



doi: 10.20396/rfe.v12i2.8659020

## A Pedagogia no Brasil e as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica

### Pedagogy in Brazil and the contributions of Historical-critical Pedagogy

*Silmara Aparecida Lopes<sup>1</sup>**Luciana Cristina Salvatti Coutinho<sup>2</sup>***Resumo:**

Neste artigo, apresenta-se brevemente os antecedentes históricos que culminaram na estrutura atual do curso de Pedagogia no Brasil. Destaca-se a constituição das teorias pedagógicas no contexto brasileiro, no período de 1939-2019 e busca-se evidenciar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica como forma de resistência e de luta tanto em relação aos processos que visam à superação da sociedade atual quanto em relação à formação inicial e continuada de professores, que, hegemonicamente, ancoram-se nas teorias pedagógicas contemporâneas ligadas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Pedagogia Histórico-Crítica. Resistência.

**Abstract:**

In this article, the historical background that culminated in the current structure of the Pedagogy course in Brazil is briefly presented. The constitution of pedagogical theories in the Brazilian context, in the period from 1939-2019, stands out and seeks to highlight the contributions of Historical-Critical Pedagogy as a form of resistance and struggle both in relation to the processes aimed at overcoming current society as well as in relation to initial and continuing teacher education, which, hegemonically, are anchored in contemporary pedagogical theories linked to neoliberalism and postmodernism.

**Keywords:** Pedagogy. Historical-Critical Pedagogy. Resistance.

### Introdução

Para a produção deste artigo, que objetiva evidenciar as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a formação de

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UFSCar-Campus-Sorocaba.

<sup>2</sup> É professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCar, campus Sorocaba. É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

professores, foram utilizados como procedimentos metodológicos e fontes de dados para a investigação e o desenvolvimento da temática tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica.

O texto está dividido em três partes: na primeira serão apresentados brevemente os antecedentes históricos que culminaram na estrutura atual do curso de Pedagogia no Brasil; na segunda a constituição das teorias pedagógicas no contexto brasileiro, no período de 1939-2019; na terceira busca-se apontar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica como uma forma de resistência às teorias pedagógicas contemporâneas ligadas ao neoliberalismo e pós-modernismo, tanto em relação à formação inicial quanto continuada de professores. Apesar dessa divisão e da condução do texto no sentido de seguir uma linha do tempo, as partes estabelecem relações entre si num que movimento é dialético. Portanto, há momentos em que ocorre a retomada de aspectos anteriormente mencionados com a finalidade de melhor esclarecê-los.

O tema é de grande importância haja vista que as teorias pedagógicas exercem grande influência sobre a educação escolar, de modo geral, e sobre os tipos de aprendizagens e de desenvolvimentos que serão oportunizados pelos professores aos alunos. A Pedagogia é uma ciência que ao ter como preocupação fundamental a relação entre teoria e prática, aponta caminhos para a condução do trabalho educativo.

### **História do curso de Pedagogia no Brasil**

O período que vai de 1939 até 2019 foi marcado por profundas mudanças no âmbito político, econômico e cultural. Como a educação não ocorre de forma isolada do contexto de sua inserção, esses âmbitos e suas mudanças exercem influências sobre a formação dos profissionais da educação.

De acordo com Saviani (2012), a preocupação com a formação de professores já fora apontada por Comenius no século XVII. No entanto, foi somente no século XIX, após a Revolução Francesa, que ao colocar a necessidade da universalização da instrução elementar, conduziu à

organização dos sistemas nacionais de ensino, uma vez que essa questão passou a exigir uma resposta institucionalizada. Esses sistemas nacionais foram concebidos como um conjunto grande de escolas para funcionar seguindo um mesmo padrão desencadeando a necessidade de formar, também, professores em grandes escalas. Foi a partir daí que se originaram os processos de criação das Escolas Normais, de nível médio, que ficaram encarregadas da preparação (formação) de professores primários. O nível superior recebeu a incumbência de formar professores para o nível secundário.

Entre as décadas de 1920-1930, mais precisamente a partir da década de 1930, a área educacional brasileira passou a receber a influência do movimento de renovação educacional, que rompeu com o período anterior e contribuiu para impulsionar a profissionalização dos professores. Foi através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, durante o regime autoritário do governo de Getúlio Vargas, que houve a implementação das licenciaturas e do Curso de Pedagogia. A partir dessa data foram se constituindo os cursos voltados à formação de professores e foi aberta a possibilidade de se obter um espaço acadêmico para os estudos educacionais, em nível superior (licenciaturas e pedagogia). A criação do curso de Pedagogia tinha por objetivo a formação de professores para trabalharem no ensino secundário e atendia aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante cujas finalidades centrais eram formar técnicos em educação para trabalharem junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, através da titulação de bacharel, após três anos de estudos, e para o trabalho de docência no ensino secundário e, especialmente, no Normal, por meio dos estudos de Didática com a duração de mais um ano. O licenciado em Pedagogia era formado para a docência e o bacharel era preparado para ocupar os cargos técnicos da educação. Havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura. Pode-se dizer que o curso de Didática ficou reduzido às formas de como ensinar a dar aulas. (BRASIL, 1939). Essa separação contribuiu para

acentuar um dos problemas que a Pedagogia como ciência tem para enfrentar: a relação entre a teoria e a prática.

O modelo implementado pelo Decreto nº. 1.190/1939 instituiu um currículo fechado para o curso de pedagogia, semelhante à estrutura dos cursos das áreas de ciências, letras e filosofia e ao não os vincular aos processos de investigação acerca dos temas e problemas da educação, acabou sendo aprisionado numa solução que supostamente seria válida universalmente. Com isso, progressivamente, os problemas que se recusou a enfrentar foram se agravando (Saviani, 2012, p. 36). Isso significa que o mencionado Decreto não possibilitou o desenvolvimento da Pedagogia como ciência que pesquisa os problemas educacionais.

No período compreendido entre 1940 até a LDB de 1961, ocorreram poucas e não significativas mudanças na estrutura do curso de Pedagogia. No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob a égide do regime militar-tecnocrático, foi instaurada, através da implementação do modelo educacional tecnicista, uma grande reforma do ensino brasileiro que repercutiu na formação dos pedagogos, os quais passaram a ser formados para trabalharem segundo esse modelo. Tanto a lei 5.540/1968 quanto a lei 5.692/1971, representaram uma forma de adequação da legislação educacional para atender aos princípios do mencionado regime militar instalado em nosso país. Seguindo os princípios tecnicistas (da racionalidade, eficiência e produtividade) e para atender as necessidades do mercado de trabalho, foram definidos os especialistas que passariam a atuar nos sistemas de ensino, bem como as funções a serem desempenhadas.

Pelo Parecer CFE nº. 252/1969, de Valnir Chagas, foi abolida a distinção entre bacharéis e licenciados e foram criadas as habilitações: supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar e a habilitação para formação de professores para o ensino normal. O mencionado Parecer e a Resolução CFE nº. 2/1969, que abordam sobre a duração do curso de Pedagogia e a sua estrutura, possibilitaram aos estudantes optar pela trajetória curricular de acordo com

as tarefas que futuramente iriam desempenhar. Porém, o currículo mínimo do curso permaneceu com uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em razão das habilitações. A mencionada Resolução abriu três diferentes possibilidades aos egressos: a de professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores; a de especialista, de acordo com a habilitação cursada e a de professor primário em nível superior (BRASIL, 1969a; 1969b).

O curso de Pedagogia, reestruturado em 1969, passou a receber críticas que denunciavam um currículo teórico e generalista, a fragmentação da formação (pelos dois blocos autônomos, de um lado as disciplinas das habilitações específicas e de outro as de fundamentos da educação), a divisão técnica do trabalho na escola e o distanciamento entre a teoria e a prática (Brzezinski, 1996). Ao professor restava colocar em prática, nas salas de aulas, aquilo que os especialistas planejavam e organizavam, muitas vezes sem sequer conhecer algumas das escolas em que o receituário tecnicista seria praticado. Os especialistas acabaram se tornando os representantes dos interesses do Estado, ou seja, reprodutores das estruturas e das relações de poder no interior das escolas. Juntando-se a isso, a divisão de tarefas técnicas e a crescente fragmentação do trabalho escolar imprimiram um caráter tecnicista e pragmático à atuação dos profissionais da educação (professores e especialistas).

O Parecer CFE n.º 252/1969 e a Resolução CFE n.º 2/1969, vigoraram até a aprovação da Lei n.º 9.394/1996. Para compreender a organização atual do curso de Pedagogia, é preciso entender os acontecimentos sobre esse tema na década 1980, os quais foram fundamentais para a busca tanto do reconhecimento da Pedagogia como ciência quanto para a afirmação de sua identidade.

Libâneo e Pimenta (1999) consideram a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo no ano de 1980, como o marco histórico que desencadeou o movimento em favor da reformulação dos cursos de formação dos educadores e que fomentou a abertura do debate nacional sobre os cursos de licenciatura e de Pedagogia. A trajetória desse

movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores. A década de 1990, conhecida como um período de reformas educacionais no Brasil, foi marcada pela subordinação aos preceitos neoliberais e por intensa publicação de legislações relacionadas à formação de professores e à educação superior, especialmente depois da aprovação da Lei n.º 9.394/1996. A força da tendência neoliberal, que se manifestou no campo educativo através de reformas nas leis trouxe, em seu âmago, além da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como espaços preferenciais para a preparação de professores para trabalhar nos anos iniciais de escolaridade, também, a criação de uma diversidade de instituições com possibilidades de ofertar essa formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, atuais, para o Curso de Pedagogia foram estabelecidas no ano de 2006. De acordo com (Scheibe, 2007), as diretrizes aprovadas representam o resultado de um processo que envolveu Comissões internas do Ministério da Educação, de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, associações e entidades da área da Educação (ANFOPE, CEDES, ANPED, dentre outras). Esse processo contou com a participação de intelectuais com diferentes interesses na arena de confrontos constituída pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse campo de embates e disputas, dois projetos antagônicos de formação de professores/educadores estiveram mais forte e diretamente representados: a proposta de formação elaborada e defendida pelo movimento amplo coordenado pela ANFOPE e a proposta de formação de professores engendrada na conjuntura das reformas da Educação Básica e do Ensino Superior, implementadas pelo governo brasileiro, desde a década de 1990, sob as influências do neoliberalismo. Esses embates podem ser compreendidos historicamente, uma vez que a trajetória do curso de Pedagogia, no Brasil, evidencia tanto as necessidades que foram sendo colocadas para a formação superior desses profissionais, ligadas às conjunturas de cada momento histórico, político e cultural, como, também, as influências das tendências pedagógicas (teorias

pedagógicas) que se fizeram presentes no campo educacional brasileiro em cada período.

De fato, não foi sem disputas que a identidade do curso de Pedagogia sofreu alterações, diante de propostas e políticas educacionais que prevaleceram nos momentos da história do país. Primeiro, o curso serviu para formar os dirigentes educacionais e os professores para os cursos normais de ensino médio, os quais tinham a incumbência de formar os profissionais para a escolarização no nível fundamental. Depois, passou a se identificar, particularmente, com a formação dos especialistas para os professores oriundos dos cursos normais ou mesmo de outras licenciaturas. A identidade do pedagogo que predominou no Brasil, foi a do especialista: diretor educacional, supervisor escolar, dentre outros. No entanto, essas identidades, foram sendo, aos poucos, questionadas no bojo da crítica ao tecnicismo pedagógico, que foi adquirindo corpo nas universidades, nas décadas de 1980 e 1990, entre os educadores que defendiam e lutavam por uma formação mais ampla e multidimensional dos professores das séries iniciais e para a Educação Infantil, no ensino superior, os quais entendiam que essa formação deveria acontecer no curso de Pedagogia. Depois de tantas disputas e confrontos, concorrendo com outras concepções, essa última foi a identidade que conquistou a hegemonia na construção das novas diretrizes curriculares aprovadas em 2006.

Na transição para o novo modelo dos cursos [de Pedagogia], as instituições de ensino deverão extinguir as habilitações até então em vigor a partir do período letivo seguinte ao da publicação da resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que instituiu as Diretrizes para o Curso de Pedagogia. A referida Resolução extingue as habilitações. A estruturação oficial atual do curso de Pedagogia, que se encontra nas DCN aprovadas em 2006, deverá proporcionar uma formação comum de aprofundamento pedagógico geral e de gestão. De acordo com a Resolução Resolução CNE/CP Nº 1/2006,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Portanto, precisa promover um percurso formativo que se preocupe com a constituição das bases docentes para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em conta as suas necessidades e especificidades. As atuais diretrizes para os cursos de Pedagogia estão, portanto, centradas na docência e o curso passa a ser uma licenciatura. Segundo Scheibe (2007),

Dois grandes princípios de natureza epistemológica foram considerados fundamentais ou representativos para o desenvolvimento de uma formação adequada na direção apontada: a docência como base dessa formação; e a unidade da licenciatura e do bacharelado nos Cursos de Pedagogia. A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica (Scheibe, 2007, p. 59)

Para essa mesma autora, apoiada no Parecer CNE 5/2005, a mencionada resolução

apresenta-se como uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que se estende há pelo menos 25 anos. O CNE decidiu-se por uma posição negociada, ao apropriar-se de aspectos da proposta já delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, mas sem abrir mão da definição do curso apenas como licenciatura. Há ambigüidades na sua formulação, em razão das determinações anteriores, constantes tanto do que instituiu a LDB/1996, como das outras normatizações que conceberam de modo dicotomizado a formação dos profissionais da educação (Scheibe, 2007, p. 60).

A docência como base da formação do pedagogo é uma concepção, ainda, inconclusa e em processo de aprofundamento. (Scheibe, 2007).

### **Teorias pedagógicas e teorias da educação: período de 1939-2019**



Antes de abordar acerca da constituição das teorias pedagógicas no contexto brasileiro, no período de 1939-2019, ou seja, a evolução das mencionadas teorias no sentido de como foram surgindo e se manifestando na prática educativa, é relevante fazer alguns apontamentos sobre a diferença entre teorias da educação e teorias pedagógicas. Esclarece-se, entretanto, que apesar da intenção de conduzir as análises acerca das teorias procurando seguir uma ordem temporal, o movimento é dialético.

De acordo com Saviani (2008a), toda teoria pedagógica é uma teoria da educação. Entretanto, nem toda teoria que estuda e discute sobre a educação é uma teoria pedagógica. As teorias da educação investigam a educação e a sua relação com a sociedade e não objetivam construir diretrizes para guiar a prática educativa, logo, não são teorias pedagógicas. Por sua vez, as teorias pedagógicas têm como objetivo orientar o processo de ensino e de aprendizagem e são estruturadas a partir e em função da prática educativa. As teorias crítico-reprodutivistas não se constituem como teoria pedagógica ou pedagogia, visto “que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade”, não tendo como finalidade a formulação de diretrizes para orientar a atividade educativa (Saviani, 2008a, p. 12; 2012, p.70).

Esse mesmo autor, explica que as teorias educacionais, em relação ao problema da marginalidade, podem ser divididas em dois grupos: as teorias não-críticas, que foram engendradas pela burguesia para manter a sua hegemonia, são ligadas ao liberalismo (modo de produção capitalista) e defendem os interesses dos dominantes e as teorias críticas que, apesar de não conseguirem se tornar hegemônicas, estiveram presentes no pensamento pedagógico brasileiro. São teorias pedagógicas não-críticas, em suas diversas vertentes, as pedagogias tradicional, nova ou escolanovista e a tecnicista (Saviani, 2008b, p. 4-5).

As teorias pedagógicas críticas e as não-críticas apresentam diferenças entre si. Dentro do grupo de teorias críticas, as teorias da educação que por não apresentarem uma proposta para guiar o trabalho

educativo, não podem ser consideradas teorias pedagógicas, são conhecidas como teorias crítico-reprodutivistas, as quais tiveram um papel importante para o surgimento das teorias pedagógicas críticas propriamente ditas. Ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de compreender as relações entre educação e sociedade. (Saviani, 2008b, p. 5).

As teorias que pertencem ao segundo grupo são críticas porque apontam não ser possível entender a educação quando não são levados em consideração os seus condicionantes sociais. Nessas teorias há uma plena percepção de que a educação tem uma relação de dependência em relação à sociedade. Porém, em relação às teorias crítico-reprodutivistas, nas análises que realizam invariavelmente chegam à conclusão de que a função da educação é a de reprodutora da sociedade vigente. Sob a perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas a escola desempenha o papel de “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.” Os representantes dessas teorias consideram que a escola, nas suas origens, tinha uma função equalizadora, mas que na atualidade a sua tendência é se tornar cada vez mais repressiva e discriminadora. (Saviani, 2008b, p. 5; 13). No grupo das teorias crítico-reprodutivistas, aquelas que conseguiram maior impacto e “que alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes: a) ‘teoria do sistema de ensino como violência simbólica’; b) ‘teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)’; c) ‘teoria da escola dualista’” (Saviani, 2008b, p.13-14, grifos do autor). Essas três teorias da educação, em especial, deram a base para o desmascaramento da concepção ingênua e não-crítica que se tinha do papel da escola. No entanto, nenhuma delas apresenta uma proposta pedagógica para a prática educativa, buscam apenas explicar as razões do fracasso escolar e da marginalização da classe trabalhadora. A pedagogia libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica (PHC), pertencem ao grupo das pedagogias, denominadas por Saviani (2008b), de críticas.

Libâneo (1992), também, apresenta um quadro teórico acerca das teorias pedagógicas brasileiras, por ele denominadas de tendências

pedagógicas. Salienta que a classificação e a descrição das tendências podem contribuir como instrumento que serve de análise para o professor avaliar a sua prática em sala de aula. Utilizando-se como critério a posição que leva em conta os condicionantes sociopolíticos da escola, procedeu à classificação das tendências pedagógicas em liberais e progressistas. Compõem a tendência liberal, a pedagogia tradicional, a renovadora que se abre em duas vertentes (renovadora progressivista e renovadora não-diretiva) e a tecnicista. A tendência progressista é composta pela pedagogia libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, sendo esta última formulada pelo próprio Libâneo. Essa denominação de Libâneo para a pedagogia que formulou, às vezes, é confundida com a PHC, ou seja, há o equívoco de interpretar que a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, seriam a mesma teoria pedagógica. Esse entendimento é muito problemático, uma vez que são teorias pedagógicas diferentes em muitos aspectos.

Do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser reunidas em duas grandes tendências: a primeira composta pelas correntes pedagógicas que priorizam a teoria, dissolvendo a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, é composta pelas correntes que subordinam a teoria à prática, dissolvendo a teoria na prática. O primeiro grupo é composto pelas diversas modalidades de pedagogia tradicional, quer sejam de vertente religiosa ou leiga. No segundo grupo, situam-se as diferentes modalidades da pedagogia nova. Isto significa que para a primeira, a preocupação centra-se nas teorias do ensino e o problema fundamental traduz-se pela pergunta sobre como ensinar, cuja resposta consiste na tentativa de se formular métodos de ensino; já na segunda tendência, a ênfase é colocada nas teorias da aprendizagem e o problema fundamental é traduzido pela pergunta sobre como aprender, culminando com a generalização do lema aprender a aprender (Saviani, 2012, p. 70).

Em relação à segunda tendência mencionada, Newton Duarte (2001), esclarece que a pedagogia das competências, tão em moda no século XXI, integra uma abrangente corrente educacional contemporânea, denominada

de pedagogias do aprender a aprender. O lema do aprender a aprender abrange posições pedagógicas alinhadas ao pensamento pós-moderno e neoliberal.

Sob um enfoque histórico, a primeira tendência permaneceu hegemônica até o final do século XIX. Mas, devido às características próprias do século XX, ocorreu um deslocamento para a segunda tendência, que se tornou predominante, o que, no entanto, “não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas tendências, disputando com elas a influência sobre a prática educativa no interior das escolas” (Saviani, 2012, p. 71).

Quando se analisa as relações entre escola e sociedade, de modo geral, as teorias pedagógicas ou pedagogias podem ser divididas em dois grandes grupos: hegemônicas e contra-hegemônicas. Aquelas que buscam guiar a educação no sentido de conservação da sociedade na qual está inserida, contribuindo para manter a ordem existente, são as pedagogias hegemônicas e defendem os interesses dominantes, ou seja, foram engendradas pela burguesia para a manutenção de sua hegemonia; as pedagogias contra-hegemônicas defendem os interesses dos dominados, ou seja, dos trabalhadores e procuram orientar a educação no sentido da transformação da sociedade, posicionando-se, portanto, contra a ordem vigente. As pedagogias contra-hegemônicas pertencem ao grupo das tendências que não se tornaram dominantes, mas que sistemática e intencionalmente buscam colocar a educação a serviço das forças que lutam para a transformação da ordem instituída com a intenção de se estabelecer um novo tipo de sociedade. (Saviani, 2008b; 2012). A expressão teoria pedagógica contra-hegemônica tem sido utilizada para conceituar concepções que se contrapõem às pedagogias dominantes e se articulam aos interesses das camadas populares.

Na década de 1980, é possível identificar no Brasil quatro formulações de teorias pedagógicas contra-hegemônicas: a pedagogia libertadora, ligada à Paulo Freire; a pedagogia da prática, em consonância com os princípios anarquistas com inspiração libertária; a pedagogia crítico-

social dos conteúdos que visa, através do acesso de todos aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade, à democratização da escola pública; e a pedagogia histórico-crítica (PHC) que, fundamentada na concepção dialética na versão do materialismo histórico, compreende a educação como elemento de mediação no interior da prática social mais ampla (Saviani, 2013a, p. 67). Esse mesmo autor esclarece que Gramsci não figura entre as referências teóricas das pedagogias libertadora, da prática e crítico-social dos conteúdos, entretanto, é uma das principais referências da PHC, haja vista que a categoria gramsciana da catarse é considerada como o momento culminante do processo pedagógico guiado por essa teoria (Saviani, 2013a, p. 68).

Feitas essas considerações sobre as teorias da educação e teorias pedagógicas, será apresentada, sucintamente, a trajetória da constituição das pedagogias no Brasil procurando compor um esboço acerca das manifestações das concepções pedagógicas. No período 1932-1969, no Brasil, ocorreu o surgimento e a predominância da concepção pedagógica renovadora, também, conhecida como pedagogia nova ou escolanovista. O período de 1930 a 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelo movimento dos pioneiros da educação nova). A partir de 1945, o predomínio da concepção humanista moderna vai ficando cada vez mais nítido. Nessa direção, gradualmente, na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e adquirindo uma certa hegemonia pelo predomínio das ideias novas, constata-se, também, uma gradual tendência de renovação das escolas católicas. Com o predomínio do ideário escolanovista, a Igreja necessitava se renovar pedagogicamente para não perder a clientela. O caminho que a Igreja Católica encontrou para responder a essa exigência foi a assimilação da renovação metodológica sem abrir mão de seus objetivos religiosos, ou seja, da doutrina (Saviani, 2005).

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, houve a intensificação do processo de mobilização popular e, em consequência, a

questão da cultura e educação populares se tornaram pautas importantes. Os movimentos mais significativos, em se tratando de educação popular, foram o Movimento de Educação de Base e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujas ideias pedagógicas mantinham pontos de conexão e de distanciamento em relação ao ideário escolanovista (Saviani, 2012). A pedagogia elaborada por Paulo Freire é denominada de pedagogia libertadora, cuja “inspiração filosófica encontra-se no personalismo cristão e na fenomenologia existencial” (Saviani, 2012, p. 162). Segundo Saviani (2012),

Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (Saviani, 2012, p. 162).

Essa pedagogia suscita um método pedagógico no qual a vivência da situação popular é o ponto de partida (1º passo); de modo a detectar os seus problemas principais para prosseguir com a escolha dos temas geradores (2º passo); a problematização (3º passo) dos mencionados temas conduz à conscientização (4º passo); “que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo)” (Saviani, 2012, p. 162). É preciso salientar, no entanto, que essa concepção pedagógica, pode ser utilizada em diferentes espaços educativos, portanto, em espaços de educação não escolar, com o objetivo de politização no sentido de compreensão da realidade.

Paulo Freire critica a pedagogia tradicional, denominando-a de pedagogia bancária, por valorizar a memorização, ser conteudista, etc., e defende uma pedagogia centrada na relação dialógica e na troca de conhecimentos entre educador e educandos. Portanto, uma pedagogia ativa e centrada no interesse dos educandos. Entretanto, uma diferença deve ser observada em relação à pedagogia nova ou escolanovista e, essa diferença situa-se no fato de que Paulo Freire esforçou-se “em colocar essa concepção

pedagógica a serviço dos interesses das camadas populares” (Saviani, 2008b, p. 54-55).

Paralela e concomitantemente às transformações no âmbito da pedagogia católica, a década de 1960 foi marcada por intensa experimentação educativa (manifestas em escolas experimentais e nos ginásios vocacionais), explicitando o predomínio da concepção escolanovista. Mas, essa década não deixou de assinalar o esgotamento da pedagogia nova, evidenciado pelo fato de que a mencionada experimentação se encerrou no final dos anos de 1960. No interior dessa crise articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década de 1970, “assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964” (Saviani, 2005, p 18-19).

De acordo com Saviani (2005), o período de 1969-2001 é marcado pela emergência e predominância da concepção pedagógica produtivista. No âmbito da educação escolar foram tomadas providências para adequar o sistema de ensino às novas circunstâncias instauradas pelo golpe militar de 1964. Em 1968, foi criada a Lei nº. 5.540 e, em 1969, o Decreto nº. 464, para reformar o ensino superior e a Lei nº. 5.692/71 para alcançar o ensino primário e médio, os quais passaram a ser denominados de 1º e 2º graus. Teoricamente o objetivo era reformar, portanto, foi elaborada uma nova orientação pedagógica, tendo como inspiração a teoria do capital humano.

De modo geral, Saviani (2012), entende que a tendência educacional atualmente hegemônica no Brasil, ou seja, aquela que é dominante, desde o final de década de 1960 é a concepção produtivista de educação. Esse mesmo autor, ao descrever as diversas modalidades de pedagogia, registra que a concepção pedagógica produtivista, sob a configuração da pedagogia tecnicista, tornou-se orientação oficial no país. A pedagogia tecnicista defende a reorganização do processo educativo com a finalidade de torná-lo objetivo e operacional, de forma semelhante ao ocorrido no trabalho fabril. Essa pedagogia planeja a educação para dotá-la de uma organização racional que seja capaz de minimizar as interferências

subjetivas que possam colocar em risco a sua eficiência. Enquanto na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e na pedagogia nova ao aprendiz, na pedagogia tecnicista o elemento principal não era o professor nem o aluno, que ocupavam posição secundária, uma vez que a organização racional dos meios ocupava lugar privilegiado. A organização do processo deveria garantir a eficiência, visando à compensação e à correção das deficiências do professor para maximizar os efeitos de sua interferência (Saviani, 2008b; 2005).

O empenho para inserir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas, foi movido pela intenção de adequar o perfil dos indivíduos, como cidadãos e trabalhadores, ao novo tipo de sociedade decorrente da reestruturação do processo produtivo, cujo objetivo é maximizar a eficiência para tornar os sujeitos mais produtivos. Saviani (2012) destaca que estamos diante de um novo tecnicismo, o neotecnicismo, cujo controle de decisão desvia-se do processo para os resultados. Portanto, é através da “avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade” (Saviani, 2012, p. 168-169).

Levando-se em consideração as descrições feitas por Saviani (2012) em seus estudos sobre as pedagogias, é possível afirmar, em suma, que a pedagogia neotecnicista pode ser relacionada com a pedagogia das competências, a qual pode ser relacionada com o construtivismo e o neoconstrutivismo. A pedagogia das competências pode ser considerada como a outra face da pedagogia do aprender a aprender. Logo, o neotecnicismo é uma versão do tecnicismo que é ligado à concepção pedagógica produtivista (inspirada pela teoria do capital humano) e abarca as ideias (neo) escolanovistas, destacando-se a ênfase no trabalho educativo voltado para o desenvolvimento de competências nos alunos, bem como as influências do ideário construtivista, o qual mantém afinidades com o escolanovismo, tendo forte influência no Brasil e no Estado de São Paulo no que tange à formação tanto inicial quanto continuada de professores. Em poucas palavras, o neotecnicismo é a concepção produtivista renovada ou refuncionalizada para atender às novas demandas do capital no século XXI.



Na década de 1960, a teoria do capital humano foi desenvolvida e divulgada de forma positiva, sendo aclamada como a absoluta manifestação do valor econômico da educação. Como consequência dessa teoria, a educação deixou de ser compreendida como um mero bem de consumo ou algo meramente ornamental, passando a ser entendida, do ponto de vista do desenvolvimento econômico, como algo decisivo, portanto, como um bem de produção. Na década dos 1970, sob a influência das teorias crítico-reprodutivistas, emerge a tentativa de realizar a crítica da teoria do capital humano. A década de 1980 foi marcada pela busca de superação dos limites apresentados pela crítica anteriormente apontada. A teoria do capital humano, que serviu de inspiração para a formulação da concepção produtivista de educação, afirma que uma maior escolarização contribuiria diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (Saviani, 2012; 2019).

Saviani (2005) explica que Frigotto (1994), após desvendar a gênese histórica e a lógica interna da teoria do capital humano, aponta que a escola não é produtiva indistintamente a serviço dos indivíduos, no interior de uma sociedade sem antagonismos, conforme supunham os defensores da mencionada teoria. Destaca que a escola, também, não é produtiva a serviço, de modo exclusivo, do capital como apontavam os críticos-reprodutivistas. Tampouco ela é simplesmente improdutiva como supôs a crítica da crítica à teoria do capital humano feita por Salm, que “desvincula a educação do processo produtivo” (Saviani, 2005, p.20). A expressão cunhada por Frigotto (1984) de produtividade da escola improdutiva pode ser traduzida da seguinte forma: enquanto para a teoria do capital humano, “bem como para seus críticos a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva”, para esse autor “a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva” (Saviani, 2005, p. 20). Com essa análise, Gaudêncio Frigotto busca “captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, mas percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato” (Saviani, 2005, p. 20).

Segundo Saviani (2019), a concepção produtivista de educação, entretanto, resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, haja vista que a pedagogia tecnicista se tornou a pedagogia oficial difundida e implementada em todas as escolas pelo governo ditatorial brasileiro desde a reforma instituída pela Lei nº. 5.692/1971. Essa concepção foi refuncionalizada no contexto do neoliberalismo e passou a ser acionada como um instrumento de adequação da educação às demandas do mercado numa economia globalizada e centralizada na denominada sociedade do conhecimento (Duarte, 2003 apud Saviani, 2012).

É essa nova visão (ideologia) que, contrapondo-se ao enfoque na qualidade social da educação, o qual marcava os projetos da LDB (promulgada em 1996) na Câmara Federal, estabeleceu-se como referência para o Projeto de Darcy Ribeiro que emergiu no Senado e se transformou na LDB n.º 9.394/96 (Saviani, 2008c).

Saviani (2019) faz uma observação importante, apontando que, apesar da concepção produtivista manter-se como dominante ao longo das últimas quatro décadas, não se deve entender que a versão da teoria do capital humano construída por Schultz tenha se mantido sem alterações. Após a crise de 1970, que deu fim à era de ouro representada pelo Estado de Bem-Estar e pela economia keynesiana, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano adquiriu um novo sentido. O significado anterior pautava-se por uma lógica que se centrava em demandas coletivas, tais como a economia nacional, a riqueza social, a competitividade das empresas, etc., sendo substituído por outro significado, que veio a prevalecer na década de 1990, decorrente de uma lógica econômica voltada para a satisfação de interesses privados, orientada pela ênfase nas competências e capacidades que cada indivíduo deve conquistar no mercado educacional para alcançar uma posição melhor no mercado de trabalho (Gentili, 2002, p. 51 apud Saviani, 2019, p. 87). Saviani (2005) ressalta que a refuncionalização da teoria do capital humano “se faz presente nos prefixos ‘neo’ e ‘pós’, dando origem a expressões como

neoconstrutivismo, pós-estruturalismo, neo-escolanovismo, neotecnicismo, pós-construtivismo” (Duarte, 2000 apud Saviani, 2005, p. 22, grifos do autor).

Diante da nova conjuntura, marcada pela força das ideias neoliberais a partir da década de 1990, não se trata mais nem da iniciativa do Estado ou das instâncias de planejamento no sentido de garantir, nas escolas, a preparação da mão de obra para a ocupação de postos de trabalho determinados num mercado que se ampliava no sentido do pleno emprego. Das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego aquilo que se pode esperar, mas somente a possibilidade de um dia conseguir a empregabilidade. Nessa direção, a educação passa a ser compreendida como um investimento em capital humano individual que torna os sujeitos aptos para a competição pelos empregos que estão disponíveis. Com isso, a teoria do capital humano passou a ter novas funcionalidades e é nessa condição que ela fomenta, de modo geral, a busca de produtividade na educação (Saviani, 2019).

Na década de 1960 surge uma pedagogia alternativa conhecida como concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire. No ano de 1979 e início da década de 1980, começa a emergir como mais uma proposta contra-hegemônica, a pedagogia histórico-crítica (PHC) (Saviani, 2005). A pedagogia histórico-crítica da educação, formulada por Dermeval Saviani, desde a sua elaboração vem recebendo contribuições de outros autores para o seu desenvolvimento, especialmente, em relação aos aspectos de como colocá-la em prática nas salas de aulas. Portanto, é concebida como uma construção coletiva. Essa concepção compreende que a prática social é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da prática educativa.

Os momentos propostos pela PHC, devem ser entendidos como articulados entre si e não devendo ser considerados numa sequência linear, mas sim como momentos dialéticos, os quais apresentam a seguinte elaboração: prática social (1º momento), problematização (2º momento), instrumentalização (3º momento), catarse (4º momento) e prática social (5º momento).

Para Saviani (2008b) o ponto de partida do ensino não seria a preparação dos alunos pela iniciativa do professor nem a atividade pela iniciativa dos alunos, conforme propostos pelas pedagogias tradicional e nova, respectivamente. Na PHC, a prática social que é comum a professor e aluno, é o ponto de partida, porém, aqueles ocupam posições distintas para que seja possível travar uma relação favorável à compreensão e aos encaminhamentos da resolução dos problemas colocados pela prática social. Portanto, entende-se que ao passo que o professor tem uma compreensão que poderia ser denominada de síntese precária, a compreensão dos alunos, em relação aos conteúdos, é sincrética. O segundo momento não deve tratar da apresentação de novos conhecimentos pelo professor como na pedagogia tradicional nem considerar o problema como uma barreira que interrompe a atividade dos alunos como na pedagogia nova. Esse é o momento da problematização, isto é, de identificar os principais problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e, conseqüentemente, de levantar quais conhecimentos serão necessários que os alunos dominem.

O terceiro momento não corresponde com a simples assimilação de conteúdos que foram transmitidos pelo professor em comparação com conhecimentos anteriores como ocorre com a pedagogia tradicional nem coincide com a coleta de dados como procedimento da pedagogia nova. Ainda que possa envolver tanto a transmissão quanto a assimilação de conhecimentos e podendo envolver, também, o levantamento de dados, trata-se do momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que serão necessários para solucionar os problemas que foram levantados da prática social. Esse terceiro momento, da instrumentalização, tem por objetivo levar as camadas populares a se apropriarem das ferramentas culturais necessárias à luta social com a finalidade de se libertarem das condições de exploração em que vivem. Para a PHC os conteúdos importantes e significativos são fundamentais, visto que sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares não conseguem fazer valer os seus interesses e ficam desarmados em relação aos dominadores, que utilizam exatamente desses conteúdos para conseguir a

legitimação e a consolidação de sua dominação. O quarto momento não se refere à generalização, conforme defendido pela pedagogia tradicional nem à hipótese, nos termos da pedagogia nova. Será o momento da catarse compreendida no sentido gramsciano. Referindo-se, portanto, à efetiva aprendizagem dos instrumentos culturais, que ao serem incorporados passam a fazer parte da estrutura interna do sujeito que aprende, ou seja, como uma espécie de segunda natureza, transformam-se em componentes ativos de transformação social (Saviani, 2008b).

O quinto momento terá como ponto de chegada a própria prática social, não sendo, portanto, a aplicação como na pedagogia tradicional tampouco a experimentação nos moldes da pedagogia nova. É o momento em que a compreensão da prática social passa por uma mudança qualitativa. É preciso, no entanto, salientar que a alteração objetiva da prática só pode acontecer a partir da nossa condição de agentes sociais reais e ativos, uma vez que a educação não possibilita a transformação de modo direto e imediato, mas sim de forma indireta e mediata, ou seja, a transformação só é possível pela ação que a educação terá sobre os sujeitos da prática. Sob essa perspectiva, a contribuição do professor será tanto mais eficaz quanto mais ele adquirir a capacidade de entender os vínculos da sua prática com a prática social global, uma vez que a especificidade da educação, através da contribuição pedagógica, é justamente a de ensinar os conhecimentos historicamente sistematizados (Saviani, 2008b).

### **Constituição das teorias pedagógicas após a LDB/96**

Sob o avanço das políticas neoliberais, estimulada pelo aprofundamento da crise mundial iniciada na primeira metade dos anos de 1970, a escola mantém a sua função de formadora de mão de obra. Neste novo cenário, a escola passa a ser tema de calorosas discussões, tendo em vista que agora ela deixa de ser a salvação da nação, passando a ser o problema, na medida em que, o Estado brasileiro precisa diminuir os gastos com o seu funcionamento. De fato, o tema da educação ganha centralidade

no contexto da reestruturação produtiva e do avanço da crise mundial do capital. Estes aspectos têm sido largamente utilizados para justificar as reformas educacionais no Brasil como, por exemplo, aquelas iniciadas desde os anos de 1990 aos dias atuais. Essas reformas têm por finalidades: aumentar a competitividade para colocar o país no mercado globalizado, aliviar a pobreza, alcançar o desenvolvimento sustentável, realizar uma transformação produtiva sem perder de vista a equidade. À educação caberia a promoção da empregabilidade, assegurando os melhores salários aos mais capazes. Tendo como argumento a garantia da suposta universalidade, a organização sistêmica, possibilitando redefinir gastos e baixar custos e permitindo o controle central das políticas implementadas, essas reformas foram marcadas pela padronização e massificação de certos processos pedagógicos e administrativos (Oliveira, 2004). A formação dos professores, a partir da década de 1990, proposta pelo Estado brasileiro, pelos organismos internacionais, pelos principais representantes do empresariado nacional e internacional, deveria concentrar-se no saber-fazer, fundamentada nas pedagogias contemporâneas que estimulam a espontaneidade do cotidiano da escola. Pode-se dizer que essa reinvenção das ideias pedagógicas no cenário de consolidação neoliberal no Brasil, firmou-se como a expressão do pensamento pós-moderno na educação, encontrando sua expressão mais bem acabada na conhecida concepção pedagógica construtivista e demais pedagogias abarcadas pelo lema do aprender a aprender (Duarte, 2001). O lema do aprender a aprender abrange posições pedagógicas alinhadas ao pensamento pós-moderno e neoliberal. Na contemporaneidade, sob o domínio do neoliberalismo e pelo desenvolvimento do pensamento pós-moderno, o construtivismo que, apesar de não se identificar como uma corrente pedagógica, apresentando-se, muitas vezes, como posição epistemológica, vem se consolidando e predominando como a proposta mais difundida e conhecida em todo o Brasil. Portanto, realizar a crítica ao construtivismo faz parte de um trabalho mais amplo, que é o de realizar a crítica da ideologia burguesa no âmbito educacional, uma vez que desde o movimento escolanovista (que inspira o

ideário construtivista), existe essa tendência de negação do papel da escola e do professor pela secundarização do ensino dos conhecimentos das ciências, artes e filosofia (Duarte, 2001; 2012).

Na contemporaneidade, sob o domínio do neoliberalismo e pelo desenvolvimento do pensamento pós-moderno, o construtivismo que, apesar de não se identificar como uma corrente pedagógica, apresentando-se, muitas vezes, como posição epistemológica, vem se consolidando e predominando como a proposta mais difundida e conhecida em todo o Brasil. Para Duarte (2008) realizar a crítica ao construtivismo faz parte de um trabalho mais amplo, que é o de realizar a crítica da ideologia burguesa no âmbito educacional, uma vez que desde o movimento escolanovista (que inspira o ideário construtivista), existe essa tendência de se negar o papel da escola e do professor pela secundarização do ensino dos conhecimentos clássicos das áreas das ciências, artes e filosofia.

### **A PHC como forma de resistência**

Nesta parte será abordado sobre as possibilidades trazidas pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como forma de resistência e de luta em relação às teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade, relacionadas ao pós-modernismo e ao neoliberalismo, ou seja, as pedagogias abarcadas pelo lema do aprender a aprender, tanto em relação à formação inicial quanto continuada de professores.

Diante da refuncionalização pelo neoliberalismo de pedagogias não-críticas que já estiveram presentes nas escolas brasileiras, com uma nova roupagem para atender aos interesses do capitalismo após 1990, é necessário retomar a discussão sobre a formação de professores e, por conseguinte, sobre o papel das teorias pedagógicas como instrumento fundamental para conseguir avanços por parte dos grupos de resistência na educação brasileira, no sentido de apontar alternativas pedagógicas coerentes com um projeto educativo de orientação marxista para as camadas populares. Grupos de resistência no sentido de resistir ao construtivismo e

às outras pedagogias contemporâneas representadas pelas pedagogias do aprender a aprender e resistência à desvalorização da escola, dos professores e dos conteúdos, apontando outros caminhos pedagógicos, que não sejam o da pedagogia tradicional, escolanovista tampouco das pedagogias conectadas ao neoliberalismo e pós-modernismo, que valorizam os conhecimentos cotidianos em detrimento dos conhecimentos relevantes acumulados pela humanidade contribuindo para agravar a alienação de professores e alunos.

De acordo com Marsiglia (2011), é possível observar diferentes intenções, finalidades e manifestações em relação à formação de professores, oriundas de diversos referenciais teóricos. A PHC pode ser considerada como oposição aos posicionamentos adotados e reverenciados na atualidade como as pedagogias do aprender a aprender. Uma das diferenças entre a PHC e essas pedagogias que se tornaram modismos nas últimas décadas, tais como o construtivismo, a pedagogia dos projetos e das competências e o multiculturalismo, reside no posicionamento em relação à verdade. Essas pedagogias retiram da escola o seu papel principal, que é o de transmissão do conhecimento objetivo. Seguindo na direção oposta, a PHC defende: a ampliação dos horizontes culturais dos alunos; a produção de necessidades de nível superior junto aos educandos e a luta por uma educação que transmita os conhecimentos que obtiveram validade universal (os clássicos), os quais são mediadores imprescindíveis para a compreensão da realidade natural e social da forma mais objetivamente que for possível no estágio histórico atual que se situa o gênero humano. Marsiglia e Martins (2013) consideram a PHC como contraposição a outros posicionamentos da moda, como as pedagogias do aprender a aprender, a teoria do professor reflexivo, dentre outros, que perpassam o âmbito educacional e influenciam tanto a formação de professores quanto dos alunos da educação básica. Evidentemente que há coerência nisso, uma vez que a precarização da escola básica não seria mantida sem a mesma falta de consistência na formação dos educadores. O processo ideológico que visa à sedução aos ideários do aprender a aprender tem como uma de suas estratégias a



manutenção dos professores no maior desconhecimento que for possível em relação às alternativas teórico-metodológicas que almejam uma educação emancipadora.

Sacomani e Coutinho (2015), ao realizarem uma análise histórica sobre a formação de professores no Brasil, em contraposição ao esvaziamento e à desvalorização dos professores e da escola que perpassam o discurso hegemônico no âmbito educacional contribuindo, conseqüentemente, para esvaziar os fundamentos científicos do processo educativo nos cursos de formação inicial e continuada, examinam o papel da escola na vida dos sujeitos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Defendem que o papel da escola na humanização dos seres humanos deve ir muito além do campo de percepção imediata, sendo necessário compreender muito além das aparências dos fenômenos, o que requer o ensino sistemático dos conhecimentos científicos. Nessa direção, cabe á educação escolar a ampliação e o enriquecimento do universo simbólico dos alunos e não mantê-los presos ao seu próprio cotidiano. A escola não teria motivos para existir, caso a sua função fosse a de trabalhar com os conhecimentos cotidianos e pragmáticos, uma vez que os alunos já se apropriam desses conhecimentos fora do ambiente escolar.

A PHC é uma das teorias pedagógicas de perspectiva crítica, que pode contribuir para melhorar a qualidade da educação oferecida por se colocar como instrumento de resistência e de luta na contramão das políticas de formação de professores da contemporaneidade, as quais estão cada vez mais fragmentadas, pragmáticas, flexíveis. Em locais em que a PHC<sub>2</sub> foi colocada em prática, há evidências de resultados positivos e motivadores para a sua propagação junto aos professores.

Viana (2017) ao realizar pesquisa sobre o processo histórico de implementação e compreensão da PHC na rede municipal de educação de Itaipulândia-Paraná (no período de 2004-2016), registra que o grupo de professores não espera mais pelas condições ideais, por materiais ideais, por professores ideais, por uma equipe ideal, pelo contrário, ainda que de forma

inicial, procuram atuar levando em conta a realidade existente, ou seja, com as condições materiais e imateriais que encontram, contribuindo e dando continuidade a um projeto de educação.

Campos (2018), através de relatos de experiências de seis professoras da educação infantil que vivenciaram uma proposta formativa, entre os anos de 2014 - 2016, ancorada nos pressupostos da PHC, na rede de ensino da cidade de Limeira – SP, destaca como uma de suas conclusões que, de modo geral, os discursos das professoras estiveram pautados pelos conceitos que essa teoria pedagógica apresenta em relação às formas de se pensar a sistematização dos conteúdos a serem transmitidos na escola, ou seja, passam a conceber que a assimilação dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade somente será possível através de uma pedagogia que valoriza o saber sistematizado e que compreende as relações sociais em suas múltiplas determinações.

De acordo com Taffarel (2015), a PHC não era estudada sistematicamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), salientando que este conhecimento vinha sendo sistematicamente negado. Esclarece que a partir dessa constatação, várias iniciativas foram tomadas na UFBA no âmbito da formação inicial e continuada de professores, tais como: a consideração da base teórica da PHC para reformular o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física; a organização de um processo de formação continuada de professores das escolas do Campo, tendo como fundamento essa teoria pedagógica. Assevera que a PHC, entre todas as pedagogias apresentadas pelo professor Saviani (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, pedagogia libertadora, pedagogia libertária, pedagogia crítico-social dos conteúdos), é uma das pedagogias contra-hegemônicas com maior potência explicativa e assertiva para o currículo escolar de educação básica (Taffarel, 2015, p. 274).

Considera-se que uma teoria pedagógica não pode ser fragmentada e servir somente para a formação de determinados segmentos de alunos. Como teoria pedagógica, seus postulados devem ser gerais e possíveis de

serem colocados em prática nos diferentes segmentos, níveis e modalidades de ensino, já que devem corresponder ao importante papel da educação escolar no que tange à formação do gênero humano (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019). Isso significa que a PHC pode ser utilizada como orientadora de práticas educativas em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da educação escolar brasileira.

A educação desempenha papel estratégico para forçar e acelerar, juntamente com os movimentos sociais, as crises estruturais do sistema capitalista. A educação escolar é um campo privilegiado de resistências e lutas para se estabelecer uma nova concepção de mundo voltada aos interesses dos dominados. Como corolário da sociedade capitalista dividida em classes com interesses antagônicos, decorre que a educação escolar terá um papel se for posta a favor dos interesses da classe dominante e terá outro se ela se posicionar a serviço dos interesses dos trabalhadores. Não havendo a possibilidade de uma terceira posição, ou seja, não há neutralidade, uma vez que a educação é um ato político. A classe dominante não tem nenhum interesse que ocorra a transformação histórica da escola, muito pelo contrário, empenha-se para que o seu domínio seja mantido.

Saviani (2013a) afirma que a PHC, tem-se mantido fiel à diretriz gramsciana de atentar para as novas questões que a nova situação histórica coloca, atravessando toda a década de 1990 e ingressando no século XXI, fortemente resistente às novas pedagogias, que “vêm exercendo razoável poder de atração nas mentes dos educadores, mesmo entre aqueles que, na década de 1980, integravam as correntes contra-hegemônicas” (Saviani, 2013a, p. 77-78).

Três momentos foram necessários para a criação da PHC por Saviani: crítica tanto das principais teorias (não-críticas) que conseguiram se tornar hegemônicas no campo educacional quanto das teorias crítico-reprodutivistas da educação; identificação da natureza e especificidade da educação e a elaboração e a sistematização dessa teoria pedagógica que supera por incorporação de suas críticas recíprocas as mencionadas teorias. A teoria pedagógica histórico-crítica é histórica por entender que mesmo a

educação sendo determinada pelas contradições internas à sociedade capitalista, na qual está inserida, reage sobre o determinante. Trata-se, portanto, de uma determinação que é relativa e na forma de ação recíproca. A escola, também, pode interferir sobre a sociedade, agindo como um elemento que impulsiona a tendência de sua própria transformação. Por isso que a educação tem um caráter político (contém uma dimensão política). Quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve aos interesses de uma ou de outra classe. A PHC tem como uma de suas características centrais o claro posicionamento a favor dos interesses da classe fundamental dominada na sociedade capitalista, ou seja, dos trabalhadores (Saviani, 2013a, p. 79; 2013b, p. 26). O fato de ser crítica permite a consciência da determinação que a sociedade exerce sobre a educação. Apesar de componente determinado, não deixa de influenciar o componente determinante e, ainda, que elemento secundário, nem por isso deixa de ser instrumento relevante e por vezes crucial no processo de transformação da sociedade.

O trabalho como princípio educativo é um dos principais fundamentos da PHC. Entretanto, a confusão conceitual de identificar trabalho e emprego está distante da compreensão de trabalho como princípio educativo, conforme postulado pela PHC. O trabalho como princípio educativo não deve ser confundido com formação para o mercado de trabalho, pois sob a perspectiva do primeiro, a escola visa à formação de “educandos críticos à sociabilidade cuja centralidade é o capital; no segundo, a escola estará reproduzindo essa sociabilidade que desumaniza, como ocorre nas escolas estritamente profissionalizantes” (Martins, 2017, p. 256). Os preceitos que dão base à PHC “demonstram os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos” (Martins, 2013, p. 275.276).

É importante lembrar que Saviani (2008b) já alertou sobre a especificidade da educação que ao ter dissolvida a sua contribuição, acaba por anular a sua relevância política. Os conteúdos cotidianos, para esse

mesmo autor, são importantes no ponto de partida, porém devem ser superados, através do ensino dos conhecimentos clássicos, no ponto de chegada. Martins (2013, p. 311-312) defende que o ponto de intersecção entre as propostas da psicologia histórico cultural e da PHC, reside na defesa do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados.

### **Considerações Finais**

Apesar das resistências quanto à implementação da pedagogia histórico-crítica, uma vez que se situa na direção oposta das orientações dominantes divulgadas nas escolas e no conjunto da sociedade, as quais contam com a repercussão na mídia, e, ainda, que de modo difuso e impreciso são incorporadas nas diretrizes que integram as políticas educacionais, essa teoria pedagógica pelo empenho de articular a educação com a transformação revolucionária da sociedade, convoca-nos para agir nas diversas frentes de lutas que, no contexto atual, impõem-se aos educadores.

A teoria pedagógica histórico-crítica tem como ponto de referência, compromisso, a transformação da sociedade e não a sua perpetuação, parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da sociedade vigente, mas sim adequada aos interesses da maioria dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira, ou seja, daqueles que são explorados pela classe dominante. Com essa teoria pedagógica, há, também, o desejo de contribuir para que os professores possam rever a sua própria ação pedagógica provocados e/ou auxiliados pelos posicionamentos apresentados. A PHC, obviamente, aponta na direção de uma sociedade em que já estaria superado o problema da divisão do saber, entretanto, ela foi formulada para ser implementada mesmo nas atuais condições da sociedade brasileira, em que há o predomínio da divisão do saber (Saviani, 2009; 2013b; 2013c).

A Pedagogia Histórico-crítica é uma teoria pedagógica relevante tanto para a formação inicial quanto continuada de professores, que além de contribuir com os processos de resistências e lutas que visam à superação da

sociedade atual, procura funcionar como um antídoto em relação aos objetivos das formações iniciais e continuadas de professores que têm sido hegemônicas na contemporaneidade, tais como, construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, dentre outras, que pertencem a um amplo grupo de concepções pedagógicas abarcadas pelo neotecnicismo, que ao secundarizar os conhecimentos relevantes acumulados pela humanidade, contribuem para o esvaziamento da educação escolar. De acordo com Duarte (2016), quanto mais as ações realizadas nas escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar e mais ela atende aos interesses da burguesia que juntamente com seus aliados, na medida em que a escola foi se universalizando, foram criando mecanismos que buscam aproximar as atividades educativas das formas mais alienadas que a vida tem assumido na sociedade do capital. Por si só a escola não faz a revolução, mas lutar para que ela “transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (Duarte, 2016, p. 27).

Nessa direção, acredita-se que o trabalho educativo orientado por essa teoria pedagógica, além de possível, é necessário enquanto contribuição para um ensino de melhor qualidade possível para a classe trabalhadora, mesmo nas condições históricas atuais. A formação de professores é um terreno fértil para a disseminação dos fundamentos teóricos e didáticos da PHC, colocando-a como instrumento de resistência e de luta em relação às pedagogias ligadas ao (neo) liberalismo.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*, 4 de abril de 1939.

BRASIL. Lei n. 5.540. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

*Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Decreto- Lei n. 464. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*, 11 de fevereiro de 1969.

BRASIL. Parecer n. 252. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Resolução n. 2. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Lei n. 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília: MEC, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11..

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, Selma Santana Carneiro. *Pedagogia Histórico-Crítica, abordagem histórico- cultural e educação infantil: a experiência formativa de Limeira – SP*. (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2018.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambú, 2008.

DUARTE, Newton. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. SAVIANI, D. e DUARTE, N.

(orgs.).-Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 149-166.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.*, Campinas, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação contemporânea).

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

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

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

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. *Comunicações*, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio-agosto 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf). Acesso em: 04 de fev. 2020.



SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Revista Ideação*. Centro de Educação e Letras. Unioeste. Campus Foz do Iguaçu, v.10, n.2, p.11-28, 2º sem. 2008a.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. (Org.). *Gramsci no limiar do século XXI*. 1 ed. Digital. Campinas: Librum Editora, 2013a. 142f. p. 60-79.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: *Infância e pedagogia histórico-crítica*. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Campinas: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da Pedagogia Histórico Crítica na busca de uma formação emancipadora. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

VIANA, Elaine. *A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)*. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

*Submetido em: 01/04/2020*

*Aceito em: 09/06/2020*

*Publicado em: 31/07/2020*