

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**  
Nome: João Carlos da Silva  
E-mail: joao.silva@unioeste.br  
Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Submetido: 25/01/2021  
Aprovado: 20/02/2021  
Publicado: 06/12/2021

 10.20396/rho.v21i00.8664084  
e-Location: e021050  
ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**  
SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS

  **João Carlos da Silva\***

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

  **Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald\*\***

Nova Santa Rosa, Paraná

### RESUMO

Esse artigo discute o tema da qualidade da educação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no sentido de construção de alguns referenciais analíticos presentes nesta teoria pedagógica. Aborda sua concepção de mundo, de sociedade e de educação, evidenciando aqueles elementos que poderiam qualificar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade. A apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico ocorre através de uma prática pedagógica sistemática, desenvolvida a partir da realidade concreta e do compromisso político. A Pedagogia Histórico-Crítica consiste em uma teoria político-pedagógica contra hegemônica que defende 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 imposto pela sociedade capitalista. Neste sentido, a PHC posiciona-se em defesa da escola pública de qualidade e 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:** Pedagogia histórico-crítica. Escola pública. Qualidade de ensino.

## QUALITY OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: SOME APPROACHES

### Abstract

This article discusses the theme of quality of education, from the perspective of Historical-Critical Pedagogy (PHC), in the sense of building some analytical references, present in this pedagogical theory. It addresses its conception of the world, society and education, highlighting those elements that could qualify the nature, properties and desirable attributes of a quality educational process. The appropriation of scientific, artistic and philosophical knowledge occurs through a systematic pedagogical practice, developed from concrete reality and political commitment. Historical-Critical Pedagogy consists of a political-pedagogical, counter-hegemonic theory that defends the access of the working class to the knowledge historically produced by humanity. In this perspective, what is meant by quality education differs from the standard imposed by capitalist society. In this sense, PHC stands in defense of the quality public school and its importance within society through the reorganization of educational work, having as its primary axis the systematized knowledge under which the specificity of school education is defined.

**Keywords:** Historical-critical pedagogy. Public school. Teaching quality.

## CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUNOS ENFOQUES

### Resumen

Este artículo aborda el tema de la calidad de la educación, desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica (APS), en el sentido de construir algunos referentes analíticos, presentes en esta teoría pedagógica. Aborda su concepción del mundo, la sociedad y la educación, destacando aquellos elementos que podrían calificar la naturaleza, propiedades y atributos deseables de un proceso educativo de calidad. La apropiación del conocimiento científico, artístico y filosófico se da a través de la práctica pedagógica sistemática, desarrollada desde la realidad concreta y el compromiso político. La Pedagogía Histórico-Crítica consiste en una teoría político-pedagógica, contrahegemónica que defiende el acceso de la clase trabajadora al conocimiento históricamente producido por la humanidad. En esta perspectiva, lo que se entiende por educación de calidad difiere del estándar impuesto por la sociedad capitalista. En este sentido, la APS se alza en defensa de la escuela pública de calidad y su importancia dentro de la sociedad a través de la reorganización de la labor educativa, teniendo como eje primario los conocimientos sistematizados bajo los cuales se define la especificidad de la educación escolar.

**Palabras clave:** Pedagogía histórico-crítica. Escuela pública. Calidad docente.

## INTRODUÇÃO

A pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende a educação no sentido do processo de transformação histórica, assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses dos dominados, em defesa da escola de qualidade para todos, portanto, não apenas acesso de uma parcela da sociedade. Entender o papel da escola pública é uma condição imprescindível para aqueles que procuram contribuir na construção de reais possibilidades para enfrentar os problemas educacionais do país. A PHC, como perspectiva teórico-prática, está fundamentada no pensamento marxista, consistindo em uma teoria político-pedagógica, contra hegemônica que advoga o acesso da classe trabalhadora ao saber historicamente produzido.

Nesta perspectiva, o que se entende por uma educação de qualidade difere do padrão exigido pela sociedade capitalista. Em face da universalização da escola pública, um novo marco se coloca, isto é, garantir a apropriação do conhecimento científico produzido e acumulado pelos homens, como patrimônio histórico. É desta qualidade que pretendemos abordar, ou seja, a PHC posiciona-se em defesa da escola pública de qualidade comprometida com os interesses da classe trabalhadora, tendo como eixo primordial o saber sistematizado sob o qual se define a especificidade da educação escolar.

A pedagogia histórico-crítica coloca-se como uma alternativa à emancipação humana por meio da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas. Neste prisma, a educação escolar deve primar pela socialização dos conhecimentos que possam contribuir com a produção da natureza humana na superação do estado de exclusão em que se encontra a classe trabalhadora na sociedade capitalista.

Esta teoria, desde sua origem, se insere no campo das ideias e práticas pedagógicas em defesa e melhoria da qualidade da escola pública brasileira, em contraposição àquelas pedagogias hegemônicas oficiais, cujos pressupostos limitam o desenvolvimento das capacidades humanas, negando o acesso e o domínio da classe trabalhadora à cultura erudita, por intermédio da instituição escolar.

Para elucidar o objeto em tela, 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. Sem a mediação da análise e da reflexão fundamentadas teoricamente, corre-se o risco de julgar o fenômeno educativo a partir das aparências, sem captar sua essência, seu movimento real. Em um cenário marcado pelo conservadorismo e obscurantismo, a PHC tem se colocado como instrumento de resistência diária do professor:

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

Partimos da compreensão que o termo qualidade é polissêmico, ambíguo e dinâmico, em última instância, condicionado às relações sociais, econômicas e culturais de períodos históricos determinados. É preciso, portanto, situar esse conceito no processo histórico, na tentativa de fazer uma síntese, ainda que provisória, das elaborações existentes acerca do tema. Este artigo está organizado em três momentos que se articulam.

No quadro de análise sobre a qualidade da educação cabe destacar 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.

Inicialmente, traçamos uma breve conceitualização sobre o termo qualidade, reconhecendo seu aspecto polissêmico, no contexto da história da educação brasileira. Em seguida, pontuamos alguns referenciais analíticos acerca da qualidade da educação presentes na Pedagogia Histórico-Crítica, em sua concepção de mundo, de sociedade e de educação, evidenciando aqueles elementos que poderiam qualificar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social segundo esta teoria. Por fim, abordaremos as finalidades educativas e o alcance daquilo que almejamos como qualidade da educação, tendo em vista a implementação de uma prática pedagógica coerente com essa Teoria Pedagógica.

## **BREVE 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.

A temática da qualidade 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 de reflexões e ações. Este tema assume, nos dias atuais, um discurso naturalizado, ou seja, podemos dizer que tornou-se um *fetichê*<sup>1</sup>, um objeto imaterial, simbólico que leva os indivíduos a se submeterem 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.

O vocábulo qualidade é utilizado em diferentes situações, cuja 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 aparentemente simples e objetivo, empregado na maioria das vezes com o sentido de superioridade e perfeição. (NIESVALD, 2020).

As definições e os critérios da qualidade estão estreitamente ligados ao período histórico e às condições sociais, políticas e econômicas. Nas palavras de Souza (1997, p. 26):

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.

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>2</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, p. 95), analisando a conjuntura da educação na década de 1990, 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 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.

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), este é um processo formativo, na educação formal, que consiste na passagem 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.”

Durante o período colonial (1530-1822), Império (1822-1889) 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, Romanelli (1982, p. 34) 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 [...]”.

Este ensino humanista, acadêmico e aristocrático, imprimiu uma qualidade que atendia 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, p. 26):

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.

A rigor, historicamente, 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, p. 04), 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.

Saviani (2013) 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<sup>3</sup>.

Observando a edificação da educação nacional em termos legais, as diretrizes apontam para uma história pautada num Estado que se desresponsabilizou 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>4</sup>.

Beisiegel (2005, p. 22) ao discutir 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 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 na eficiência do ensino e na organização do sistema escolar.

A década de 1990 produziu uma mudança nesta perspectiva a partir da disseminação das ideias neoliberais, cujo foco passou a ser econômico, ao submeter a educação às leis do mercado, em favor da “eficiência” e da Qualidade Total, adequando-a, em última instância, mediante as políticas educacionais, 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 suas prerrogativas para o seu desenvolvimento, assumindo um discurso de uma falsa igualdade.

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, visando mitigar as desigualdades sociais e culturais.

Ao buscar o modelo de gestão empresarial no espaço escolar, objetivou 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.

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<sup>5</sup>.

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, p. 25) 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.

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.

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.

Para Romanelli (1982), as possibilidades de transformação ou de permanência dos paradigmas da educação estão intrinsicamente 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.

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.

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.

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 consequentemente, uma falsa dicotomia entre quantidade/qualidade.

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. 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.

No modelo societário capitalista, 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.

Vejam os o que Duarte (2013, p. 93) 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.

Considerando que a educação deve visar ao 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).

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.

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).

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<sup>6</sup>.

## 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, p. 204-205) sobre isso diz que:

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. Descobrendo-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.

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.”

De acordo com Saviani (1991, p. 42):

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.

Mészáros (2008, p. 67) 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’ [...]”.

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 (2013) se detém 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, ao 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 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 humaniza, promovendo o 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.

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 a 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, p. 41):

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.

O trabalho é, portanto, um ato intencional, premeditado, uma atividade social coletiva que cria o mundo cultural, o mundo humano. Neste ínterim, a educação se estabelece como “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2013, 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. 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, 2013, 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, p. 43):

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.

A PHC se atém à 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 às 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 (2013), 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, 2013, 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.

## **A QUALIDADE DA 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, condição para que ocorra a 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 (2011, p. 425) afirma que:

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.

Partindo desta premissa, subentende-se que a educação de qualidade é 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 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, 2016).

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 à 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 compõem 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.

Figura 1- Qualidade da educação na pedagogia histórico-crítica



Fonte: Autoria própria (2020).

A exposição dos elementos no organograma em destaque 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.

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, p. 95) 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.

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, p. 93), 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.”

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.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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 antagônicas da burguesia e da classe trabalhadora, difundindo uma qualidade de educação constricta aos seus interesses. Segundo Saviani (2020, p. 02): “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 à 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 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.

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.

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

AZEVEDO, J. M. L. 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://bit.ly/3FqM8Ib>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade de ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BOTTOMORE, T. (org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

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

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

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

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

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

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

MARTINS, L. M. **O que ensinar na educação escolar**. You tube, 28 de julho de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3aeigAj>. Acesso em: 25 out. 2019.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2ZXkfa9>. Acesso em: 06 nov. 2018.

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: **Marx**. Os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Disponível em: <https://bit.ly/3mq52pM>. Acesso em: 05 jan. 2019.

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

MICHAELIS. Dicionário online. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3izbcTt>. Acesso em: 27 mar. 2021.

NIESVALD, K. T. S. **Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: contribuições para pensar a escola pública**. 2020. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2020.

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

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

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

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

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3D3LVJ3>. Acesso em: 22 jan. 2020.

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, RJ: Vozes, 1997.

**AUTORIA:**

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Contato: joao.silva@unioeste.br

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora no Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Santa Rosa, Paraná. Contato: kerlyntsn@hotmail.com

**COMO CITAR ABNT:**

SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084>. Acesso em: 6 dez. 2021.

**Notas**

<sup>1</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).

<sup>2</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.

<sup>3</sup> 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. (NIESVALD, 2020).

<sup>4</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.

<sup>5</sup> 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.

- <sup>6</sup> *Escola e democracia* (1991), em sua primeira edição, em 1983, é 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. 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.