



AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Amelioene Franco Rezende de Souza¹
Lais Leni Oliveira Lima²

¹UFJ/ amelioene@gmail.com

²UFJ/ laislени@gmail.com

Resumo:

Este trabalho é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar. Objetivou-se ainda discutir sobre os desafios da educação na sociedade de classes, abordando aspectos relacionados à natureza da educação, o papel da escola e do professor e o dualismo educacional que se estabelece. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos fundamentar teoricamente a temática por meio de estudo exploratório de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa por meio de materiais já publicados. Considerando a relevância do tema, buscamos referenciá-lo em autores como Saviani (2012, 2013 e 2015), Libâneo (2012), Marsiglia (2011), dentre outros, que corroboraram no sentido de compreendermos que a educação dual que está posta e configurada atualmente demonstra as contradições da sociedade na qual os saberes sistematizados são destinados de forma desigual, ocasionando assim, o crescimento do número de marginalizados e excluídos do processo educativo. Tais análises incidem na demonstração da importância da Pedagogia Histórico-crítica para a promoção de uma educação que contribua para a transformação da realidade e que esteja articulada aos interesses das camadas populares.

Palavras-chave: Dualismo educacional. Educação escolar. Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a educação escolar e discutir sobre os desafios da educação na sociedade de classes, abordando aspectos relacionados à natureza da educação, o papel da escola e do professor e o dualismo educacional que se estabelece. O interesse em estudar a temática originou-se nas várias discussões e leituras que abordavam a problemática do dualismo educacional existente no Brasil e de como a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser entendida como a corrente pedagógica capaz de viabilizar a configuração de um novo sistema educacional e de uma nova realidade do ponto de vista da educação escolar.

Para a realização dessa pesquisa, partimos do entendimento da necessidade de compreendermos a natureza humana e a natureza da educação, buscando entender a especificidade da educação escolar e a importância da educação escolar para a socialização do conhecimento elaborado, saber que tem sido tomado como um bem da classe dominante

(SAVIANI, 2013).

Cientes da importância e relevância do tema, nossa tentativa foi no intuito de responder a uma possível indagação: como a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui como uma tendência crítica da educação brasileira, que propõe uma educação escolar que expresse o saber historicamente acumulado pelo homem, saber esse que, ao ser convertido em saber escolar, possa ser assimilado pelos alunos no espaço escolar, resultando em meios necessários para a apreensão do processo de sua produção, bem como de sua transformação? Para encaminhar resposta a essa questão, ainda que na forma de uma primeira aproximação, e para o desenvolvimento da presente pesquisa, fizemos um estudo exploratório de cunho bibliográfico (referenciais teóricos e conceituais específicos ao tema) com uma abordagem qualitativa, por meio de materiais já publicados, buscando elucidar as bases sobre as quais se assenta a Pedagogia Histórico-Crítica para viabilizar uma nova configuração para a educação escolar brasileira.

2 Educação na sociedade de classes: reflexões à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Entendemos a educação como um direito de todos. É por meio dela que o homem perpetua ideias, conhecimentos, valores, habilidades e se distingue dos outros seres vivos. A educação é, portanto, algo que pertence exclusivamente ao ser humano.

Para compreendermos a natureza da educação, é necessário primeiramente conhecermos a natureza humana. O ser humano produz sua própria existência, adaptando a natureza e transformando-a, ao mesmo tempo transformando-se a si mesmo. Essas transformações se dão por meio do trabalho que é uma ação intencional antecipada mentalmente. A educação por sua vez, é um trabalho em que “o produto não se separa do ato de produção”, é, portanto um “trabalho não-material” referente a elementos (conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades) que são exteriores aos homens e que ao serem assimilados compõem a “segunda natureza” humana. Dessa forma, entende-se que a natureza humana é produzida e o trabalho educativo é responsável por produzir essa “humanidade” (SAVIANI, 2015).

Com efeito, podemos afirmar que a educação coincide com formação humana, sendo “uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação, o valor da educação expressa-se como promoção do homem” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Embora cientes que a educação não se restringe à escola, e que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece” (BRANDÃO, 2013, p. 11), faremos menção nesse trabalho, à educação escolar, à educação institucionalizada, até porque concordamos com a afirmação de que é necessário “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2013, p. 84).

É por essa razão que ao fazer a crítica sobre a perda da especificidade da escola, Saviani (2015, p. 288) assim a apresenta:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Destarte, entendemos a importância da educação escolar para socialização do conhecimento elaborado, do saber sistematizado, que propicia o desenvolvimento da segunda natureza humana, da formação e da totalidade dos indivíduos.

A escola possui funções educativas e pedagógicas específicas que estão diretamente relacionadas ao conhecimento e cabe dizer que não é qualquer tipo de conhecimento, mas é o saber sistematizado, a partir do qual se define a função da educação escolar. A tentativa de desvalorização da escola demonstra a contradição da sociedade e a oposição de classes, que acaba por incidir na educação fazendo com que os interesses antagônicos sejam evidenciados, já que oportunizar os saberes e a instrução a todas as classes seria o melhor mecanismo de transformação da sociedade capitalista. Nessas condições, podemos perceber os interesses em desvalorizar a escola e reduzir seu efeito em ofertar o saber que tem sido tomado como um bem da classe dominante (SAVIANI, 2013).

É certo que, atualmente, ainda estamos em déficit na questão educacional, e embora visualizemos uma democratização no percentual de vagas, o processo de democratização da qualidade de ensino ainda é uma aspiração da classe trabalhadora de nosso país. Essa realidade não se explica de modo breve, não seria possível esgotarmos tal assunto nesse trabalho, já que se seria necessário apreender os inúmeros aspectos que advêm sobre tamanha complexidade. Todavia, não se pode negar que a educação e seus desdobramentos, estão intimamente ligados às mudanças do mundo do trabalho, já que “nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas

beneficiam as classes dominantes” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Essa realidade intervém no campo educacional, pois, na sociedade capitalista, a apropriação dos bens oriundos do próprio trabalho não é incorporada pelo trabalhador e a educação de qualidade que está intimamente ligada ao processo de humanização e de desenvolvimento do indivíduo passa a ser privilégio de poucos.

Ao tratar sobre a relação existente entre os processos sociais e a educação, Mészáros (2005, p. 25) afirma que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

De fato, não seria possível considerar o aspecto educacional sem levar em consideração os processos sociais mais abrangentes que o circundam. Da mesma maneira, as mudanças nesses processos sociais, não seriam possíveis se não pela via da educação, entendida aqui como parte da constituição do ser humano, como agente da capacidade de consciência para atuar e transformar a realidade. Todavia, a ordem capitalista se ocupa em transformar a educação em ação que condiciona os sujeitos, que serve para perpetuar a ordem que se estabelece e que, nesses moldes, a educação se torna um meio de adaptação e conformidade, ao invés de se constituir como instrumento de atuação e transformação.

Já assinalamos anteriormente que a educação de qualidade ainda é uma aspiração, uma reivindicação da classe trabalhadora. E podemos dizer que esse desafio é complexo. Por isso, é necessário fazer a diferenciação entre quantidade e qualidade no âmbito educacional.

A educação de qualidade sempre esteve pautada em princípios antidemocráticos e excludentes, e o direito ao saber elaborado sempre foi negado aos setores populares. A democratização de vagas que se evidencia em nossos dias não pode ser interpretada como sinônimo de um processo de democratização do ensino e de oferta a saberes que sempre foram privilégio de poucos. Embora o termo qualidade seja empregado no campo educacional para traduzir inúmeras práticas, intencionalidades e interesses diferentes, o que entendemos como educação de qualidade está relacionado com o que Enguita (2001, p. 107) considera:

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem qualidade encerra também um

segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.

Todavia, na sociedade dual na qual vivemos e “na terminologia do moderno mercado mundial, Desse modo, o termo qualidade no mundo do ensino parece ser uma meta de todos, algo mencionado nos mais diversos discursos, nos documentos, leis e nas declarações dos organismos internacionais “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito”” (GENTILI, 2001, p. 174).

As observações acima ilustram o dualismo educacional que se estabelece em nossa sociedade. Ao tratar sobre as propostas antagônicas que distinguem o papel da escola, ora defendendo o ensino tradicional, ora voltando-se mais para um ensino assistencialista, Libâneo (2012, p. 16) esclarece:

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Nesse sentido, a proposta de uma escola voltada para o acolhimento social está presente nos vários documentos oficiais organizados pelo Banco Mundial, que, com o discurso de que o ensino tradicional estaria “defasado” e incapaz de atender ao público de hoje, por ter seu funcionamento comprometido e por estar baseado em velhas técnicas e no autoritarismo. O que se propõe nesses documentos é um novo modelo de escola, com características de flexibilidade e de inclusão, em que atender as necessidades mínimas de aprendizagem e instituir um espaço de acolhimento social torna-se o ideal a ser atingido, e a aprendizagem de conteúdos torna-se um objetivo secundário, fazendo com que “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Assim, é estabelecido o modelo de escola para a classe trabalhadora, um ambiente de “inclusão” que acolhe e assiste as necessidades diversas, mesmo que a principal função da escola seja inteiramente distorcida.

Nessas condições, podemos considerar que as propostas voltadas a desconstruir o modelo tradicional de educação agravaram o problema da marginalidade, pois, com o afrouxamento do ensino e com propostas voltadas ao assistencialismo, a escola toma outros rumos e perde sua especificidade.

Os índices de analfabetismo e evasão escolar denunciam a implicação dessas mudanças. De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), realizada em 2015, consta que 92,0% da população com mais de 15 anos se autoconsidera alfabetizada, o que equivale a 146 milhões de pessoas que declararam saber ler e escrever, no entanto, o número de analfabetos ainda se aproxima a 13 milhões. Segundo dados da mesma pesquisa, o número de analfabetos em regiões como o Nordeste e Norte não alcançaram sequer a meta intermediária estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à alfabetização da população com 15 anos ou mais. Os dados revelados deixa implícito que a escola que temos em nossos dias ainda não conseguiu oportunizar sequer o mínimo necessário para que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento sistematizado, pois, para alcançar esse conhecimento, é necessário que se saiba ao menos ler e escrever. Nessa direção, Saviani (2015, p. 288) esclarece que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever.

Assim, o que se fica evidente é que, em nome de um ensino democratizante, de acolhimento social e de socialização, a educação e os conteúdos clássicos¹ foram sendo deixados de lado, ocasionando o crescimento do número dos marginalizados e de excluídos, mantendo assim o processo de dualização social.

Tendo como ponto de partida o problema da marginalidade, o livro “Escola e Democracia”, aborda e explicita as teorias da Educação, e o autor Saviani (2012, p. 3) divide tais teorias em dois grandes grupos², sendo que o fator distintivo entre eles é o fato de que:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

No primeiro grupo, estão as teorias classificadas pelo próprio autor como teorias não

1 Segundo Saviani (2015, p. 290) “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo [...] é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”.

2 Para uma ampla análise destes dois grupos das teorias apresentadas nesse trabalho ver SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

críticas, composto pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Tais teorias “desempenharam e ainda desempenham grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a adequação do indivíduo à sociedade” (MARSIGLIA, 2011, p. 11).

O segundo grupo, classificado como crítico-reprodutivistas se subdivide entre a Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e Teoria da escola dualista. Tais teorias entendem a educação levando em consideração sua relação com a sociedade na qual está inserida.

Na mesma obra, o autor apresenta a Teoria Crítica da Educação, seguida pela referência à Teoria da curvatura da vara, e em seguida, o autor apresenta a proposta de uma educação “Para além da teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2012).

Ao descrever sobre as teorias críticas, Marsiglia (2011, p. 20) assim as define:

Designam teorias que fazem uma análise crítica da sociedade e, conseqüentemente, da educação, sendo que o posicionamento delas é de que a educação, como fenômeno social, é determinada pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos. Podem-se localizar dois grandes grupos nas teorias críticas. No primeiro grupo, as propostas inspiradas nas concepções libertadora e libertária e no segundo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Dentre as teorias apresentadas anteriormente, propusemos abordar, ainda que de forma preliminar, a Pedagogia Histórico-Crítica, com a intenção de explicitar sua proposta, sua importância e contribuições para a educação escolar, e por acreditarmos que se trata da teoria pedagógica que poderá melhor auxiliar os professores em sua prática educativa, levando em consideração as condições da sociedade brasileira atual.

3 Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a educação escolar

A partir das premissas antes estabelecidas, proponho-me nesta parte, a desenvolver a reflexão sobre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar, tomando *como ponto de partida os passos metodológicos* propostos a partir dessa teoria. Importa, pois, compreender como se deu a gênese dessa concepção, organizada por Dermeval Saviani, no início dos anos 1980, se constituindo como uma proposta de superação tanto das teorias não-críticas, como das teorias crítico-reprodutivistas. Com efeito, surge da necessidade de se pensar em uma teoria crítica, mas que ao mesmo tempo não fosse reprodutivista, que

pudesse auxiliar os professores em sua prática, e que fosse articulada com os condicionantes sociais, para tornar-se, então, um instrumento de mudança da estrutura social.

Ao expor sobre as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013, p. 119) assim a contextualiza:

[...] é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Nesta perspectiva, podemos perceber a relação dialética entre a escola e a sociedade, sendo que a escola é condicionada pelo que perpassa na sociedade, mas ao mesmo tempo a escola pode influenciar na transformação da sociedade, desde que cumpra sua especificidade e função social.

A Pedagogia Histórico-crítica é alicerçada na Psicologia Histórico-cultural, que entende o homem a partir de sua constituição social e histórica, para a qual “o natural é transformado pela cultura, em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares” (MARSIGLIA, 2011, p. 38). Desse modo, o ponto de partida sempre deve ser as funções psíquicas elementares já efetivadas, de modo a alcançar o ponto desejado do processo educativo; as funções psicológicas superiores.

Ao definir a pedagogia proposta, Saviani (2012, p. 69) faz uma comparação e diferenciação com os demais métodos (tradicional: Herbart e Pedagogia nova: Dewey), afirmando que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre 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.

Evidentemente, percebe-se que não se trata de somar os métodos tradicionais e novos, mas parte do interesse em superá-los, fazendo uma constante relação entre a educação

e a sociedade, em um movimento dialético, que passa da síntese à síntese, por meio do momento analítico, em que o pensamento parte de uma visão caótica para uma visão mais clara, mais concreta, que se constitui como a “unidade da diversidade” (SAVIANI, 2013, p. 124).

Ao seguir a lógica do método dialético, Saviani desenvolve e organiza sua proposta metodológica em forma de passos ou momentos, os quais serão apresentados a seguir. Obviamente, não seria possível delinear com riqueza de detalhes os passos da proposta metodológica aqui em questão, contudo, a reflexão aqui desenvolvida pode ser considerada como uma tentativa de explicitar e aduzir a importância da proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar, somando-se aos inúmeros debates que afirmam a necessidade de compreender que “a educação tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar” (MARSIGLIA, 2011, p. 21).

Saviani estabelece o primeiro passo do ensino, que se constitui como o ponto de partida que seria a *prática social*. É nessa etapa que o professor deve se atentar para levar em conta a realidade de seu aluno. É interessante notar que nessa primeira etapa, o professor compreende de forma sintética e precária essa prática, e o aluno por sua vez também possui uma compreensão sincrética sobre a mesma. Segundo Saviani (2012, p. 70 e 71):

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

É nesse sentido que podemos afirmar que o professor, por não estar a par do nível de conhecimento e da realidade social de seus alunos, possui um conhecimento limitado ou fragmentado de sua prática educativa, sendo assim, ao analisar as “demandas da prática social”, ele necessitará fazer uma seleção dos “conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas” (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

O segundo passo é o da *problematização*. Trata-se do momento em que o professor conduzirá uma discussão em torno dos principais problemas emergidos da prática social. Nesse sentido, o professor não apenas apresenta um novo conteúdo, mas também detecta quais conteúdos precisarão ser dominados pelos alunos a fim de resolver os impasses da prática social de social de dos mesmos. É nesse momento que o professor precisa ter claro os objetivos do ensino e de como poderá usar o saber elaborado que atenderá as demandas da prática social de seus alunos, e transformá-lo em saber escolar (SAVIANI, 2012).

Percebe-se assim a importância dada ao professor na Pedagogia Histórico-Crítica, pois, além de detectar os problemas da realidade social de seus alunos, precisa estar ciente dos objetivos a atingir, o que implica no conhecimento do saberes sistematizado, mas que precisa estar acessível aos seus alunos, em forma de saber escolar.

Segue-se, então, o terceiro passo, a *instrumentalização*. O próprio nome sugere do que se trata. É nesse momento que o professor instrumentaliza os alunos oferecendo-lhes condições e o conhecimento necessário para resolver os problemas encontrados no momento anterior, para que, de posse desses instrumentos, os educandos possam compreender os fenômenos de forma mais complexa e possam elaborar respostas aos dilemas antes levantados (MARSIGLIA, 2011).

Não se pode negar que nesse terceiro passo o papel do professor é fundamental para a aprendizagem, cabendo a ele planejar suas ações e decidir quais procedimentos serão mais adequados com vistas à aprendizagem e construção do conhecimento científico por parte dos alunos. Saviani (2012, p. 71) indica que:

Trata-se de apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

Assim sendo, mesmo de forma indireta, ou seja, indicando os meios pelos quais os alunos poderão se instrumentalizar ou ter acesso ao saber tido naquele momento como necessário, o professor é o agente principal de transmissão e até mesmo de elaboração do conhecimento, possibilitando “o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua produção” (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

O quarto passo é a *catarse*. Podemos considerar que no processo de ensino-aprendizagem é o ponto culminante. É nesse momento que aluno se apropria dos instrumentos e torna-se qualitativamente diferente, já que consegue fazer a síntese e conhecer os fenômenos

e suas complexidades. É o momento pelo qual o aluno modifica sua relação com o conhecimento adquirido, “saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento” (MARSIGLIA, 2011, p. 26).

Em termos mais específicos, pode-se dizer que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72). Trata-se de uma transformação do indivíduo, que passa a ter outra compreensão da realidade social e passa a estabelecer conexões antes não possíveis de serem feitas, o que incide em habilidade para transformar a realidade da prática social problematizada anteriormente.

Assim, pode-se chegar ao quinto passo que é a *prática social* ou a *prática social modificada*. É interessante notar que, essa prática social, embora com o mesmo “nome”, daquela que foi o “ponto de partida” na proposta metodológica, ela caracteriza-se por ser uma prática social alterada qualitativamente, em que o aluno consegue alcançar, por meio do processo educativo, a passagem da síncrese à síntese, a capacidade de compreensão de sua prática social, de modo que, os saberes tornam-se elaborados tanto quanto aos do professor (SAVIANI, 2012, p. 72).

Nessa direção, percebe-se a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica que, por ser comprometida com a educação de qualidade, pode contribuir com transformação social. Ao ressaltar a importância da escola, o papel imprescindível do professor e a necessidade de oportunizar os conhecimentos historicamente construídos aos alunos de todas as classes sociais tal teoria se propõe a atuar como instrumento para contribuir para a superação da dualidade educacional que perdura em nossa realidade.

Considerações finais

A pesquisa que deu origem a esse artigo buscou analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a educação escolar e discutir sobre os desafios da educação na sociedade de classes, abordando aspectos relacionados à natureza da educação, o papel da escola e do professor e o dualismo educacional que se estabelece.

Percebeu-se, durante todo o processo da pesquisa que, embora a escola seja o lugar apropriado para se organizar e oportunizar os saberes sistematizados e instrumentar os alunos, ela tem perdido sua especificidade, deixado de exercer sua função basilar, o que contribui para a perpetuação das desigualdades educacionais que se estabelecem na sociedade de

classes com interesses opostos. Com efeito, a desvalorização da escola condiz com os interesses antidemocráticos, fazendo com que se anule a possibilidade de transformação da realidade que vivenciamos, na qual a marginalidade é crescente e os interesses das camadas populares não são atendidos.

A partir desse quadro, surge a Pedagogia Histórico-Crítica, que por ser articulada com os interesses das camadas populares, ressalta a especificidade da escola, a importância do professor e a necessidade de métodos que sejam eficazes para transformar os conhecimentos científicos em saberes escolares, levando em consideração a cultura, a experiência e a realidade do aluno, sem perder de vista os objetivos e a importância da educação, que é capaz de transformar a prática social precária dos alunos em uma prática social modificada, resultado de um processo educativo que pode se tornar em instrumento de modificação da realidade.

Nesse sentido, vê-se pois a necessidade de continuar pesquisando e estudando sobre a temática, no sentido de procurar explorar os desdobramentos da Pedagogia Histórico-crítica na prática escolar dos professores, de modo que se tornem agentes ativos no processo de transformação da realidade educacional dualista que se estabelece.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 57ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): síntese de indicadores 2015**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.Pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MÉSZÁROS, Istévan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.