símbolos, hábitos, habilidades, do conhecimento tanto da natureza quanto do mundo cultural produzido pelo homem. Saviani (2013b) destaca que estes elementos não interessam em si mesmos como algo exterior ao homem, mas são elementos necessários para a humanização, para a construção da sua segunda natureza que lhe é imposta de acordo com as condições sociais, econômicas e culturais no qual é concebido.

É na aquisição de uma segunda natureza, para além das necessidades biológicas, que o homem se humaniza, onde o gênero humano aprende a ser homem, que a educação expressa sua especificidade:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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 de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013b, p.13)

O fenômeno educativo abrange as esferas formais e informais, ou como define Heller (2004) as esferas cotidianas e não cotidianas. Segundo a autora, o homem nasce inserido na sua cotidianidade, onde ele assimila as habilidades indispensáveis para a sua vida diária, que se refere às práticas da camada social no qual está inserido.

Essa aprendizagem é intermediada pelos grupos e comunidades de sua convivência, que serão responsáveis pela transmissão dos valores, costumes, normas de conduta éticas e morais, além de outras questões necessárias para que o mesmo passe a integrar aquele espaço social. Na vida cotidiana, onde se desenvolve uma face da educação, a imitação, a espontaneidade e o pragmatismo orientam as atividades desenvolvidas pelos indivíduos.

Para Heller (2004):

São traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. De forma análoga, e o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador. Quando falamos aqui em “pensamento”, não queremos nos referir a teoria. O pensamento cotidiano implica também em comportamento (HELLER, 2004, p.43).

A PHC se atém a educação institucionalizada, que se insere no âmbito não cotidiano e compreende a escola enquanto um espaço privilegiado de socialização do saber sistematizado. À educação escolar interessa o conhecimento clássico, e as formas adequadas de transmiti-lo as novas gerações, cuja atividade central deve garantir que os indivíduos dominem os instrumentos necessários para ter acesso ao saber elaborado, erudito.

A ênfase em garantir o domínio sobre o conhecimento denominado por Saviani (2013b) como “clássico” é fundamental, pois, ele é determinante na formação que visa à emancipação humana. Esse posicionamento pressupõe que existe um conhecimento relevante e capaz de tornar a realidade cognoscível, um saber que é objetivo, social, portanto, histórico e suscetível de transformação.

Os conteúdos clássicos que integram o núcleo do trabalho escolar são compostos pelo conhecimento universal produzido pelo gênero humano, que



permanece em constante produção e reelaboração, uma vez que, nenhuma geração é independente daquelas que a precederam:

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários para a formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2013b, p.20).

A PHC defende que discutir a educação escolar e seu papel na formação humana requer explicitar um posicionamento político, ideológico, filosófico e educacional pedagógico. Não é possível educar de uma maneira neutra, sem assumir qualquer julgamento em relação ao mundo que resulta da atividade da prática social humana.

Ao educar as novas gerações transpomos uma visão de mundo, explicando por que o mundo está assim constituído, considerando que o ser humano é capaz de conhecer a realidade objetiva, assim como, identificar no movimento do presente às possibilidades de ações e transformações e possíveis desdobramentos.

### **3.5 A educação e a formação de um novo homem**

Conforme estamos procurando demonstrar, a qualidade da educação está atrelada a sua finalidade. De acordo com as práticas pedagógicas, os princípios teóricos que as orientam, o conhecimento, os valores, as atitudes que são desenvolvidas na escola, articulam-se determinados interesses e conseqüentemente desarticulam-se outros.

Refletir sobre essa questão requer clareza quanto à compreensão da estrutura capitalista no qual a escola está inserida. Sabendo que não existe um conhecimento desinteressado ou neutro, e que os interesses da classe trabalhadora são antagônicos aos da classe dominante, os critérios de qualidade estabelecidos pelos princípios neoliberais suprimem a possibilidade de disseminar uma educação com qualidade que visa o desenvolvimento humano e a justiça social.

O ensino que prima pela apropriação dos conteúdos através de análises, indagações, ideias gerais, categorias lógicas, entendidas a partir da totalidade do conhecimento existente no momento, sobre a realidade que se quer apreender, possibilita a realização plena de uma condição a que o ser humano chegou num longo processo histórico.

A medida em que a atividade pedagógica vai se tornando mais complexa, ocorre o desenvolvimento das capacidades superiores nos educandos. Assim, o grau de conhecimento a que o ser humano consegue chegar, representa a posição em que se encontra frente ao entendimento da realidade e a dimensão social da qual participa. O domínio com maior propriedade do desenvolvimento cultural produzido pelo gênero humano é uma exigência social para responder aos desafios, que se apresentam à civilização contemporânea, tendo como propósito tornar mais favorável a vida humana.

A finalidade da educação não consiste na exposição sistemática e doutrinária dos conteúdos, mas sim justamente a análise dos processos e relações em sua essência e totalidade. Ajudar o educando a desvelar essas relações é o papel que deve cumprir o ensino, superando a pura descrição conceitual de fatos e fenômenos. A análise, através das mediações e articulações entre as várias dimensões que compõe o conhecimento em sua totalidade concreta, permite revelar o que é a realidade, essencialmente.

Essa é a condição para que haja apropriação da realidade objetiva. O processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata das unidades para a síntese concreta do todo no pensamento, porque o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no plano do pensamento, das múltiplas relações que compõe o todo.

A intensa difusão do ideário presente nas pedagogias do “aprender a aprender” descaracteriza e esvazia o processo educativo. Seus posicionamentos valorativos desqualificam o conhecimento enquanto um produto do trabalho produzido socialmente, assim como, a transmissão do mesmo.

Ao anunciar que a educação deve ser neutra e afirmar que privilegiar determinada concepção teórica se contrapõe aos anseios da educação democrática, os liberais posicionam-se em defesa de uma educação relativista. Com o foco no

interesse individualista e fragmentado do aluno, o conhecimento pragmático ligado ao cotidiano, se torna o eixo norteador do trabalho pedagógico, que visa fazer com que o mesmo se reconheça inserido em uma sociedade dinâmica, onde os conhecimentos se tornam provisórios, incumbindo e responsabilizando os indivíduos a se adaptarem as atuais e frenéticas exigências que se põem atualmente (DUARTE, 2011).

Ao analisar a gestão e a qualidade da educação no contexto das atuais políticas públicas voltadas em consonância ao conceito de qualidade exercido pelas empresas e pelos mercados, Azevedo conclui (2011):

Nesses marcos, a busca da qualidade na educação implica superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade presentes nos sistemas de ensino e, por conseguinte, corrigir a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares, de modo que haja retorno dos recursos investidos nas escolas. A exclusão e a discriminação educacionais decorrem, nessa ótica, de problemas adstritos à própria escola, a exemplo da ineficiência e da incompetência dos que nela atuam, causas pelas quais são explicados os fenômenos da evasão, da repetência e, enfim, da improdutividade dos seus resultados (AZEVEDO, 2011, p. 425).

Partindo desta premissa, subentende-se que a educação de qualidade é a aquela que prepara o indivíduo para se adaptar e reproduzir a sociedade e suas relações em seu modelo capitalista. Atendendo aos interesses da classe dominante, o papel da educação não se insere no âmbito da formação do ser, mas sim, da sua formatação.

Fez-se necessário, no entanto, retomar a perspectiva desta qualidade da educação que prevalece atualmente, pois, foi à negação desta concepção e suas consequências concretas no âmbito da educação que gerou o movimento de elaboração da PHC. Foi contra o esvaziamento do processo educativo, a despolitização e as precárias condições de desenvolvimento da educação pública brasileira seletiva e excludente e a busca de saídas para garantir efetivamente a democratização da educação com qualidade para a classe trabalhadora, que a PHC foi sendo elaborada a luz do entendimento do materialismo histórico-dialético.

A Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia do atual padrão que atende os preceitos neoliberais, pois, posiciona-se deliberadamente a favor dos interesses da classe trabalhadora, e visa uma educação que promova a emancipação humana.

Com uma proposta ciente das condições históricas que vivenciamos atualmente, seu formulador (SAVIANI, 1991) enfatiza que:

(...) a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. (...) ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 1991, p.98).

A qualidade de educação pretendida pela PHC tem como proposta uma ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática, com o objetivo de instrumentalizar os indivíduos a superar a compreensão fenomênica da realidade. Para tanto, reconhece que a escola é socialmente determinada, contudo, valoriza-a enquanto um espaço privilegiado de acesso ao saber elaborado.

Em sendo o objetivo da escola, a socialização do conhecimento, mediante a transmissão do conhecimento, logo, sua função consiste na transformação do sujeito e da sociedade. É na passagem do senso comum à consciência filosófica que está a condição de uma nova possibilidade de organização da sociedade, superando a desigualdade inerente ao modo de produção capitalista.

Conforme Saviani (2002), quanto mais objetivo for o nosso conhecimento da realidade, maiores serão as possibilidades em direção a sua intervenção. É preciso que se desenvolva uma educação que promova o homem, tornando-o capaz de conhecer os elementos que constituem a sua realidade concreta.

Para atingir tal intento, as ciências tornam-se ferramentas essenciais para operar essa promoção, o que implica simultaneamente definir prioridades, estabelecer os valores que constituem as exigências na formação dos indivíduos capazes de superarem as condições históricas que os marcam, instrumentalizando-os para analisar as possibilidades objetivas do vir a ser.

Quando a PHC aponta a educação escolar como promotora do desenvolvimento da consciência dos indivíduos, insere em seu propósito um trabalho pedagógico direto, intencional e rigoroso, afirmando que não é qualquer tipo de ensino que promove o desenvolvimento humano.

Isso significa que sua base teórica está pautada numa relação tripartite, orientada pela articulação interna entre CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO.

Tomar um desses elementos isoladamente se revela insuficiente para a orientação de um plano pedagógico de fato promotor de desenvolvimento. (MARTINS, 2016b)

A PHC não pode ser reduzida a um método de ensino mecanicamente sequenciado que possa ser aplicado a qualquer conteúdo, ou ainda, a uma seleção aleatória de um rol de conteúdos que devem compor o currículo. Seus conteúdos devem ser selecionados e organizados em resposta a uma pergunta fundamental: “O que é a realidade?” O conhecimento reflete o mundo objetivo na consciência dos indivíduos, portanto, ele medeia a sua relação com o mundo.

Existe uma realidade objetiva, externa e independente da consciência dos homens, a PHC se empenha em compreender essa realidade e evidenciar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, analisando criticamente a mútua determinação entre a prática social e uma de suas modalidades, a prática educativa.

Saviani (2002) explicita que analisar a qualidade da educação, não se reduz a uma análise de estrutura, mas sim de conjuntura. Estabelecer um parâmetro de qualidade consiste necessariamente em determinar elementos que vinculam esta qualidade a padrões que representam interesses:

Por qualidade de ensino, não entendo algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade. Por isso é que me parece fundamental, quando trabalho na educação, o posicionamento: é preciso saber de eu lado eu estou, porque os critérios de qualidade vão ser definidos a partir daí. O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem essa participação. O ensino que não de esses instrumentos, por mais sofisticado que seja, é qualitativamente ruim, tem uma qualidade inadequada (SAVIANI, 2002, p. 202).

Nesta acepção, a qualidade da educação proposta pela PHC rompe com a lógica do capital. Mediante a mútua determinação da educação no seio da prática social, seu desempenho não é autônomo. Em um país historicamente marcado pelas desigualdades econômica e social, a questão da qualidade da educação não tem condições de ser enfrentada ou resolvida apenas no âmbito escolar. Melhorar a qualidade da educação brasileira exige necessariamente profundas mudanças nas relações de poder e na distribuição equânime na riqueza produzida.

Uma educação com a qualidade projetada pela PHC, que tem a emancipação humana como horizonte, não encontra no contexto capitalista a conjuntura que possibilite essa materialização, o ambiente social favorável.

Reafirmando o movimento da história, ela desenvolve uma reflexão com rigor metodológico que possibilita ao professor assimilar a educação em sua totalidade, buscando viabilizar à população, a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais produzidos e acumulados pela humanidade.

Compreender a realidade concreta ao qual estamos subjugados e desmistificar o discurso ideológico das teorias hegemônicas que dominam e dirigem as ações dos docentes se concretiza no movimento de disseminação da PHC. É a luta por uma qualidade diferenciada para a educação pública brasileira, onde a escola tenha como objetivo claro, aquilo que é de mais essencial em sua função, e que seus professores não devem abrir mão: a transmissão do conhecimento, que se dá através da atividade de ensino.

Sem a pretensão de simplificar ou abranger todos os aspectos que compõe os critérios de qualidade da educação na PHC, elaboramos no organograma a seguir, aqueles elementos que consideramos fundamentais. É no seu conjunto e na relação entre a função política e técnica da educação que o ensino trará a educação o padrão de qualidade necessário para atender as demandas da classe trabalhadora.

#### **Quadro 1- Qualidade da educação na pedagogia histórico-crítica**



Fonte: elaborado pela autora.

A exposição dos elementos no organograma procura demonstrar que não há uma organização hierárquica entre os mesmos. Eles se relacionam dialeticamente, numa interdependência, que impossibilita elencar uma ordenação crescente buscando estabelecer um grau de importância que os classifique hermeticamente. As dimensões intra e extraescolares, evidenciam o caráter mediador da instituição escolar no seio da sociedade, reafirmando a escola enquanto uma instituição que tem o ensino como finalidade.

Nesta concepção, a qualidade da educação deve ser considerada de forma sistêmica, um conjunto que deve ter em vista o processo de todas as modalidades e níveis de ensino, desde a educação infantil ao pós-doutorado.

Reconhecendo as condições objetivas em que se desenvolve o processo educacional, a PHC procura instituir uma metodologia que articule a escola com as

necessidades da classe trabalhadora. Na busca de qualidade para a educação, o trabalho pedagógico deve estar ancorado em três aspectos fundamentais: “aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz” (SAVIANI, 2019, p.158).

A qualidade da educação na PHC, nesta perspectiva, está condicionada a formação omnilateral do indivíduo, em contraposição do homem unilateral, calcado na constituição alienadora do homem. Para tal, é preciso superar a alienação imposta pelo modo de produção ao qual estamos subordinados. De acordo com Heller (2004), a alienação esteve presente em todas as épocas, contudo, o desenvolvimento do modelo capitalista exacerbou esse fenômeno.

Em termos educacionais isso significa que é preciso ter clareza quanto ao papel da educação escolar e sua função social. Esses elementos carregam necessariamente um posicionamento político e ideológico quanto a formação do indivíduo e sua atuação na sociedade.

A fundamentação teórica conduz o ato pedagógico, fazendo com que o professor assuma determinadas práticas educativas e negue outras. Nesse processo não há neutralidade, pois a teoria é uma forma específica de conhecimento que organiza o pensamento sobre a realidade. Logo, na relação entre a teoria e a prática coloca-se também a conexão entre o presente e as possibilidades de futuro.

### **3.6 Práxis como instrumento da qualidade educacional**

A relação entre teoria e prática é um tema recorrente no debate educacional. Mais do que uma questão a ser examinada, esta relação é um elemento fundamental, pois define e orienta os procedimentos pedagógicos.

Na atualidade, a temática teoria e prática tem como foco central de discussão a compreensão de que existe uma dicotomia entre estas esferas. Amplamente difundida pelas pedagogias do “aprender a aprender”, a separação entre teoria e prática, no trabalho educativo, tem sido ratificada pelos professores no seu cotidiano.

Sob o jugo da hegemonia ideológica liberal, a educação escolar é alvo de severas críticas, que depreciam os conteúdos que constituem os currículos e a maneira com que os mesmos são trabalhados com os alunos. A epistemologia da



prática<sup>23</sup> tem influenciado consideravelmente a formação e atuação dos professores, tendo como pressuposto que o conhecimento tácito, produzido diretamente nas práticas cotidianas, é o conhecimento pertinente para que o indivíduo tenha autonomia e condições de satisfazer as necessidades pragmáticas que lhe são impostas no seu dia-a-dia.

Nesta perspectiva, ocorre uma visão reducionista tanto da teoria quanto da prática, disseminando a ideia de que teoria é um conjunto de elaborações desconectadas da realidade, esta, por sua vez, é entendida enquanto a prática imediata dos indivíduos. A realidade se compõe então, em uma complexa associação de experiências sensíveis, apreendidas em momentos fragmentados e justificáveis pelas ações das pessoas envolvidas.

De acordo com Duarte: “Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno do cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica” (DUARTE, 2011, p. 85). Em última instância, além de secundarizar o papel da teoria na prática pedagógica, ela é compreendida como um obstáculo a sua efetivação.

Diante disso, a ênfase cada vez maior de formações destinadas aos professores com o foco nas chamadas trocas de experiências e baseadas em temas isolados e fragmentados se fazem presentes nos insuficientes momentos reservados a estudos e reflexões coletivas. Nesta lógica, nas trocas de experiências estariam presentes os elementos pertinentes ao trabalho do professor, pois se considera que este é um conhecimento construído em consonância a realidade enfrentada em sala de aula.

Deste modo, através da educação escolar, a formação do indivíduo se restringe a sua capacidade de adaptação ao seu próprio meio de origem. Poderíamos falar então, de uma educação voltada não à formação humana, mas a

---

<sup>23</sup> A epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nivelam-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. Com estratégias às vezes diferentes de abordagem a respeito do trabalho e da formação docente, pautam-se todos numa crítica ao que denominam de racionalidade técnica, com especial destaque para o tipo de conhecimento e os procedimentos metodológicos que esse modelo de ensino sugere como mediador da formação. Advogam que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação e veem na reflexão sobre a prática a estratégia que pode superar a racionalidade técnica. A ênfase nessa reflexão deve-se, segundo os pensadores desse ideário, pelo fato de o professor trazer em si um tipo de conhecimento que convencionaram denominar de pensamento prático. (NETO, 2013, p. 50)

formatação humana, onde os indivíduos são preparados para se ajustarem aos dinâmicos ditames da sociedade capitalista contemporânea.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica se diferencia das pedagogias hegemônicas, contribuindo para a superação da dicotomia pragmática entre a teoria e a prática, o que abrange a relação indivíduo/sociedade, objetividade/subjetividade, físico/intelectual, entre outras questões que incorporam a prática social.

Nesta concepção (DUARTE,2011), a compreensão dos conceitos de teoria, prática, realidade se define a partir de uma perspectiva histórica do desenvolvimento humano.

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim (DUARTE, 2011 p. 140).

Podemos entender a prática humana social na sua totalidade e a prática imediata cotidiana referente ao indivíduo. Contudo, essa relação não se apresenta necessariamente ao indivíduo de forma consciente.

Gramsci (1987) afirma que:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1987, p.12).

Para identificar de qual homem-massa fazemos parte, ou seja, para compreendermos a realidade no qual estamos inseridos necessitamos olhar para a mesma com um olhar crítico. Sugere Gramsci (1987):

Criticar a própria concepção de mundo, portanto significa torna-la unitária e coerente e eleva-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade traços recebidos sem benefício ao inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário (GRAMSCI, 1987, p.12).

A PHC entende a relação entre a teoria e a prática a partir da concepção marxista, ou como denomina Gramsci, da filosofia da *práxis*, que consiste na relação dialética entre a teoria e a prática, que se configura na transformação. Sobre isso Saviani (2013b) afirma que:

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para direção a prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade teórica. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete a questão do método (SAVIANI, 2013b, p.120).

As questões relacionadas à teoria e ao método de análise, tributárias do marxismo, são fundamentais para refletir sobre a qualidade da educação que a PHC propõe. É a partir da compreensão destes elementos, que envolvem analisar a escola no seio da prática social, problematizando a educação a partir da realidade concreta no qual ela se desenvolve, que poderemos buscar alternativas para superar a baixa qualidade da educação ao qual a classe trabalhadora está submetida.

O avanço tecnológico ocasionou significativas mudanças em nossas práticas sociais, instituindo novas formas de relações comunicativas, bem como no processo de ensino e aprendizagem. Sob a tutela das pedagogias hegemônicas a escola é bombardeada com propostas pedagógicas que se propõem a atender as novas

necessidades de aprendizagem dos alunos, corroborando com o processo de esvaziamento de conteúdos da instituição escolar, secundarizando o seu papel fundamental que é a socialização do conhecimento.

Segundo Saviani (2013b), esses modismos na educação são discursos sedutores envoltos de modernidade que se comprometem na formação de habilidades que tornam os indivíduos ativos e criativos, capazes de acompanharem a acelerada dinâmica da sociedade atual. Enfatiza-se que uma educação democrática não pode privilegiar determinada concepção ideológica e político. Com uma prática pedagógica que segue o ritmo existencial, caótico, enfatizando a particularização e a diferenciação dos indivíduos, dissemina uma visão de mundo onde o conhecimento é fragmentado, relativo e subjetivo. Esta perspectiva nega a possibilidade da sociedade em conhecer a verdade, que consiste em identificar as contradições em que estamos submetidos.

Conforme Duarte (2011):

Uma das diferenças entre a PHC e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade (DUARTE, 2011, p. 5).

A PHC fundamenta-se na realidade concreta da educação escolar, ratificando historicamente sua análise, defende sua especificidade entendendo que o ensino é essencial para o desenvolvimento humano. Gramsci (1978) ao discutir sua concepção de escola única considera que a educação escolar deve ser formativa e que a tendência democrática que lhe é intrínseca:

(...) não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade se coloque ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1978, p. 137).

Saviani (2002) destaca que é preciso entender a educação enquanto um instrumento de luta que envolve um processo de desarticulação e rearticulação, isto é, desarticular ideologicamente os interesses da classe dominante, rearticulando-os em consonância aos interesses da classe dominada. Esse projeto impõe o amparo e o emprego de instrumentos lógico-metodológicos capazes de superar a ideologia hegemônica.

O materialismo histórico-dialético responde a essa necessidade, percorrendo com rigor metodológico o percurso que elucida a nossa realidade concreta. Essa visão considera o todo articulado, que possui uma estrutura estabelecida, em permanente construção.

Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou o 'detour' de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num *momento* da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto como empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida (SAVIANI, 2002, p.4).

Para se apropriar do concreto no pensamento percorre-se o conhecimento historicamente acumulado com um olhar crítico, fazendo uma investigação apurada para identificar seus fundamentos, condicionantes e limites. "O concreto é, pois histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis" (SAVIANI, 2002, p.5).

Analisar a qualidade da educação na perspectiva da teoria da práxis consiste em compreender que a mesma é uma realidade objetiva, concreta, e se revela como uma síntese de múltiplas determinações. Para a PHC a qualidade da educação será efetivamente elevada, quando a prática educativa for promovida com bases nos princípios teóricos de uma pedagogia, segundo Saviani (1991), que esteja:

(...) articulada com os interesse populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorrem em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir

mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1991, p.79).

A partir desses pressupostos, a educação escolar é entendida como a forma mais avançada no processo da apropriação do mundo humano. Entendida como uma unidade dialética entre forma e conteúdo, a PHC articula a formação educacional com específica concepção de homem, de mundo, de vida e de sociedade. Seus fundamentos colocam-se em favor do movimento da história, abrindo novas perspectivas para uma prática pedagógica eficaz e coerente com a realidade concreta que a escola vive atualmente no sentido de atender as necessidades da classe trabalhadora.

### **3.7 A democratização da qualidade**

É certo que a educação não se reduz a educação escolar, contudo, quando nos referimos ao ensino estamos necessariamente nos reportando à educação. Apesar de ser senso comum que a escola é o lugar onde o professor ensina e o aluno aprende, as teorias hegemônicas vêm obnubilando essa dinâmica que é um dos fundamentos nos quais a instituição escolar contemporânea se edificou.

A utilização do termo ensinar torna-se problemático quando a teoria que orienta a nossa compreensão sobre a prática educativa está pautada nos princípios das pedagogias do “aprender a aprender”. Frente os educadores que tem esta perspectiva como símbolo de inovação e modernidade, o ato pedagógico de ensinar é tido como uma prática arcaica, autoritária, ligada a tendência tradicional, portanto, não condizente com a atual realidade que vivemos, visto que não atende as necessidades do século XXI.

Duarte (2011) destaca quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender” que necessitam ser identificados, pois os mesmos indicam que esta perspectiva se posiciona negativamente sobre o ato de ensinar. Seriam eles: a convicção de que o que o indivíduo aprende sozinho é mais significativo e

eficaz para a construção da sua autonomia; a ideia de que é mais importante ao aluno desenvolver a capacidade de buscar o conhecimento, ou de construir o conhecimento do que simplesmente aprender o que já foi cientificamente elaborado, isso lhe permite maior capacidade de adaptação e de buscar o que é do seu interesse com independência; o terceiro aspecto se relaciona a ideia de que as atividades educativas, para serem de fato eficazes, devem ser conduzidas pelo interesse e necessidades do aluno; e por fim, o último posicionamento a ser destacado é o papel da educação enquanto uma ferramenta que prepara os indivíduos com as habilidades e competências necessárias para acompanharem criativamente as fugazes transformações da sociedade.

Para Duarte (2011), o fortalecimento deste ideário pedagógico não pode ser compreendido enquanto um fenômeno isolado ou limitado ao contexto nacional:

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema 'aprender a aprender' é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (DUARTE, 2011, p. 33,34).

Em contraposição á aquela concepção construtivista, em *Escola e democracia* (1991), texto emblemático de Saviani, A teoria da curvatura da vara, apresenta três teses que abordam o ensino a partir de sua dimensão política: do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos e de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola, e de como quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

A partir da reflexão destas três teses, Saviani faz uma análise crítica do aporte teórico hegemônico que endossa a reflexão e as práticas educativas no país. Desconstruindo o discurso de uma pretensa educação democrática e inovadora, o autor revela que as pedagogias embasadas nos ideais da escola nova, que depreciam o papel do ensino na educação escolar, operam na realidade concreta

como um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. (SAVIANI, 1991, p. 22)

É fundamental compreender o que acarreta para a sociedade, quando um sistema educacional posiciona-se em favor de uma teoria pedagógica no qual o ensino é entendido como uma prática autoritária e ultrapassada, ou em sua oposição, como um elemento fundamental na formação dos indivíduos. São duas qualidades de educação divergentes que refletem diferentes possibilidades de desenvolvimento das atividades sociais.

Dangió e Martins (2018) destacam que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento do aluno. Esse ato pedagógico necessita ser conscientemente orientado, com objetivos claros e práticas coerentes que direcionem a atividade e a conduta infantil. Entendendo que a apropriação das objetivações humanas é uma condição à humanização de cada indivíduo particular, a PHC se estrutura sob a importância do ensino como ferramenta de transmissão do conhecimento, promovendo em cada ser a humanidade produzida historicamente. Segundo Dangió; Martins (2018):

Para essa teoria pedagógica, cabe à educação escolar cumprir uma função social imprescindível: a de socializar os conhecimentos historicamente sistematizados acerca da realidade social, oportunizando aos indivíduos a interpretação em sua essência. O que isso significa? Significa, de partida, entendermos como as coisas acontecem ao nosso redor e quais mecanismos são necessários para intervir sobre elas (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 59).

O processo de ensino-aprendizagem é multideterminado e se constitui como uma condição mediadora no desenvolvimento e humanização das pessoas. Pensando em cada indivíduo como uma pessoa representante do gênero humano, a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico é compreendido como o arcabouço essencial a formação do sujeito, abrangendo seus aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos e físicos.

A educação pautada no conhecimento pragmático, idiossincrático que se atém a responder a eventualidade da nossa cotidianidade não contém as premissas necessárias para que os indivíduos dominem conscientemente o mundo que lhes é externo e que constitui a sua realidade concreta.



Ao pensar a educação enquanto uma produção intencional de uma segunda natureza infere-se que o conhecimento transmitido ao aluno é incorporado em sua vida. A escola, portanto, pode intensificar, ampliar, limitar ou restringir as possibilidades de compreensão da realidade. Ela pode ainda instigar o aluno para que sua prática social seja coerente a ideologia hegemônica ou se converta em uma possibilidade de se tornar um indivíduo crítico, assim como registrado nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, capazes de atuarem conscientemente na sociedade em que vive.

Duarte (2016) assim aborda o papel do ensino na perspectiva da PHC:

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo (DUARTE, 2016, p. 95).

A apropriação do conhecimento sistematizado, enquanto uma atividade humana condensada, leva o indivíduo a transformar qualitativamente sua relação com o mundo e sua prática social, pois ele passa a ser capaz de situar-se mais conscientemente na realidade no qual está inserido.

Esta passagem do empírico ao concreto diz respeito ao salto qualitativo da passagem do senso comum à consciência filosófica, pode ser entendido como um avanço qualitativo de formação, estamos tratando, portanto, em última instância de qualidade da educação.

Para que tal fenômeno se realize, exige-se uma atividade de ensino intencional, planejada, comprometida com a transmissão do conhecimento para que esse salto qualitativo possa ser efetuado. A tarefa de ensinar, que cabe aos professores, torna-se uma possibilidade real, ainda que limitada, de efetivamente concretizar a democratização da educação por meio de um ensino de qualidade, assegurando a população a possibilidade de domínio do conhecimento, tendo em vista que a escola pública para a maioria da população é o seu único meio de acesso à cultura letrada.

Segundo Martins (2018), o ensino deve ser, portanto, o eixo norteador do trabalho pedagógico, força motriz do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, ou

seja: “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento para promovê-lo, e não aquele que segue a reboque do desenvolvimento já alcançado espontaneamente pela criança” (MARTINS, 2018, p. 93).

A atividade de ensino se expressa como uma mediação da dinâmica de objetivação e apropriação da cultura. Ensinar, neste sentido, não se resume a uma transferência mecânica do conhecimento da mente do professor para a mente do aluno, mas é um processo ativo de elaboração e reelaboração. Apenas a partir da apropriação do já existente, processo que se dá por intermédio da relação com o outro, que será possível ao indivíduo a possibilidade de criar algo novo.

Através da herança cultural nós incorporamos à nossa atividade mental a síntese da atividade humana, realizada durante milhares de anos por inúmeras gerações. Em um curto período de tempo, que compõe a vida humana, somos capazes de dominar um conhecimento que foi atingido pela humanidade através de muito trabalho, luta, acertos e erros, contudo, isso não ocorre naturalmente (DUARTE, 2016), mas é mediante o trabalho de transmissão intencional:

Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe ‘a’ forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que se está ensinando e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de se ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos, repetindo as já citadas palavras de Gramsci (1995, p.12), do ‘ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido’. Portanto, ao afirmar que não existe uma forma única de se ensinar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não estou fazendo qualquer concessão às pedagogias do ‘aprender a aprender’, mas tão somente ressaltando uma quase obviedade, que é a variabilidade possível e necessária das formas de ensino (DUARTE, 2016, p109).

Saviani (2013b) esclarece que a produção do conhecimento é social, isso significa que o conhecimento não se desenvolve necessariamente no interior da

escola. Ele está sendo produzido e acumulado continuamente no âmbito das relações sociais no decorrer do processo histórico, através do trabalho humano, tendo sido apropriado pela classe dominante ao longo dos séculos.

Neste sentido, para atingir sua emancipação, é necessário que o proletariado também domine aquilo que a burguesia sempre dominou, ou seja, o conhecimento elaborado, pois este não deve ser propriedade exclusiva de uma classe. Sua natureza é constituída como sendo patrimônio da humanidade, como direito de acesso de todos os homens.

No texto “A curvatura da vara II”, Saviani (1991) discorre sobre a necessidade de superação das pedagogias da essência e da existência, dos métodos novos e tradicionais, entendendo por superação o movimento de incorporação do que já foi produzido. Não se trata apenas de negar essas propostas no sentido de excluí-las e substituí-las, mas de ir além do que elas conceberam e instituíram no âmbito pedagógico.

Tendo claro o papel da escola na sociedade democrática e a mútua relação entre educação e sociedade, a educação escolar necessita ser efetivamente orientada e praticada com base na igualdade essencial entre os homens, extrapolando a ampla divulgação deste conceito que ocorre tão somente em termos formais. Para tanto, é preciso que a população tenha acesso a uma educação com uma qualidade pautada nos conhecimentos historicamente acumulados, viabilizando através do domínio cultural sua participação política, exercendo efetivamente sua cidadania e fazendo valer seus interesses, mediante a valorização do conteúdo, sem cair no conteudismo, ou seja, sem sentido, sem uma direção.

### **3.8 Valorização do conhecimento científico**

Tendo como pressuposto que a educação é uma mediação no seio da prática social, a PHC entende que ela é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica, o professor e o aluno se configuram, portanto, em agentes sociais.

Tributária da concepção dialética, a PHC, enseja uma leitura crítica da realidade social em sua totalidade, subsidiada através de um currículo com conteúdos historicizados, possibilitando aos educandos uma ampliação de sua visão

do mundo, que, segundo Gasparin (2012), é determinante na sua inserção na prática social:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as relações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata dos conteúdos e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2012, p.6).

Para Saviani (1991), diferentemente do que se enuncia nas tendências pedagógicas hegemônicas, a PHC nega a proposição de que a igualdade está dada no ponto de partida do ato pedagógico, pois esta só pode e deve ser alcançada no ponto de chegada do processo de ensino e aprendizagem.

Sem estabelecer etapas estanques, sequências esquemáticas que se suprimem na passagem de um nível a outro, Saviani propõe um método pedagógico fundamentado em cinco momentos que se articulam dialeticamente e são continuamente mediados pelo professor.

A dificuldade de trabalhar os conteúdos através de um processo dialético, que procura elucidar as determinações e leis fundamentais de um determinado fenômeno social, radica na natureza concreta do modo como se produz um determinado fenômeno social. Por isso, o método de apreensão deve corresponder a esta realidade e não ser produto exclusivamente do pensamento.

Para tanto, é necessário considerar as dimensões mais gerais e importantes que atuam como forças determinantes e condicionantes na produção da vida em sociedade e dos bens necessários para promovê-la, ou seja, é preciso considerar a dimensão econômica, social, política, cultural, ideológica, filosófica, científica, religiosa entre tantas outras que atuam na organização e construção da realidade. A análise deve revelar as relações dinâmicas entre estes elementos.

O ensino na escola deve possibilitar aos educandos ascenderem dos conteúdos assimilados em sua vivência cotidiana para o conhecimento científico através de práticas pedagógicas fundamentadas no método que percorre o desenvolvimento do ensino da mesma maneira como ocorre o percurso histórico e social da formação e transformação realidade.

Como observamos, esta correspondência é necessária para que haja a apropriação das conexões e relações que permitam elucidar o que subjaz por trás da aparência dos fenômenos, fatos, enfim, dos objetos de ensino.

Vemos, pois, que através da análise é possível compreender as relações mais significativas, as categorias principais que permitem a apropriação dos objetos de conhecimento, não como uma realidade natural, a-histórica, mas como produto e resultado da *práxis* humana, condicionada pelas múltiplas determinações e relações que incidem histórica e socialmente sobre a mesma. O método materialista, ao privilegiar a análise como elemento essencial do conhecimento, revela por meio desta, o dinamismo das relações fundamentais que produzem e transformam a realidade concreta, da forma mais abrangente e profunda possível.

Diante da superficialidade com que são tratados os conteúdos escolares, da relatividade do conhecimento e da exacerbação da subjetividade contemporâneas, é preciso um profissionalismo de resistência, que promova através da docência o domínio da cultura humana em seu nível mais desenvolvido, condição para que haja uma compreensão mais fidedigna da realidade.

É necessário, portanto, que a educação escolar transforme o conhecimento científico em conhecimento escolar. Na escola, o saber científico e as práticas pedagógicas devem condizer com a capacidade de assimilação dos educandos. Por isso, os conteúdos escolares, devem ser organizados no sentido de ultrapassar os conhecimentos que os alunos já possuem, bem como as suas próprias condições e limites, para chegar ao patamar crítico, o que exige o domínio do saber elaborado.

Neste sentido, é necessário verificar as condições de vida e conhecimento em que os educandos se encontram e desenvolver através da apropriação dos conteúdos escolares, o percurso mais adequado para atingir os patamares de compreensão da realidade e de desenvolvimento humano possíveis. Para compreensão do referido método é preciso que se distinga os atributos presentes na lógica dialética e na lógica formal. Nas palavras de Saviani (2019):

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto no pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica

dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num *momento* da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Em outras palavras: a passagem do empírico ao concreto se dá pela *mediação* do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. No entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição a lógica formal que é, como nome indica, a lógica das formas (SAVIANI, 2019, p.169).

A *prática social* enquanto ponto de partida do método indica que neste momento, tanto o professor quanto o aluno estão inseridos no mesmo contexto, vivenciam uma prática comum, contudo, não se encontram nas mesmas condições, pois os seus respectivos níveis de compreensão da realidade são distintos.

Conforme Saviani (1991), o professor tem uma compreensão sintética da prática social, enquanto os alunos têm uma visão sincrética da mesma. A visão do aluno está limitada a suas vivências empíricas, balizadas por impressões imediatas e superficiais de suas experiências. O professor, por meio da mediação de análises tem uma compreensão articulada da realidade como síntese de múltiplas determinações. Aqui também implica o reconhecimento das condições concretas em que o ensino está se desenvolvendo e a identificação dos elementos necessários para que a aprendizagem ocorra.

O segundo momento, a *problematização*, consiste na identificação de problemas que necessitam ser resolvidos no âmbito da prática social, tendo presente a necessidade de se conhecer profundamente a sociedade atual, suas

relações, determinações, buscando captar seu movimento, suas manifestações e suas possíveis soluções.

Em seguida, o terceiro momento, a *instrumentalização*, abarca o conhecimento teórico-prático necessário para compreender e analisar possíveis respostas ao que foi identificado na prática social. Relacionando-se diretamente ao processo de transmissão do conhecimento, o ensino objetiva viabilizar ao aluno a apropriação do que foi produzido pelo gênero humano ao longo da história, mas que tem se mantido restrito ao domínio da burguesia.

Designado como *catarse*, o quarto momento do método é a fase em que o aluno perante o domínio dos conteúdos trabalhados, sistematiza e expressa os elementos culturais dos quais se apropriou com o olhar voltado para a prática social. Para Gasparin (2012):

A Catarse é a *síntese* do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada: a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2012, p.124).

E como ponto de chegada do processo pedagógico, retornamos a *prática social* em diferentes condições, após o processo de elevação cultural tanto do aluno quanto do professor há uma modificação qualitativa em relação a suas concepções, ocorre, pois, uma passagem da síncrize à síntese. Apresenta-se uma nova postura perante a realidade por efeito da apropriação do conhecimento científico adquirido. É nesse sentido que se entende que a *prática social* no início e ao final do processo pedagógico é concomitantemente igual e diferente. Saviani (1991) esclarece que a prática social:

É a mesma, uma vez que é ela própria que constituiu ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica: e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática social se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar

que a alteração objetiva da prática só pode ser a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 1991, p. 82)

Enquanto uma sequência dialética, esses momentos didáticos não podem ser compreendidos como um esquema formal, cronológico, pois eles se interpenetram, são articulados em um mesmo movimento que analisa a realidade concreta no qual a educação se desenvolve. Consciente da divisão de classes da sociedade e suas contradições, a atuação pedagógica proposta deve estar deliberadamente a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

A origem da educação corresponde a origem do próprio homem. A produção da sua existência implica no desenvolvimento material e não material de formas e conteúdos, validados pelas experiências cotidianas, que selecionam o que é pertinente a ser preservado e transmitido as novas gerações.

Essa dinâmica se configura em um processo de ensino e aprendizagem que garante a continuidade da espécie, tornando o homem um produto da educação. É pela mediação do adulto que a criança apreende e incorpora as características humanas da sociedade na qual ela está inserida. (SAVIANI, 2019)

A categoria da mediação é fundamental para a pedagogia histórico-crítica, pois nesta teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social. A institucionalização da educação se constitui em uma resposta a especificidade da educação e sua preeminência na humanização dos indivíduos. Com o acúmulo do conhecimento produzido pela humanidade e a complexificação das práticas sociais, a escola é a criação de uma instituição com a finalidade de transmitir o patrimônio cultural produzido socialmente ao longo da história.

Segundo Silva (2011):

A escola desde a modernidade no processo de expansão foi colocada para diferentes finalidades, religiosa, em Comenius, econômica, em Smith e civil em Rousseau. Após o século XIX, a escola pública passou a assumir um discurso conservador de acordo com os interesses político-ideológicos da burguesia. Na prática, a burguesia reduziu a educação a um valor econômico, visando exclusivamente à formação da força de trabalho, recortando o homem em sua humanidade, ao reduzi-lo a uma mercadoria e



instrumento de trabalho. Os investimentos na educação, quando este acontece, visa um retorno imediato, fazendo da educação e do conhecimento transmitido em capital a ser investido. (SILVA, 2011, p. 153)

As condições objetivas no transcorrer da história vão atribuindo novas funções a escola, atrelando suas finalidades às demandas da sociedade no qual ela está inserida. Vivemos atualmente a difusão ideológica do paradigma de que integramos a sociedade do conhecimento, gerando o discurso da imprescindibilidade de uma escola que se dirija as necessidades imediatas dos indivíduos, capacitando-os através do desenvolvimento de habilidades, competências e inteligência emocional para responder a intensa dinâmica do nosso efêmero cotidiano.

Para Duarte (2008), a sociedade do conhecimento é um fenômeno de reprodução ideológica do capitalismo contemporâneo e tem como objetivo enfraquecer as críticas a este modo de produção e as lutas pela sua superação. Esse aforismo gera a crença de que as questões pertinentes ao nosso tempo se referem a ética dos indivíduos na esfera pública e privada.

O autor sistematiza o que considera as cinco ilusões produzidas pelo pressuposto da sociedade do conhecimento. A primeira ilusão consiste em acreditar que o conhecimento, democratizado pelos meios de comunicação, está acessível a toda população. A segunda entende que o conhecimento teórico é obsoleto, é preciso dominar e saber aplicar aqueles conhecimentos que movemos para resolver situações práticas do nosso cotidiano. A terceira ilusão nega a objetividade do conhecimento enquanto uma representação da realidade pelo pensamento, concebendo-o subjetivamente como uma convenção cultural. A quarta ilusão anula a hierarquia entre o grau de importância e a qualidade do conhecimento. Por fim, a quinta ilusão se caracteriza pela responsabilização do indivíduo. Apelando para sua consciência, solicita seu comprometimento e colaboração, através de boas ações, a uma ação conjunta para a superação dos problemas que a humanidade enfrenta.

Neste prisma, a terminologia sociedade do conhecimento é inapropriada para qualificar a sociedade atual. Segundo Saviani (2019), podemos falar em uma sociedade da informação, que multiplica por variados meios de comunicação, informações fragmentadas e descontextualizadas que acabam por dificultar o acesso ao conhecimento, que implica na capacidade de compreender a realidade concreta que vivemos.

Esta discussão é pertinente uma vez que interfere diretamente na percepção que se tem da escola e carrega a crítica fenomênica de que a educação pública não atende as exigências da atualidade. Exercendo influência no âmbito da constituição dos currículos e das práticas pedagógicas, esta concepção suprime o trabalho educativo aos limites da vivência do aluno, comprometendo o desenvolvimento de sua capacidade compreender criticamente a realidade em sua totalidade.

A fundamentação teórica que medeia o entendimento que se tem da sociedade contemporânea define a atuação e a finalidade da instituição escolar. A pedagogia histórico-crítica, enquanto uma teoria contra-hegemônica, embasada no materialismo histórico-dialético entende que a finalidade da educação é “promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social em que vivem.” (SAVIANI, 2019, p.218)

A PHC, portanto, expressa um movimento em defesa do fortalecimento da escola pública, na melhoria qualitativa da educação dirigida a classe trabalhadora, empenhando-se em propiciar, através do ensino sistematizado, o domínio das objetivações humanas historicamente produzidas. Superando a visão das teorias não-críticas sobre o papel da escola na sociedade capitalista, a PHC se propõe a desenvolver um ensino escolar promotor do desenvolvimento, visando a emancipação humana.

### **3.9 Educação e o processo de emancipação**

É preciso ressaltar, todavia, que muitos professores têm procurado propagar, difundir e tornar conhecida a PHC, porém, nesta tentativa de implementá-la e a todo custo de colocá-la em prática, corre-se o risco de tratá-la como sendo uma “receita” pronta, limitando-a a um esquema meramente de metodologia depurando assim seus fundamentos teóricos. Tal entendimento acaba esvaziando seu potencial de transformação e seu caráter político-pedagógico.

Calcada no método materialista histórico-dialético, considera as lutas de classes como ponto de partida da ação pedagógica, o que pressupõe transformar a realidade, este aspecto a diferencia das demais teorias.

Em sendo uma pedagogia revolucionária, cabe à PHC transformar a educação num espaço de socialização do conhecimento para revolucionar a

sociedade, superar as desigualdades, possibilitando que a humanidade se emancipe efetivamente. Cabe então ao professor comprometido com esta perspectiva, possibilitar ao máximo o acesso ao saber científico, cultural e artístico da humanidade.

É importante destacar, que partindo do princípio que a educação escolarizada é fundamental para a formação do homem em sua especificidade histórica, a metodologia disposta nesta teoria se dirige a todas as fases do desenvolvimento humano e ao ensino dos conteúdos em todas as disciplinas.

O conhecimento trabalhado na concepção dialética que vai do movimento da síncrize à síntese pela mediação da análise consiste em “uma orientação segura tanto para o processo e descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de assimilação-transmissão de conhecimento (o método de ensino) (SAVIANI, 1991, p. 83).

A defesa de uma educação de qualidade para as camadas populares consiste necessariamente em legitimar o aprimoramento do ensino que lhes é destinado. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Sem conteúdos relevantes, significativos, a aprendizagem deixa de existir, se transforma num engodo.

Para Saviani (2013b) a escola tem se pautado cada vez mais em um conceito ampliado de currículo, que acaba por suprimir a diferença entre as atividades curriculares e extracurriculares. Nesta dinâmica, os conteúdos óbvios à formação dos indivíduos acabam por ser preteridos e ocultados em meio a uma série de tergiversações. Sem identificar e discriminar o que é essencial e o que é secundário no âmbito escolar, acaba-se por descaracterizar o trabalho pedagógico, neutralizando sua atividade nuclear que consiste no acesso e transmissão do saber elaborado.

Pensando nesta problemática, o autor utiliza o conceito de “clássico” para qualificar os conteúdos fundamentais que devem estar presentes no currículo escolar, contribuindo assim com um profícuo critério para a seleção dos mesmos. “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013b, p.13).

Além de fornecer critérios para a elaboração de currículos escolares, permitindo a distinção entre o que é curricular (que não pode deixar de ser feito na

escola) e o extracurricular, o autor entende que este conceito se manifesta de diferentes maneiras.

O clássico fornece ao trabalho pedagógico grandes autores e temas que condensam enormes possibilidades para as novas gerações; distingue o que é principal e secundário, essencial e acessória, efêmero e duradouro, tendências estruturais e esfera conjuntural e ainda se torna referência para a organização do conjunto da educação como sistema, com níveis e modalidades de ensino articulados e dispostos no espaço e tempo constituindo um ambiente estimulante e rico das mais significativas objetivações humanas produzidas historicamente. (SAVIANI, 2017)

O clássico para a escola é o ensino, o processo de transmissão-assimilação do conhecimento intencional e sistematizado:

A dinâmica do trabalho se expressa na dialética apropriação-objetivação. Essa relação não aparece somente na criação de algo novo, (...). É preciso, até mesmo para a produção do novo, que a reprodução ocorra, ou porque nela se mostram novas possibilidades ou porque o avanço do conhecimento é dependente das apropriações-objetivações anteriores que devem ser conhecidas e assimiladas. Na educação básica, por exemplo, trabalhamos com a reprodução do gênero humano mais do que com seu caráter criador. Mas atenção: enquanto desenvolvimento de cada indivíduo essa reprodução é criação (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.90).

Ao afirmar que a educação é a aquisição de uma segunda natureza, Saviani (2013b) entende que a aprendizagem deve se estabelecer enquanto um *habitus*. Isso significa que os conteúdos devem ser apropriados pelo indivíduo de tal maneira que se tornem uma situação irreversível. Para chegar a tal condição é indispensável que o indivíduo perpassa um processo de ensino sistematizado, metódico que envolve disciplina de estudo e compostura psicofísica, exigida pela atividade intelectual.

Sob o enfoque da psicologia histórico-cultural, Martins reitera que o processo formativo do indivíduo envolve o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se instituem unicamente pela via do ensino. Essa assertiva “radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica” (MARTINS, 2013, p.271).

Gramsci (1978) conjectura que os hábitos necessários à atividade intelectual não se expressam espontaneamente. Ao considerar que a escola é um instrumento para a formação de intelectuais em diversos níveis, argumenta que:

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar 'facilidades'. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois temo hábito da contenção física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural. Também o regime alimentar tem importância etc., etc. Eis porque muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades de estudo, exista um 'truque' contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que existe algum 'truque'. Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando as mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (GRAMSCI, 1978, p138, 139).

Diferentemente do que se anuncia nas teorias pedagógicas atreladas ao ideário do "aprender a aprender", que organizam suas atividades a partir do interesse das crianças, a pedagogia histórico-crítica direciona a atividade de ensino olhando para as reais necessidades do aluno, o que implica distinguir os interesses característicos do aluno empírico e do aluno concreto.

Conforme Saviani (2013b), o aluno empírico é o indivíduo imediatamente observável, que exprime sensações, desejos e anseios ligados ao seu cotidiano, condicionados a sua realidade social, contudo, a manifestação de seus interesses não corresponde a suas reais necessidades.

O foco do ensino deve ser o aluno concreto, um indivíduo singular, síntese de múltiplas relações, que condensa a realidade da sociedade em que vive. Assim, os conteúdos que o aluno tende a rejeitar são justamente os que atendem aos seus interesses enquanto indivíduo concreto, ainda que não tenha consciência disso. Cumpre a educação escolar a função de humanização deste aluno, viabilizando através do ensino, a produção de uma segunda natureza que expresse em cada indivíduo singular a universalidade do gênero humano.

### **3.10 Professor como mediador**

A qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica está intimamente ligada ao trabalho docente, ou seja, a melhoria da educação prescinde de uma sólida formação teórica e política do professor. Assim o trabalho educativo, no intuito de humanizar os indivíduos, não pode estar alienado a esse processo.

A interdependência entre a escola e a realidade social exige dos professores compreensão do mundo atual, com conhecimento histórico e domínio teórico/metodológico para efetivar uma *práxis* educativa que concorra para o bom ensino, promotor de desenvolvimento do indivíduo. Nesta perspectiva, Gasparin (2012) destaca o papel vital do professor como mediador entre os alunos e os conhecimentos científicos:

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção/reconstrução do conhecimento científico das novas gerações, em função da transformação da realidade. (GASPARIN, 2012, p.110)

A fim de que os educadores conscientizem-se do papel da instituição escolar na sociedade contemporânea e do processo educativo em sua totalidade, exige-se uma compreensão acerca do modo como está organizada a sociedade em que vivem alunos e o próprio professor, captando seus fundamentos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de organização futura.

Para atuar nesta perspectiva teórica, é fundamental ao professor reconhecer que a educação é um campo em disputa, a escola é cenário da luta de classes e a prática pedagógica do professor é desprovida de neutralidade.

A sociedade capitalista no qual vivemos, em sendo excludente, é incapaz de cumprir os ideais democráticos propagados aos cidadãos em seu conjunto. Com interesses antagônicos, a classe trabalhadora e a burguesia, tem na escola a busca de objetivos diferenciados, condicionados pelo contexto nos quais se inserem.

Fazendo uma análise da educação na sociedade capitalista, Kuenzer (2005), utiliza duas expressões aparentemente incompatíveis, porém, atendo-se a elas com atenção, é nítida a sua integralidade. São elas: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A primeira dirige-se a característica do mercado que exclui os trabalhadores do mercado formal e dos direitos assegurados por essa posição ao mesmo tempo em que desenvolve estratégias para sua inclusão no mundo do trabalho em condições precárias.

A segunda, “inclusão excludente”, está dialeticamente relacionada com a primeira e se aplica ao campo da educação, onde se desenvolvem estratégias de inclusão dos indivíduos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, mas com uma formação incapaz tanto de problematizar quanto de responder as exigências do sistema capitalista.

A discussão dos elementos discorridos até o momento nos remete a compreensão e a posição dos professores frente à realidade educacional contemporânea, campo de embates políticos, ideológicos, mediado por diferentes teorias e práticas que se estabelecem em um complexo contexto permeado pelas mazelas de uma sociedade dividida em classes.

Segundo Saviani (2013c):

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade. (SAVIANI, 2013c, p.27)

Para desenvolver um trabalho pedagógico na proposta da PHD, é necessário organizar o conjunto das atividades de ensino em seus diferentes componentes curriculares de maneira eficaz. É essencial que os professores compreendam que o trabalho docente é um trabalho coletivo, que mantém continuamente uma intencionalidade e envolve uma relação dialética entre comprometimento político e competência técnica.

A prática pedagógica dos docentes necessita estar pautada tanto no conhecimento relacionado à atividade pedagógica, quanto à fundamentação teórica e metodológica, assim como, no domínio dos conteúdos específicos e suas particularidades. Tendo claro que, para atingir uma educação de qualidade, é preciso reconhecer a importância do trabalho desenvolvido pelos demais integrantes do coletivo na tarefa de transmitir os conhecimentos para as novas gerações através da atividade de ensino.

O trabalho pedagógico deve ser, portanto, um todo articulado, uma *práxis* coletiva e deliberada, conduzida no intuito de constituir uma unidade enquanto síntese de múltiplas determinações, que caracteriza a totalidade concreta da educação numa perspectiva histórico-crítica.

A atividade docente deve ser pensada dentro de um contexto escolar que impõe possibilidades e, ao mesmo tempo, determine limites as ações dos professores. A materialidade da ação pedagógica apresenta a contradição entre o que deve ser a educação e suas possibilidades concretas de efetivação.

Pautando-se na realidade concreta, historicamente situada, em que a educação se desenvolve, a PHC traz a exigência de resgatar a atividade nuclear da escola, que é a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas, trabalhados de maneira que atendam às necessidades do aluno concreto. Tendo em vista que cada geração se aproprie das objetivações provenientes do resultado da atividade de gerações passadas, o professor deve ter a compreensão de quanto é intrínseca à relação entre a reprodução do existente e a produção do novo.

Nas palavras de Saviani (2013b):

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante



dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2013b, p.86)

A sociedade capitalista está estruturada em duas classes antagônicas, cabe ao professor decidir conscientemente se sua atuação irá corroborar com o desenvolvimento do capital, tornando-se um agente reprodutor, a serviço dos interesses da classe dominante, ou, se sua postura será de um agente transformador, a favor dos interesses da classe trabalhadora e da superação da sociedade atual. Em suma, não há espaço para uma terceira opção, a neutralidade inexistente, pois o ato educativo é essencialmente uma ação política.

O capitalismo produz a alienação do homem afastando-se de si mesmo e dos outros homens na medida em que seu corpo, seu espírito, e seus amigos lhe são afastados. Durante todo o dia são trabalhadores, porém não têm clareza do que fazem ao se depararem com as mercadorias produzidas. O professor não está alheio a este processo.

Facilitar o acesso à cultura letrada, consiste na PHC, uma das tarefas mais importantes da escola, e, portanto, dos profissionais que nela atuam. Entretanto, a aquisição e apropriação deste saber demanda tempo e uma ação pedagógica constante e planejada.

Assumir a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico, significa lutar diariamente contra as pedagogias hegemônicas com o objetivo de tornar a escola um espaço de apropriação do conhecimento, instrumentalizando a classe trabalhadora para a superação da condição de *classe em si* para a condição de *classe para si*.

As relações entre aluno e professor são, assim, correlacionadas internamente, havendo uma contradição inerente no caso, porque um professor não é apenas um produtor, mas também um empregado daqueles que desejam reproduzir a sociedade, isto é, seu *status quo*. Alguns professores não se consideram como membros da classe trabalhadora. Mesmo os professores que se consideram como proletários acabam assumindo posições de conflito com aquele aluno que está socialmente em uma condição de trabalhador.

Segundo Connell (1995), grosso modo, os professores estão ausentes de boa parte dos debates sobre políticas públicas focadas na relação entre escola e pobreza, mas ao mesmo tempo:

constituem a linha de frente das escolas. Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre, em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem. Podemos não querer culpar os/as professores/as, mas não podemos ignorá-los/as. A educação como um empreendimento cultural constitui-se em e através do seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social (CONNELL, 1995, p. 29).

A consciência política do professor no desenvolvimento do trabalho docente é primordial, é preciso ter clareza que seu compromisso deve estar fundado na responsabilidade com a formação dos indivíduos. Na relação educativa, o professor tem por ofício estar a serviço dos interesses e necessidades dos educandos, contudo, para que ele compreenda quais são suas necessidades concretas é imprescindível que seja capaz de relacionar a sua prática educativa com a prática social global.

Nesse sentido, há uma redefinição do papel do professor no processo educativo, que assume, mediante a conscientização política, domínio teórico e técnico, uma conduta de articulador no conjunto dos elementos que compõe uma educação de qualidade.

A pedagogia histórico-crítica avança em um movimento que pressupõe a formação política dos educadores, conscientizando-os do seu papel social em sala de aula e na sociedade. Nesta conjuntura, é fundamental que os professores se apropriem do conhecimento numa dimensão histórica e tenham real consciência do trabalho que estão desenvolvendo, corroborando com uma formação alienatória, voltada a manutenção das relações de dominação ou objetivando uma educação emancipatória com vistas a uma efetiva transformação social.

Atuando diligentemente na defesa intransigente do papel clássico da escola, da democratização da escola pública, da transmissão do conhecimento científico, da valorização da cultura, do trabalho coletivo pautado em uma formação teórica sólida, na luta por condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho educativo, o trabalho docente engendra para a classe trabalhadora o acesso a uma educação

com a qualidade necessária para a efetivação da passagem da condição de *classe em si* para *classe para si*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou contribuir com o debate sobre a qualidade da educação pública brasileira, procurando analisá-la a partir da realidade concreta no qual ela se desenvolve. Mediante o arcabouço teórico dedicado ao tema, compreende-se que na sociedade capitalista, utilizar esse conceito como algo singular é uma incoerência. Circunscritos pelas cisões inerentes às classes sociais, podemos falar então de possíveis qualidades da educação, que podem ser captadas enquanto perspectivas provisórias, socialmente reconhecidas, elaboradas e definidas, a partir de critérios que atendem diferentes necessidades relacionadas aos seus respectivos períodos históricos.

São muitos os desafios enfrentados cotidianamente no ambiente escolar que interferem diretamente no trabalho pedagógico, deixando os professores apreensivos em relação à qualidade da educação que está se desenvolvendo. Para elucidar essa questão, faz-se necessário superar o pragmatismo que a educação está mergulhada atualmente. Cabe aos professores, olhar criticamente para a prática educativa, buscando os elementos que a constituem sob uma perspectiva histórica.

Apesar do tom democrático que envolve o discurso do acesso à escola e da educação de qualidade como um direito de todos, não existe um padrão que atenda às necessidades da sociedade em seu conjunto, uma vez que os interesses da classe dominante e da classe dominada bem como o conceito de qualidade são antagônicos.

A análise das tendências tradicional, nova e tecnicista, reforçou essa perspectiva, demonstrando que a qualidade educacional, almejada por seus pressupostos não expressaram as demandas dos setores excluídos da sociedade, pois substanciam a conservação e reprodução da forma de ser da sociedade atual.

Historicamente o acesso da classe trabalhadora a educação escolarizada foi desprezada pela classe dominante, pois esta entendia que tal necessidade não era primordial. No Brasil, devido as mudanças engendradas pela produção capitalista, sobretudo a partir de 1930, a qualidade da educação esteve intimamente ligada as demandas deste mesmo processo. A ampliação do acesso ao ensino

institucionalizado, insuficiente e fragmentado, manteve o caráter acadêmico e elitista, reforçando a exclusão social por meio de uma escola que não correspondia às necessidades concretas das camadas populares da sociedade brasileira.

A medida em que o Estado admitiu, sob forte pressão dos movimentos sociais, a presença dos filhos da classe trabalhadora nas escolas, concentrou seus esforços no tratamento da expansão focando nos aspectos quantitativos, expandindo, muitas vezes, a rede escolar em condições de precariedade, agravando assim a situação de baixo rendimento escolar.

O conjunto de dificuldades e a complexidade das relações que permearam a democratização do ensino em um país de dimensões continentais, ocasionaram consequências ao modelo de ensino aqui praticado.

Frente ao padrão elitista e dualista de ensino que se desenvolveu e a precariedade que se deu na ampliação estrutural necessária ao ensino público, a qualidade da educação foi se tornando privilégio de poucos. A relação quantidade/qualidade gerou diferentes posicionamentos que ainda refletem a atualidade.

A escola não é um espaço isolado da sociedade, os problemas ali manifestados são efeitos de uma conjuntura ampla e complexa que, em última instância, estabelecem a qualidade da educação.

Tendo em vista, que a permanência da classe dominante em seu patamar depende da manutenção da ordem social e econômica vigente, o conteúdo e a qualidade da educação ofertada às massas padece de um movimento contínuo que deturpa a função específica da escola, atendendo assim, aos interesses do capital para atenuar as contradições presentes na sociedade de classes. Assumindo atribuições assistencialistas, a instituição escolar vem incorporando cada vez mais atividades que concorrem com os conteúdos e os procedimentos pedagógicos que devem ser priorizados neste espaço.

É preciso compreender a escola, à luz de suas determinações provenientes de condições econômicas e culturais, mas também, ao mesmo tempo, é urgente considerá-la como propulsora de intervenções objetivas em tais contextos. Assim, como ela é instrumento de hegemonia que serve aos interesses da classe dominante, contraditoriamente, ela carrega em seu bojo a possibilidade de instaurar a hegemonia oposta, a da classe dominada.

Como prática social, a educação situa-se num contexto dinâmico, multifacetado, que engloba diferentes concepções e finalidades. A escola pública consiste em uma conquista social, e hoje, ao atender a grande contingência de alunos que a compõe, ela reproduz as tensões características da sociedade capitalista.

Sob a tutela de um Estado historicamente submetido à classe dominante, a educação se desenvolveu no embate dos interesses antagônicos da burguesia e da classe trabalhadora, difundindo uma qualidade de educação constricta aos seus interesses. Segundo Saviani (2014, p.37), “Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”.

A Pedagogia Histórico-crítica, coloca-se a favor desta possibilidade que lhe é latente, preconizando uma qualidade para a educação que se contrapõe aos padrões qualitativos neoliberais que sustentam as políticas públicas voltadas ao âmbito educacional.

Na esteira desta proposição, consideramos fundamental a reflexão acerca dos elementos que definem a educação de qualidade ao qual a PHC se compromete a desenvolver. A pedagogia histórico-crítica defende vigorosamente a bandeira da democratização do ensino, contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, empenha-se em assegurar a melhor qualidade possível do ensino destinado aos trabalhadores frente as atuais condições históricas.

Tendo como finalidade o desenvolvimento humano qualitativo, ela busca compreender toda e qualquer etapa voltada a formação humana, entendendo que a qualidade da educação deve ser considerada de forma sistêmica, um conjunto diligentemente elaborado, que engloba todas as modalidades e níveis de ensino.

A pedagogia histórico-crítica preconiza uma educação com a qualidade que expressa as demandas da classe trabalhadora, evidenciando a responsabilidade educativa e social da escola.

Os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não devem pertencer a uma classe social, mas deve ser domínio de todos. Por conseguinte, é fundamental ao proletariado o acesso sistemático aos conhecimentos na sua forma mais

elaborada, pois o domínio cultural é condição *sine qua non* para uma participação política das massas eficiente na luta por seus interesses.

A PHC propõe a *práxis* pedagógica que problematiza a prática social. Com discernimento político, articula a apropriação das objetivações humanas com as necessidades da classe trabalhadora. Evidenciado a relevância das condições culturais dos indivíduos, supera os enfoques biologizantes e psicologizantes da educação, que dotados de um discurso imobilista, difundem a responsabilização dos indivíduos pela atual qualidade da educação no país. Em suma, a PHC avança em relação às tendências pedagógicas hegemônicas que a antecederam, considerando que o tipo de homem que se pretende formar através da educação, será forjado na estrutura educacional existente, impulsionando-a dialeticamente na orientação de novos objetivos.

O paradigma de qualidade que a PHC projeta para a educação, baseada na realidade concreta, consiste no engajamento por um sistema educacional, com um modelo de escola única, custeado pelo Estado, na qual toda a população tenha acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, nas suas formas mais elaboradas como patrimônio da humanidade, isto é, que pertence a todos.

A pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa de uma escola que contemple docentes valorizados socialmente, bem remunerados, gestores comprometidos na defesa da garantia das condições materiais para o trabalho docente e preparados teoricamente para desenvolver uma prática com rigor metodológico, conscientes da especificidade da educação, efetivando uma *práxis* pedagógica voltada à realidade brasileira.

Após discussões ao longo deste trabalho, podemos afirmar que a baixa qualidade da educação na escola pública, compromete a inclusão daqueles setores historicamente marginalizados, acirrando a condição de pobreza e desigualdade tão presente na sociedade brasileira. Nosso estudo procurou evidenciar que uma escola de qualidade não transforma, mas constitui-se em um importante instrumento de mobilização e materialização dos direitos da cidadania na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Ciente da relação dialética que existe entre a educação e a sociedade, para a PHC, a educação terá qualidade ao expressar uma ação transformadora, que rompa com as formas autoritárias, opressoras e alienantes da atual sociedade, por isso,

revolucionaria, que reconhece a necessidade de superar esta sociedade marcada pelas classes sociais, que se opõe às teorias não críticas quanto às crítico-reprodutivistas. Esta é a qualidade desejada por esta teoria pedagógica, que fale a linguagem dos excluídos. Conseqüentemente, capaz de forjar uma consciência de classe, passando da condição de *classe em si* para *classe para si*.

Neste movimento na busca da qualidade na escola, vale destacar algumas publicações que vem subsidiando o trabalho do professor na valorização o conhecimento científico. João Luis Gasparin em *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2002) tem sido uma referência importante oferecendo elementos a partir do método dialético, “Prática-Teoria-Prática”, cuja obra é destinada aos educadores comprometidos com uma aprendizagem a partir do conhecimento científico. Nesta perspectiva, Duarte (2008), (2011), (2013), (2016) e Martins, (2013), (2018), (2019), são outras referências importantes na compreensão e apropriação acerca dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e no enfrentamento teórico sobre o esvaziamento dos conteúdos escolares da atualidade.

Qualidade pressupõe efetivar ações reais que corroborem para a educação das consciências, da emancipação humana, levando os discentes a superação do senso comum, apropriando-se dos conhecimentos historicamente produzidos que os capacite a compreender a realidade objetiva e os instrumentalize para agir em busca da superação da sociedade capitalista.

Diante das limitações de nosso estudo, recomendamos algumas questões que merecem ser abordadas e revisitadas em pesquisas futuras. Diante da polissemia que o termo apresenta, podemos questionar: qual qualidade de educação é ofertada pelas escolas públicas? As escolas particulares, ofertam efetivamente uma educação de qualidade melhor que a escola pública? Quais elementos aproximam e distanciam a qualidade da educação no setor público e privado? Existe diferença de qualidade entre escolas públicas da região central de um município e escolas de periferias? O que caracterizaria na atualidade uma escola para os ricos e uma escola para os pobres? Em que medida a formação do professor é importante na melhoria da qualidade da educação? Como tem sido o impacto da pedagogia histórico-crítica, na melhoria desta qualidade naquelas escolas em que esta proposta se faz mais presente entre os professores? Uma vez que buscamos identificar os elementos que compõem uma educação de qualidade para PHC, consideramos



como pertinente examinar a presença dos mesmos em municípios que se propuseram efetivamente a trabalhar com a PHC como referencial teórico, a exemplo podemos citar Bauru e Limeira no estado de São Paulo, Cascavel e Itaipulândia no Paraná.

Não temos a pretensão de esgotar a discussão acerca da qualidade da educação apregoada pela pedagogia histórico-crítica, acreditamos ter ao menos levantado alguns elementos para a problematização do objeto, no sentido de pensar qual a escola pública desejamos para as futuras gerações.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1985.

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

APPLE, Michael W. **O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial**. In Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação : visões críticas. 4ª ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo : Moderna, 1989.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas**. Revista Brasileira de Política Administração da Educação, Recife, v.27, n.3, p. 409 -432, set./dez. 2011 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/26412/15404>>. Acesso em: 01/08/2019

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade de ensino na escola pública**. Brasília : Liber Livro Editora, 2005.

BERMÚDEZ, Ana Carla. **Brasileiros associam baixa qualidade da educação a violência e corrupção**. (2018) Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/listas/brasileiros-associam-baixa-qualidade-da-educacao-a-violencia-e-corrupcao.htm>>. Acesso em: 01/06/2018

BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. São Paulo: Companhia editora nacional. 1951.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Zahar. Edição digital: abril 2013. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod\\_resource/content/2/Bottomore\\_e\\_dicion%C3%A1rio\\_pensamento\\_marxista.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_e_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf)>. Acesso em 14/06/2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. Brasília : Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 01/06/2019

CONNELL, R. W. **Educação e pobreza**. In Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Pablo Gentili (org). Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

COSTA, Márcio. **A educação em tempos de conservadorismo.** In GENTILI, Pablo (Org) *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao liberalismo em educação.* 6ª ed. – Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2000.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** – Campinas, SP : Autores Associados, 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP : Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP : Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3ª ed. rev. – Campinas, SP : Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP : Autores Associados, 2016.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. **História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento.** Perspectiva, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10578/10112>>. Acesso em: 15/07/2018.

ENQUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação : visões críticas.* 4ª ed. - Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 1996.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo : Dominus Editora, 1966.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** 3ªed. – São Paulo : Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8 ed. - São Paulo : Ática, 1999.

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

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. – Campinas, SP : Autores Associados, 2012.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In *Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo em educação*. Pablo Gentili (org). Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. In GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação : visões críticas*. 4ª ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo : Annablume, 2005.

GOUSSINSKY, Eugenio. **Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano**. (2016) Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/brasil-e-o-pais-com-mais-alunos-na-escola-mas-pessima-qualidade-no-ensino-segundo-ranking-norte-americano-15032016>>. Acesso em: 01/06/2018

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª.ed. Rio de Janeiro, RJ : Editora Civilização Brasileira S.A, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ : Editora Civilização Brasileira S.A, 1987.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP : Autores Associados, 2014

GUIMARÃES, Camila. **O ensino público no Brasil: ruim, desigual e estagnado**. (2015). Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/bo-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-estagnado.html>>. Acesso em: 10/06/2018

GUSMÃO, Joana Buarque de. **A construção da noção de qualidade da educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, nº 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>>. Acesso em: 10/11/2018

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 17ª ed., 2008.

HARVEY, David. **O capital evolui**. In *O enigma do capital : e as crises do capitalismo*. Tradução de João Alexandre Peschanski – São Paulo: Boitempo, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2004.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. (2005). Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenze\\_r\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenze_r_1.pdf)>. Acesso em: 23/07/2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. (1983). Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-c3FtRFRnd1IMN00/edit>>. Acesso em: 10/02/2019

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva**. In: LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. (Org) Políticas Educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia – Goiás : Editora Espaço Acadêmico. 1ª ed. 2018.

LUKÁCS, Gyorgy. Marx e o problema da decadência. In: **Marxismo e teoria da literatura**. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho 2ª ed. São Paulo : Expressão Popular, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, 2006. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 14/06/2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico**. In 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. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. In PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de. (Orgs) O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Ed. eletrônica. Uberlândia/ Minas gerais : Navegando publicações, 2016a. Disponível em: <[https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro\\_julia-min](https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_julia-min)>. Acesso em: 14/03/2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O que ensinar na educação escolar**. Youtube, 28 de julho de 2016b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4r3hR5PBLG4>>. Acesso em: 25/10/2019.

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, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de

Moraes. (Orgs) *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. 1ª ed. eletrônica. Uberlândia/ Minas gerais : Navegando publicações, 2018. Disponível em: <[https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro\\_completo-min\\_3](https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo-min_3)>. Acesso em: 06/11/2018.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. *In*: Marx – Os Pensadores. Tradução de Edgar Malagodi, Leandro Konder e Outros. 2ª. ed,. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296845/mod\\_resource/content/1/Marx%20Para%20cr%C3%ADtica%20da%20Economia%20Pol%C3%ADtica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296845/mod_resource/content/1/Marx%20Para%20cr%C3%ADtica%20da%20Economia%20Pol%C3%ADtica.pdf)>. Acesso em: 05/01/2019

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo : Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª.ed. – São Paulo : Boitempo, 2008.

MICHAELIS, Dicionário online. 05 maio de 2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/qualidade/>>. Acesso em: 05/05/2019.

NETO, José Henrique Duarte. **Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, Vol 10, n. 21, p. 48 à 69, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/326/373>>. Acesso em: 02/09/2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação/ANPED, Rio de Janeiro, nº 28, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em: 12/06/2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 3ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1982.

ROSA, Josélia Euzébio da; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; CEDRO, Wellington Lima. **As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino**. *In* : MOURA, Manuel Oriosvaldo de. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. 2ª ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2016.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada**. *In* DUARTE, Newton (Org) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP : Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24ª.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum a consciência filosófica**. 14ª ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)>. Acesso em: 02/03/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. 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 2012. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf)>. Acesso em: 12/03/2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ªed – Campinas, SP : Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª.ed.rev. - Campinas – SP; Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, a luta de classes e a educação escolar**. In *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v.5, n2, dez 2013c. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/330487386\\_A\\_PEDAGOGIA\\_HISTORICO-CRITICA\\_AS\\_LUTAS\\_DE\\_CLASSE\\_E\\_A\\_EDUCACAO\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/330487386_A_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA_AS_LUTAS_DE_CLASSE_E_A_EDUCACAO_ESCOLAR)>. Acesso em: 12/01/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13ª ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pressupostos gramscianos da pedagogia histórico-crítica**. Youtube 04 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8Sw2P8B2kis>>. Acesso em: 04/09/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação : visões críticas**. 4ª ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

SILVA, João Carlos da. **A escola pública no Brasil: problematizando a questão.** Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci, Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br//index.php/humanas/article/view/599>>. Acesso em: 05/03/2020.

SILVA, João Carlos da. **Escola pública e classes sociais em Marx: alguns apontamentos.** Revista Histedbr online. Campinas, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639901/7464>>. Acesso em: 07/04/2020.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: relações entre características de Contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil.** Tese de Doutorado. Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4438/Valdecir%20Soligo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04/05/2018.

SOUZA, S. M. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** In OLIVEIRA, D. A. (org) Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis : Vozes, 1997.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** São Paulo : Centauro, 2002.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná” (1980 – 1994).** Dissertação de Mestrado. UNOESTE, Campus Cascavel, 2014. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/897/1/Sandra\\_%20Tonidandel.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/897/1/Sandra_%20Tonidandel.pdf)>. Acesso em: 17/05/2019.

VIAL, Monique. **Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar.** In Democratização do ensino: meta ou mito? BRANDÃO, Zaia (Org). Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1979.