



FELIPE FERNANDES SILVA

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: RELATO E ANÁLISE
DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ORIENTADA A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

LAVRAS - MG

2021

FELIPE FERNANDES SILVA

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: RELATO E ANÁLISE
DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ORIENTADA A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Química, para obtenção do título de Licenciado.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo

Orientadora

Profa. Carolina de Souza Oliveira

Coorientadora

LAVRAS - MG

2021

FELIPE FERNANDES SILVA

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: RELATO E ANÁLISE DE ELEMENTOS DE UMA SEQUENCIA DIDÁTICA ORIENTADA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO AMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUCACIÓN, ESCUELA Y SOCIEDAD: REPORTE Y ANÁLISIS DE ELEMENTOS DE UNA SECUENCIA DIDÁTICA BASADA EN LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EDUCATION, SCHOOL AND SOCIETY: ANALYSIS OF ELEMENTS OF A TEACHING SEQUENCE BASED ON HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Química, para obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 26 de novembro de 2021.

Profa. Ma. Camila Oliveira Lourenço

Profa. Ma. Mariana Nayara Bonilha de Andrade

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo

Orientadora

Profa. Carolina de Souza Oliveira

Coorientadora

LAVRAS - MG

2021

Ao meu irmão Henrique, ao meu pai Evandro e à minha mãe Lúcia, pelo apoio, carinho e zelo em todas as etapas e por serem meus maiores exemplos de vida.

Aos meus pais-avós Onofre e Ana, em memória.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos amigos e amigas que fizeram parte dessa caminhada; a todos os professores, técnicos e responsáveis pela limpeza, que garantiram o funcionamento da Universidade Federal de Lavras no período que estive; ao grupo de estudos JACI de Educação Ambiental Crítica, pelo companheirismo e luta; à minhas orientadoras, pelo carinho e tempo; ao camarada João, pelos debates e pela amizade; ao Departamento de Química, pela estrutura e atenção, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro. Muito obrigado!

RESUMO

No espectro da educação, vivenciamos hoje uma modalidade de ensino de caráter excepcional, em decorrência da pandemia do coronavírus, e que contempla somente uma parcela da sociedade que dispõe da infraestrutura necessária para sua viabilização: o chamado ensino remoto. Ao buscar entender esse movimento de exclusão através da história, constata-se que essa condição não é especial de nosso tempo. Historicamente, a grande maioria dos brasileiros e brasileiras estiveram às margens da educação. Nesse sentido, se estamos nos organizando num movimento que objetive uma educação emancipatória, torna-se imprescindível que busquemos apreender em que medida se estabelecem as relações entre educação, escola e a sociedade. Enquanto uma das sínteses que buscam compreender esse fenômeno de forma crítica, e repensar estratégias para que nos entendamos nesse movimento rumo a verdadeira liberdade, está a Pedagogia Histórico-Crítica. Fora a partir de uma leitura dela, e de uma interpretação a respeito da prática pedagógica histórico-crítica, que uma sequência didática foi planejada para o âmbito da formação de professores, objetivando a construção de elementos que subsistem na própria pedagogia referida. Este trabalho pretende, pois, relatar e analisar como essas atividades foram desenvolvidas na turma da disciplina de Estágio Docência do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras. Compreendida por três encontros virtuais e atividades desenvolvidas individualmente entre os encontros, a prática pedagógica desenvolvida foi interpretada à luz dos momentos da prática pedagógica histórico-crítica, de modo que buscou-se apreender os movimentos que se expressavam no ponto de partida, como os reflexos do ideário escolanovista nas concepções dos educadores, estabelecer diálogo entre a origem da Pedagogia Histórico-Crítica e o cenário das teorias crítico-reprodutivistas, e evidenciar os possíveis momentos catárticos mediante a construção.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Formação de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica.

RESUMEN

En el espectro de la educación, actualmente estamos viviendo una modalidad de enseñanza excepcional, debido a la pandemia del coronavirus, y que contempla sólo una porción de la sociedad que cuenta con la infraestructura necesaria para su viabilidad: la llamada educación a distancia. Al tratar de entender este movimiento de exclusión a través de la historia, está claro que esta condición no es especial de nuestro tiempo. Históricamente, la gran mayoría de los brasileños han estado al margen de la educación. En este sentido, si nos organizamos en un movimiento que pretende conseguir una educación de calidad para todos, es fundamental que intentemos comprender hasta qué punto se establecen relaciones entre la educación, la escuela y la sociedad. La Pedagogía Histórica Crítica es una de las síntesis que buscan entender este fenómeno de manera crítica, y repensar las estrategias para que nos entendamos en este movimiento hacia la verdadera libertad. Fue a partir de una lectura de la misma, y de una interpretación de la práctica pedagógica crítico-histórica, que se planificó una secuencia didáctica para la formación de profesores, apuntando a la construcción de elementos que subsisten en la referida pedagogía. Este trabajo pretende, por lo tanto, describir y analizar cómo se desarrollaron estas actividades en la clase de la disciplina de Práctica Docente del Programa de Postgrado en Educación Científica y Ambiental de la Universidad Federal de Lavras. A partir de tres encuentros virtuales y actividades desarrolladas individualmente entre los encuentros, se interpretó la práctica pedagógica desarrollada a la luz de los momentos de la práctica pedagógica crítico-histórica, de modo que se buscó aprehender los movimientos que se expresaron en el punto de partida, como los reflejos de la concepción escolanovista en las concepciones de los educadores, para establecer un diálogo entre el origen de la Pedagogía Crítico-Histórica y el escenario de las teorías crítico-reproductivas, y destacar los posibles momentos catárticos a través de la construcción.

Palabras clave: Educación. Sociedad. Formación de Profesores. Pedagogía Histórico-Crítica.

ABSTRACT

In the education spectrum, we are currently experiencing an exceptional teaching modality, due to the pandemic of the coronavirus, and that contemplates only a portion of society that has the necessary infrastructure for its viability: the so-called remote education. In trying to understand this movement of exclusion throughout history, we can see that this condition is not unique to our time. Historically, the vast majority of Brazilians have been on the margins of education. In this sense, if we are organizing ourselves in a movement that aims at a quality education for all, it is essential that we try to understand to what extent the relationships between education, school, and society are established. Critical Historical Pedagogy is one of the syntheses that seeks to understand this phenomenon in a critical way, and to rethink strategies so that we understand ourselves in this movement towards true freedom. It was from a reading of it, and from an interpretation of the critical-historical pedagogical practice, that a didactic sequence was planned for teacher education, aiming at the construction of elements that subsist in the referred pedagogy. This work intends, therefore, to report and analyze how these activities were developed in the class of the Teaching Internship discipline of the Postgraduate Program in Science and Environmental Education of the Federal University of Lavras. Comprising three virtual meetings and activities developed individually between the meetings, the pedagogical practice developed was interpreted in the light of the moments of critical-historical pedagogical practice, in such a way that we tried to apprehend the movements that were expressed in the starting point, such as the reflections of the new-school conception in the educators' conceptions, to establish a dialog between the origin of Critical-Historical Pedagogy and the scenario of the critical-reproductive theories, and to evidence the possible cathartic moments through construction.

Keywords: Education. Society. Teacher Education. Critical-Historical Pedagogy.

SUMÁRIO

1	– INTRODUÇÃO	10
2	– REFERENCIAL TEÓRICO	16
3	– METODOLOGIA	23
4	– RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
5	– CONSIDERAÇÕES	50
6	– REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1 – INTRODUÇÃO

O início da década de 2020 certamente será lembrado, a nível mundial, como o período onde a pandemia do coronavírus atingiu mais de duzentas milhões de pessoas e tirou mais de quatro milhões de vidas ao redor do mundo. Em território brasileiro, a severa crise sanitária, agravada por decisões tomadas durante o mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro, atingiu mais de vinte milhões de brasileiros, levando consigo a vida de mais de quinhentas mil pessoas.

A história do combate ao novo coronavírus, no Brasil, foi e está sendo construída na contramão da valorização das vidas dos brasileiros e brasileiras. Bolsonaro, o representante máximo do Estado brasileiro, ultrapassou os limites da omissão e irresponsabilidade quando coordenou a distribuição de dois milhões e oitocentos mil comprimidos de hidroxiquina para todo o Brasil, fármaco esse comprovadamente ineficaz no combate ao vírus; nas frequentes vezes em que tratou com descaso as mortes em decorrência da mega crise sanitária; e quando, a desdém de políticas de distanciamento social, promoveu encontros com seus cada vez mais reduzidos grupos de apoiadores, além de colocar o Brasil como líder no mundo quanto à mortes de enfermeiras e enfermeiros, vítimas do SARS-COV-2 (BERALDO, 2020).

Mas se por um lado nos deparamos com um governo que pode ser caracterizado como genocida, por outro nos mobilizamos em campanhas voltadas para o isolamento social, realizadas muitas vezes sem auxílio dos governos municipais ou estaduais, tamanha a desarticulação formatada. A vida em sociedade teve sua rotina alterada, e a escola não foi deixada de lado. O que se delineou a partir daí foi uma gradativa adesão ao que se chamou de *Ensino Remoto*, de caráter excepcional, com o intuito de suprir a ausência das aulas presenciais.

O termo *Ensino Remoto* é concebido como uma alternativa à *Educação a Distância* – *EaD* – que por sua vez apresenta uma existência sistematizada, isto é, já é uma modalidade diferente, planejada e realizada considerando o distanciamento e a comunicação por canais digitais e que coexiste com a educação presencial. Essa modalidade de ensino de caráter excepcional, pois, acabou por se desenvolver de forma insuficientemente planejada, frequentemente definido por um conjunto de regras pouco democráticas. Mas se estamos dando como válido o caráter excepcional da substituição de uma educação presencial por uma modalidade de *Ensino Remoto*, precisamos ter em mente quais condições, a priori, devem ser garantidas para sua realização. Segundo Dermeval Saviani (2020), essas condições podem ser evidenciadas no acesso de todos os estudantes com relação aos ambientes virtuais, viabilizados

por computadores, celulares e outros eletrônicos, garantia de acesso à internet estável para alunos e professores, bem como na edificação de um planejamento que objetive a erradicação do analfabetismo digital.

Evidentemente, a conjuntura brasileira não proporciona muita abertura para se vislumbrar uma estruturação de um *Ensino Remoto* de qualidade, até tendo em vista que nem presencialmente a educação escolar consegue chegar a todos cumprindo as condições ideais. De acordo com o DataSenado, por exemplo, no que se refere à rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aula online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020), e é justamente por sobre este cenário, que as redes públicas e privadas de educação básica e superior propuseram e mantiveram um regime remoto de ensino para cumprir com seus calendários.

Mas se o ensino gratuito caminha desorientado em meio aos descasos do Ministério da Educação, as grandes instituições privadas do ramo, como a Fundação Lemann, Kroton Educacional e Somos Educação, se aproveitam da crise sanitária vigente para ampliar os recursos e métodos específicos da modalidade de *Educação a Distância*, mantendo no horizonte um potencial aumento dos adeptos às plataformas digitais de ensino e a formação de um oligopólio no setor (ADRIÃO, 2018).

A situação descrita acima elucida uma tendência que o pós-pandemia delinea, e que se centraliza nas pressões das grandes corporações privadas com relação a generalização da modalidade de EaD em contraste com o ensino presencial. Com efeito, o que se vislumbra é a disseminação de uma ideologia que propõe ser a educação uma mercadoria, e que, portanto, está sujeita a políticas de redução de custos, buscando o aumento nos lucros desses pequenos grupos que disputam o monopólio de mercado, mesmo que para isso seja necessário abrir mão de uma educação de qualidade e para todos, o que não é colocado como preocupação central.

Embora estejamos introduzindo o debate a partir do *Ensino Remoto* sobre a dimensão das garantias mínimas a serem asseguradas – e que não tem sido – não estamos inclinados a conceber como validada a proposta de uma modalidade de *Ensino Remoto*. Quer dizer, a discussão sobre como edificar um sistema que se pautar no *Ensino Remoto* deve ser precedida por uma discussão que pautar a validade, do ponto de vista das ciências da educação, da substituição da modalidade da presencial por uma remota, para além do tempo de exceção que vivemos.

Uma vez que nem mesmo as condições básicas foram asseguradas para se exercer, com um mínimo fluidez e de garantia de acesso por todos, o *Ensino Remoto*, não nos proporemos a entender se, do ponto de vista das ciências da educação, a substituição da modalidade presencial por uma remota é válida. Os elementos que envolvem esse debate são evidenciados fortemente nos textos *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*, de Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão, e *Crise estrutura, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional*, de autoria de Dermeval Saviani. Precisamos manter no horizonte, no entanto, que apropriar-se dos rudimentos dessa temática será cada vez mais necessário, haja vista a tendência dos grandes monopólios em edificar uma ideologia que suporte o sucateamento da educação pública e que reforce e dê existo nas investidas do setor privado.

Dito isto, podemos retomar que o cenário da educação no contexto da pandemia evidencia que a educação no Brasil não é para todos. Se por um lado algumas famílias dispõem de infraestrutura imprescindível para realização da modalidade remota de ensino, a grande maioria tem lidado com fatores muito anteriores ao processo de interação com a nova, e excepcional, educação escolar. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – são contabilizados, no segundo trimestre de 2021, um total de 14,4 milhões de desempregados. Estamos falando, portanto, de mais de uma dezena de milhões de brasileiros que, mensalmente, iniciam a busca por manutenção de moradia, alimento e água sem nenhum centavo sequer.

Bom, mas e quanto aos brasileiros que estão, de alguma forma, empregados? Poderíamos afirmar que esses têm condições de estabelecer uma infraestrutura mínima para a realização do ensino remoto? Também suportada em dados do IBGE, a repórter Ana Cristina Campos, da Agência Brasil, expõe que a informalidade no mercado de trabalho atingia, no ano de 2019, 41,6% dos trabalhadores ou 39,3 milhões de pessoas. A pesquisa ainda mostra que 62,4% dos trabalhadores informais não tiveram nenhum tipo de instrução ou têm ensino fundamental incompleto. Outros dados relevantes correspondem à parcela dos trabalhadores informais que detém o ensino superior completo, estimado em 21,9%, e a proporção da população preta ou parda dentre essa classe de operários, que beira os 47,5%, em face aos 34,5% correspondentes à população branca.

O cenário que se explicita é o de uma sociedade brasileira extremamente desigual, cuja maioria da população se divide entre os desempregados e os que não veem outra saída senão se sujeitar a cargas horárias exorbitantes, salários extremamente baixos, condições de trabalho

insalubres e sem nenhuma garantia de continuidade ou plano de carreira. Em contraste, temos o que é explicitado em uma reportagem de Vanessa Grazziotin, publicada no Brasil de Fato, em maio de 2021. Na matéria, a jornalista ressalta um dado levantado pela revista Forbes a respeito do número de bilionários no mundo e os representantes brasileiros. Segundo a pesquisa, o Brasil ampliou seu número de representantes na lista justamente no período de pandemia: dos 56 brasileiros na lista que contém 2700 nomes, 11 foram agregados durante a maior crise sanitária desde o início do século. Para se ter uma noção, juntos, os bilionários que vivem no Brasil acumulam, aproximadamente, 1,157 trilhão de reais, o que corresponde a aproximadamente 3,6 vezes o que foi gasto, no total, com o programa Auxílio Emergencial (R\$ 322 bilhões) por parte do Governo Federal, no ano de 2020, segundo o UOL.

De acordo com o Dicionário Online de Português – Dicio – *marginalidade* remete ao caráter, qualidade ou condição do que ou de quem é marginal, daquele que se encontra às margens, afastado do centro. Ora, se assumirmos como central a educação escolar, encontram-se às margens justamente os filhos da classe trabalhadora e dos desempregados. Por sobre essa conjuntura, há um movimento induzido por um conjunto de corporações privadas com o intuito de apropriar-se do então mercado potencial, como é percebida educação. Mas se passamos a naturalizar a associação de que ensino de qualidade só se processa em meio da educação escolar privada, reforçamos que a educação *não* é para todos, já que a maioria dos brasileiros não tem condições de matricular seus filhos na rede particular.

Isso indica que nos posicionarmos em defesa de uma educação que seja *de qualidade e para todos* implica, necessariamente, em também tomar posição frente ao movimento que delineia a privatização da educação no Brasil. Se tomarmos a História como o caminho para encontrar as verdades veladas na sociedade que hoje vivemos, precisamos explicitar os momentos elementares que orientaram os grupos e povos a se organizarem como hoje observamos.

Assim sendo, ao tomarmos a problemática da educação no Brasil, devemos nos apropriar da relevância histórica, por exemplo, da catequização dos ameríndios (1549), das reformas realizadas por Marquês de Pombal (1759) e os desdobramentos do século XIX, dos efeitos da Proclamação da República (1889) e do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Cabe também, incorporar as influências do nacional-populismo varguista e as disputas que se travaram para construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1934), a construção da conjuntura do Golpe Militar de 1964 e a sua relação com o ensino

tecnocrático. Toda a viagem histórica nos levaria, por fim, a buscar compreender como se conformaram as lutas contra a ditadura militar e pela democratização da educação, que perpassaram as reformas neoliberais que se explicitaram no período e que se estendem até os dias atuais.

Estudar como esteve articulada a questão educacional brasileira em meio a contextos socioeconômicos diversos, internos e externos, que perpassaram esses pouco mais de quatrocentos e cinquenta anos, é uma tarefa ambiciosa. Agora, a tarefa certamente se torna inglória se tentarmos explicitá-la em algumas páginas. Assim, para não incorrerem em uma exposição dos elementos clássicos da história da educação brasileira que deixe escapar outros elementos que também são clássicos, tomaremos um outro caminho, mais sucinto, mas que, ao mesmo tempo, seja síntese dessa incorporação histórica. Como nota para maior aprofundamento e exploração, reiteramos as obras *História da Educação Brasileira*, de Amarílio Ferreira Jr., e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani, publicadas nos anos de 2010 e 2007, respectivamente.

Ainda que venhamos a assumir uma leitura mais superficial dessa história da educação no Brasil, conceberemos que o cenário explicitado no início deste texto, da questão da marginalidade da educação exposta a partir do ensino remoto, não é algo novo e muito menos especial de nosso tempo. Historicamente, a maior parcela da população brasileira *sempre* esteve às margens da educação. Nesse sentido, parece importante que trilhem um caminho para buscar compreender o que de fato significa estar às margens da educação, bem como os rudimentos de uma educação de *qualidade*. Em outras palavras, seria possível ter acesso garantido à escola e, ao mesmo tempo, estar marginalizado da educação?

Mas a quem interessa responder a essa questão? Pontualmente, poderíamos considerar que não interessaria responder essa pergunta àqueles que, de alguma forma, se beneficiam do desconhecimento da resposta. Enquanto indivíduos que compõem a parcela da população que vende a força de trabalho, entretanto, entendemos que responder a esse questionamento é fundamental para apreendermos o verdadeiro significado de emancipação humana. Mas, nesse contexto, existe um grupo que parece, especialmente, precisar dominar os caminhos para responde-la: os professores.

Evidenciemos que um pilar central que essa pergunta explicita, centra-se no domínio do significado de educação. Para o professor – o educador – esse domínio pode ser traduzido,

então, na compreensão de sua própria prática pedagógica. A forma com que o professor apreende o fenômeno educativo – e que é sintetizada em sua prática – beneficia, vale dizer, uma classe social, quer ele tenha consciência disso ou não. Isso parece ser evidente se partirmos da compreensão de que a neutralidade não existe, uma vez que todo conhecimento interessa a alguém. O ato de educar, portanto, é um ato político, o que torna a incorporação dos elementos de uma educação crítica, fundamental para pensarmos em novos horizontes de organização social.

Esse trabalho tem como objetivo relatar e analisar a realização de uma sequência de aulas desenvolvidas com alunos do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental, da Universidade Federal de Lavras, mediante a disciplina de Estágio Docência.

Essa sequência de aulas teve como objetivo trabalhar elementos que subsistem nas relações existentes entre educação, escola e sociedade. Assim, propusemos uma sequência de intervenções e atividades que procuraram construir elementos das teorias críticas da educação, em especial da *Pedagogia Histórico-Crítica*.

Buscando tomar posição frente a um significado de educação, adotamos um referencial teórico alinhado politicamente aos nossos horizontes de sociedade. Assim, assumindo como pilar as obras do professor Dermeval Saviani, que faz uma leitura do fenômeno educativo através do movimento da história: contraditório.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Parece pertinente nesse movimento, por conseguinte, que façamos uma releitura dos elementos centrais da prática pedagógica histórico-crítica, passando pela compreensão da natureza e especificidade da educação, por considerações acerca dos momentos do trabalho pedagógico e por uma discussão a respeito das diferentes tendências educacionais que se explicitam na prática social.

Quando pensamos em educação, podemos constatar que este é um fenômeno particular dos seres humanos. Portanto, o movimento de compreender a natureza da educação passará, necessariamente, por uma apreensão daquilo que é essencialmente do gênero humano, da natureza humana. Estamos buscando, então, uma resposta para o que diferencia os homens e mulheres dos outros seres vivos e animais. Mas ela já é conhecida. Enquanto os outros animais se adaptam à realidade natural, tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir, continuamente, sua própria existência. Ele só pode fazer isso, se ao invés de se adaptar a natureza, passar a transformá-la a seu favor, e isto se concebe através do trabalho. Eis, então, o que diferencia homens de animais: o trabalho. O trabalho é, pois, uma ação adequada a finalidades, uma ação intencional (SAVIANI, 2013)

Para que um indivíduo do gênero humano sobreviva na natureza, ele precisa extrair ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Quando o faz, se insere no movimento de transformação da natureza, produzindo um mundo humano, o mundo da cultura. Então, se a educação é um fenômeno particular dos seres humanos, ela é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p.11).

Nesse sentido, o movimento de reprodução da vida humana implica em duas garantias. A primeira delas tem a ver com a subsistência material da vida do homem, que se processa a partir da produção de bens materiais cada vez mais amplos e complexos. Isso pode ser traduzido como “trabalho material”. Entretanto, para que o homem possa transformar a natureza, produzindo os bens materiais, ele precisa antecipar, nas ideias, os objetivos de sua ação, o que implica em representar mentalmente as finalidades reais. Essa representação, com efeito, inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real, a valorização e a simbolização, entendidas como a ciência, a ética e a arte, respectivamente. Na medida em que esses aspectos são objetos de preocupação, abrem espaço para outra categoria de produção, que pode ser traduzida na

rubrica “trabalho não material”. Aqui, trata-se da produção de ideias, valores, conceitos, teorias, hábitos, habilidades e símbolos, isto é, da própria produção do saber sobre o conjunto que fora produzido pelo homem na história. A educação, retomando, se insere-se nessa última categoria. (SAVIANI, 2013)

Ainda no movimento de buscar apreender a natureza da educação, retomando-se que a categoria traduzida na rubrica “trabalho não material” pode se dividir em outras duas. No primeiro caso, o produto separa-se do produtor, havendo um intervalo entre o ato de produção e de consumo, que apresentam certa autonomia. Aqui, poderíamos pensar nas pinturas, livros e músicas. Já a segunda subcategoria compreende as atividades onde o ato de produção e consumo imbricam-se, isto é, existem somente na forma articulada. Pode-se esclarecer que a educação se insere a partir daí. A aula, por exemplo, compartilha da natureza da educação, pois ensino é educação, ainda que educação não se resuma ao ensino, e é produzida e consumida ao mesmo tempo (SAVIANI, 2013).

Retomada a natureza da educação, procuraremos apreender a sua especificidade. Se a educação pertence ao espectro do trabalho não material – que tem a ver com ideias, valores, conceitos, teorias, hábitos, habilidades, símbolos – é válido dizer, entretanto, que esses elementos não interessam em si mesmos. Quer dizer, enquanto externos ao homem, esses elementos são objeto de preocupação das ciências humanas. Do ponto de vista da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que homens e mulheres os incorporem, constituindo uma segunda natureza. Assim, aquilo que não é garantido pela natureza, pensando na manutenção da vida humana, tem que ser produzido historicamente pelos homens, incluindo-se aí os próprios homens. É a partir dessa colocação que Saviani define trabalho educativo e delimita os dois objetos que educação diz respeito:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. 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).

Em síntese, segundo o professor, a especificidade da escola, entendida como um legítimo exemplo que explana a especificidade da educação, consiste na socialização do saber sistematizado, da cultura letrada, erudita. Portanto, não é qualquer tipo de saber que funda a escola. Com efeito, Saviani reitera que a escola tem a ver com o problema da ciência e que a

forma com que os gregos consideravam essa questão é ilustrativa para chegarmos a essa conclusão (SAVIANI, 2013).

Em grego, três são as palavras que expressam o conhecimento: *doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία) e *episteme* (επιστήμη). *Doxa* significa opinião, o saber do senso comum, espontâneo, ligado à experiência cotidiana, uma mistura de verdade e erro; *Sofia* é a sabedoria que se funda a partir de uma longa experiência de vida, enquanto *episteme* diz respeito a ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado ao longo da história. Do ponto de vista da *sofia*, por exemplo, os mais velhos serão sempre mais sábios do que os mais jovens, mas do ponto de vista da *episteme* isso não é uma verdade, necessariamente.

Se pensarmos naquilo que funda, isto é, que justifica a existência da escola, percebemos que nem a opinião nem a sabedoria baseada na experiência de vida tem essa potencialidade. De acordo com o autor, é “a exigência de nos apropriarmos do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2013, p. 14). A escola, nesse sentido, erige-se com a intenção de proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitarão o acesso ao saber elaborado – a ciência – bem como aos rudimentos desse saber. Então o que se quer é que voltemos à escola tradicional, fechada, rígida e rigorosamente criticada? Parece oportuno que nos posicionemos a respeito da questão da marginalidade.

Retenhamos aqui um importante avanço que a concepção crítico-reprodutivista da educação, explanada no primeiro capítulo de *Escola e Democracia*, nos trouxe: a escola é determinada socialmente. Isso implica que a escola se insere num modelo de produção específico, o sistema capitalista de produção. Nele, o antagonismo das classes se expressa na divisão entre aqueles proprietários dos meios de produção, das empresas, indústrias, da terra, e aqueles que são “livres” para vender seu próprio tempo de vida em troca da sobrevivência nele, isto é, a classe dos trabalhadores. A escola se edifica por sobre essa relação dominantes-dominados, que é fruto de uma construção histórica. O nosso problema parece poder ser explicitado nos seguintes termos: é possível articular a escola com os interesses não dos dominantes, mas dos dominados? (SAVIANI, 1983).

Se pensarmos nos termos do conhecimento elaborado enquanto fundante da escola, e na defesa do aprimoramento do ensino destinado às camadas populares, precisamos apreender a *centralidade* dos **conteúdos** nos horizontes pedagógicos. Segundo Saviani (1983) os conteúdos devem ter a *prioridade* no ato educativo pois somente a partir dele lutamos contra a farsa do

ensino. Eles adquirem esse grau de relevância no processo na medida em que o domínio da cultura se constitui como instrumento indispensável para a participação das massas. Então, se a classe dos trabalhadores não se apropria dos conteúdos da cultura, tornam-se incapazes de fazer valer seus interesses, tendo em vista que a classe dominante não só se apropria desses conhecimentos como o usam para legitimar e consolidar sua dominação.

Percebemos aqui como se delinea a relação entre escola e sociedade na Pedagogia Histórico-Crítica, e passamos a vislumbrar suas potencialidades. Quer dizer, não há uma determinação de que a escola é responsável pela conformação da sociedade, como nas pedagogias não críticas, também explanadas no primeiro capítulo de *Escola e Democracia*, tampouco assume-se o sistema capitalista como natural. A escola deve ser fundada a partir dos conhecimentos sistematizados, dos conteúdos, uma vez que sem eles não é possível que a classe dominada saia de sua condição. A relação, portanto, é indireta. Instrumentaliza-se os sujeitos para que estes sejam capazes de ressignificar os próprios elementos culturais que, no nosso atual modelo socioeconômico, está a serviço dos grandes proprietários. Saviani reitera que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1983, p. 66).

Mas como isso se traduz na prática pedagógica? De acordo com Saviani (1983), a prática pedagógica, que se funda Pedagogia Histórico-Crítica, pode ser dividida em momentos, sendo eles a prática social enquanto ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social enquanto ponto de chegada.

O primeiro momento é, então, a prática social como ponto de partida. Nela, se inserem tanto os professores quanto os alunos, cada qual com um nível de compreensão a respeito da própria realidade. O autor elucida que, do ponto de vista pedagógico, existe uma diferença essencial entre esses dois atores do processo:

[...] enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético (SAVIANI, 1983, p. 80).

No que diz respeito ao professor, a visão é sintética uma vez que implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que possui a respeito da prática social. Ela é, no entanto, precária, tendo em vista que por mais articulados que sejam seus conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica, como uma dimensão da prática social, envolve antecipações que só são possíveis ao professor na medida em que ele conhece, somente de forma precária, o nível de compreensão dos alunos no ponto de partida. Os alunos,

por outro lado, apresentam uma compreensão sincrética da realidade que impossibilita, no ponto de partida, uma articulação da experiência pedagógica na prática social da qual participam.

Por sobre este ponto partida, edifica-se o momento da *problematização*, que consiste na identificação dos principais problemas postos pela prática social. Quer dizer, passa-se, então, a iniciar um movimento que objetiva detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar.

O terceiro momento coincide, justamente, com o da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para que possamos equacionar os problemas que foram detectados na prática social, a *instrumentalização*. Vale reiterar que esse passo não tem o mesmo caráter daquele que é explicitado na Pedagogia Tecnicista, cuja existência é justificada para ajustar o aluno ao mundo do trabalho. O processo de instrumentalização visa, reiterando, apropriar-se daquilo que é fundamental para que possamos apreender com mais riqueza as nuances dos problemas identificados no momento da problematização.

No quarto passo, Saviani resgata a acepção gramsciana – em referência a Antonio Gramsci – de catarse. O conceito pode ser complexo de ser explicitado em si, então pensemos ele a partir do quinto passo. A partir do processo catártico é possível compreender a mesma prática social, que inicialmente era entendida de forma sincrética por parte dos alunos, de uma forma mais elaborada, enquanto síntese de múltiplas determinações. Essa condição final, concluindo, seria o horizonte do trabalho pedagógico.

Conforme indica o autor, no lugar de falarmos em passos do trabalho pedagógico, seria mais apropriado falar em momentos articulados num mesmo movimento: alterar, qualitativamente, a compreensão da prática social a partir do processo de problematização e instrumentalização. Nesse sentido, torna-se complexa uma delimitação rígida do processo em si, isto é, o que orienta a prática didático-pedagógica diz mais respeito à sua finalidade do que de seus meios, propriamente. Na verdade, durante o processo, poder-se-ia dizer que nunca saímos da prática social, porque ela é o início e o objetivo do trabalho pedagógico.

Mas até porque a Pedagogia Histórico-Crítica é fruto de uma apreensão do movimento da história da educação, ela também se reconhece como inserida em um contexto onde outras práticas pedagógicas se inserem, orientadas por outras tendências. Inclusive, pode-se dizer que também por essa razão ela é uma superação, por incorporação, dessas outras perspectivas. Portanto, incorporar a medida em que a crítica é desenvolvida por sobre esses outros prismas,

torna-se também fundamental para a compreensão da tendência crítica que subsiste na prática pedagógica histórico-crítica.

No primeiro capítulo do livro *Escola e Democracia*, de Saviani, cuja primeira edição data de 1983, as teorias educacionais são classificadas em dois grandes grupos. O critério de divisão tomado pelo autor leva em conta, fundamentalmente, o modo como as teorias da educação enxergam a questão da marginalidade. Com efeito, num primeiro grupo, alocam-se as teorias da educação que apreendem a educação como um *instrumento de equalização social*, isto é, como um meio para *superar a marginalidade* que é observada na prática social. O segundo grupo, em contraste, concebe as teorias da educação que entendem ser a educação um *instrumento de discriminação social* e, portanto, um *fator de marginalização*.

Na busca por enriquecer a descrição das categorias elaboradas, Saviani propõe que para as teorias que compõem o primeiro grupo a sociedade é essencialmente harmoniosa e equilibrada. A marginalidade, portanto, é vista como um *fenômeno acidental*, um desvio, que afeta a nível individual um maior ou menor número de seus membros. A educação, nesse sentido, deve atuar como corretora das desigualdades enquanto essas existirem, e no limite, como uma força mínima responsável por não permitir que a marginalidade, que é acidental, reapareça. Como podemos notar, este primeiro grupo entende que a educação tem um papel *central* na construção de uma *sociedade igualitária*, vislumbrando um papel *decisivo* e *autônomo* com relação a sociedade.

De forma antagônica, as teorias que subsistem no segundo grupo entendem que a sociedade é marcada por uma divisão entre grupos ou classes que se opõem e que se relacionam à base da força. A marginalidade, portanto, é *fruto* dessa luta. O grupo ou classe que detém maior força converter-se-á em dominante na medida em que se apropria daquilo que é *produzido* pela sociedade, relegando os demais grupos ou classes à condição de marginalizados. Assim, uma vez que a educação é inteiramente dependente da organização social, ela cumpre a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

O autor então aponta que, se tomarmos como o critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, isto é, se assumimos como crítica aquela visão que busca entender algo a partir de suas condições históricas, que são consequências também de um processo histórico, então o primeiro grupo pode ser classificado como o das *teorias não-críticas*, uma vez que buscam compreender a educação a partir dela mesma, como autônoma em relação a

própria história. Inversamente, o segundo grupo pode ser considerado crítico, tendo em vista que leva em conta os determinantes sociais, vale dizer, a estrutura socioeconômica que *condiciona* a forma como se manifesta o fenômeno educativo. Como, entretanto, as teorias entendem que a função elementar da escola é a reprodução de uma sociedade, que é desigual em decorrência da divisão de classes, Saviani denomina o segundo grupo de *teorias crítico-reprodutivistas*.

Ocorre que independente de qual teoria da educação estamos falando, ela acaba por conceber uma leitura da especificidade da educação. O que a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a defender, nesse sentido, é que ela coincida com a socialização do saber sistematizado ao longo da história, entendendo que só a partir deles que a classe dominada pode trilhar caminhos rumo a emancipação humana. Este trabalho, por conseguinte, busca relatar e analisar uma sequência didática que visou construir uma compreensão mais aprofundada acerca das relações existentes entre educação, escola e sociedade, com os mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental.

3 – METODOLOGIA

A pesquisa em educação, bem como as relativas às outras áreas das ciências humanas e sociais, é essencialmente *qualitativa*, o que implica dizer que os fenômenos do mundo humano, da cultura, nem sempre podem ser expressos em números, quantificáveis. Nesse sentido, de acordo com Minayo (1998), a dimensão humana acaba por ter a ver com um universo de significados, aspirações, valores e atitudes, o que remete a relações profundas e complexas que não podem ser reduzidas à um conjunto de variáveis que existem isoladas. Essas pesquisas, então, presumem a ideia de que “na produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los” (TOZONI-REIS, 2007, p. 10).

Com efeito, o que pretendemos analisar e interpretar é justamente a construção que é feita acerca de uma compreensão mais profunda e crítica sobre a educação, dentro dos limites que serão expostos adiante. Inicialmente, vale dizer que este trabalho explicita o caráter formativo sobre dois prismas: ao passo que ele foi elaborado a partir de uma síntese, provisória e em construção, do autor que vos escreve em conjunto a um grupo orientador, acerca da relação educação-escola-sociedade, também procurou construir sínteses, igualmente provisórias e em construções, junto aos alunos da disciplina onde ocorreram as intervenções. Esse processo, que é formativo tanto para quem propõe o trabalho quanto para aqueles que participam dele, por sinal, parece ser uma questão inerente às pesquisas em educação.

A ideia de trabalharmos com essa construção não surgiu repentinamente, e tampouco a síntese, que é provisória, acerca desses elementos, se desenvolveu individualmente. Durante o ano de 2020, e início do ano de 2021, este foi o tema no qual nos debruçamos no grupo de estudos JACI de Educação Ambiental Crítica da Universidade Federal de Lavras, tendo em vista que a Pedagogia Histórico-Crítica é um dos referenciais teóricos do grupo. A oportunidade de edificar as intervenções pedagógicas, então, veio de encontro a um exercício prático daquilo que, coletivamente, foi construído nos encontros.

A disciplina de Estágio Docência, espaço por onde a sequência foi desenvolvida, é uma das dispostas no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras, e têm como proposta, justamente, buscar elucidar, dentro do espaço que cabe, elementos a respeito do trabalho de professores, enquanto prática social, e da função da escola, a partir de sua relação com a comunidade, num âmbito mais próximo, e a

sociedade, de maneira mais ampla. Assim, é central nesta disciplina/atividade possibilitar caminhos para que os estudantes, professores em formação - muitos em serviço - compreendam as relações entre educação-escola-sociedade.

De forma geral, as atividades foram propostas em dois sentidos: indicação de atividades para os períodos entre as aulas, tendo em vista que dentre o período de tempo onde a sequência foi realizada houveram duas semanas sem aula, por conta de feriados; e construção de intervenções coletivas com os alunos, que ocorreram nas segundas feiras, de forma virtual, das 14 às 16 horas em média, a partir da plataforma *Google Meet*.

No que diz respeito ao espaço de tempo onde as atividades foram propostas, e no qual a análise será realizada, podemos indicar o intervalo de 27 de setembro ao dia 8 de novembro. Aqui, nos limitaremos a expor, na forma de tópicos, por uma questão de organização, as atividades solicitadas e o tema dos encontros. Uma descrição dos objetivos e detalhamento da análise se encontrará na seção seguinte do trabalho.

- 27 de setembro a 2 de outubro – *Período disposto aos alunos para que produzissem planos de aulas, individuais, a partir do tema meio ambiente;*
- 4 de outubro – *Encontro virtual, realizado na plataforma Google Meet, que procurou discutir elementos centrais que envolvem o planejamento das aulas, elucidados a partir dos planos de aulas produzidos pelos estudantes;*
- 4 de outubro a 18 de outubro – *Período disposto aos alunos para que realizassem a leitura do primeiro capítulo de Escola e Democracia, de Dermeval Saviani, intitulado “As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade” e produzissem uma resenha sobre o texto;*
- 18 de outubro - *Encontro virtual, realizado na plataforma Google Meet, que procurou ser um espaço para debate a respeito do referencial indicado;*
- 25 de outubro – *Encontro virtual, realizado na plataforma Google Meet, para a realização de uma aula fundamentada a partir de uma compreensão acerca da prática pedagógica histórico-crítica;*

25 de outubro a 8 de novembro – *Período disposto aos alunos para que realizassem a leitura do primeiro capítulo do livro A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental, de Ana Carolina Galvão Marsiglia, e produzissem um texto que explicitasse uma resenha do texto*

de Marsiglia (1º Capítulo) articulado à prática desenvolvida no dia 25/10 e que procurasse responder ao seguinte questionamento: A partir das discussões feitas sobre as tendências pedagógicas, e mais especificamente sobre a tendência histórico-crítica, é possível que a Pedagogia Histórico-Crítica contribua para a construção de uma escola comprometida com os interesses dos dominados? Como?

Neste trabalho, será relatada e analisada a sequência de aulas, planejada coletivamente e realizada, a partir de um ponto de partida – interpretação dos planos de aulas produzidos pelos alunos – perpassando uma descrição dos encontros virtuais e avaliação das resenhas produzidas. Procuramos compreender, em paralelo, como a própria sequência se articulou com os momentos da prática pedagógica histórico-crítica, e se (e como) ela pode ter colaborado com a apropriação pelos estudantes de elementos de uma teoria crítica da educação, de maneira que possa respaldar a construção contínua da própria prática como educadores.

No que diz respeito ao teor das avaliações feitas quanto aos planos de aulas, as resenhas produzidas e os encontros virtuais, podemos indicar que foram desenvolvidas a partir de um conjunto de instrumentos metodológicos que se prestam na análise de diferentes fontes de conteúdos, verbais ou não verbais. Essas técnicas são aquelas que subsistem no que é conhecido como análise de conteúdo (SILVA; FOSSÁ, 2015). Segundo as autoras, a interpretação deve se estabelecer entre os polos do rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade.

Especialmente quanto aos planejamentos de aulas construídos pelos estudantes, foram lidos os textos e anotadas as ideias centrais, buscando diagnosticar as possíveis noções dos alunos a respeito das relações existentes entre escola e sociedade, através da prática educativa. Essas ideias centrais foram colocadas em confronto para identificar aquelas que estabeleciam conexões entre si e que se repetiam. Tomando como princípio essas categorias, nova leitura dos planejamentos foi realizada, para que assegurássemos sua existência naquilo que se observava. No que tange às resenhas e descrições dos encontros, buscou-se entendê-las dentre os momentos da prática pedagógica histórico-crítica. As razões de a avaliação dessas atividades não ser explicitadas em categorias se encontram no desenvolvimento deste trabalho.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciemos nossas considerações com respeito a uma descrição do ambiente onde a sequência de aulas fora desenvolvida. Com efeito, os encontros foram mediados de forma *online*, haja vista o período de pandemia do coronavírus e a posição tomada pela Universidade Federal de Lavras até então. Quanto aos alunos matriculados na disciplina de Estágio Docência, são dezoito, e apresentam trajetórias acadêmicas as mais diversas. Dentre os recém ingressados no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental – PPGECA – três grupos podem ser destacados. O primeiro corresponde aos alunos que deram continuidade no mestrado após completa uma graduação em Licenciatura, professores recém-formados. Outro grupo remete aos professores que atuam na rede de ensino, pública ou privada, e conciliam uma pós graduação, e um terceiro é composto por bacharéis. Estes foram os alunos que participaram do trabalho pedagógico planejado e realizado, e cujo relato e análise aqui se explicita. Parece pertinente neste momento inicial, vale dizer, delinear-mos em que medida se desenvolveram as atividades e encontros virtuais à luz dos momentos da prática pedagógica histórico-crítica, para que tenhamos um panorama do trabalho pedagógico.

Como ponto de partida da sequência didática, procuramos explicitar a prática social através dos planos de aula. A partir desses planejamentos, pudemos observar elementos centrais da prática pedagógica, através dos objetivos, metodologias de ensino e de avaliação adotados. Esses elementos vieram subsidiar o planejamento do primeiro encontro virtual da sequência. Nessa primeira aula, procuramos evidenciar, mediante a um debate, elementos que estão articulados ao planejamento da prática pedagógica, principalmente a partir das relações existentes entre os fins e o meio pedagógico. A partir deste ponto, trilhou-se um caminho que perpassou a leitura de dois referenciais diretamente relacionados à Pedagogia Histórico Crítica, sendo eles os primeiros capítulos dos livros *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara*, onze teses sobre a educação política, e *A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental*, de Ana Carolina Galvão Marsiglia.

Se estamos entendendo que o conteúdo de nossa sequência de aulas, isto é, aquilo que se quer construir, é uma visão mais elaborada a respeito das relações existentes entre educação, escola e sociedade, apropriar-se do que é exposto em ambos os textos pode ser lido com o processo de instrumentalização. Ocorre que é fundamental para o professor que ele compreenda sua própria prática, e isso passa por se orientar dentre as tendências que foram construídas

historicamente no espectro da educação. Esse movimento ficou, então, explicitado no segundo encontro virtual da sequência.

O texto de Saviani procura entender a relação que as ideias sobre a escola e a educação estabeleceram com o fenômeno da marginalidade, elucidado a partir de dados referentes ao ano de 1970. Nas falas iniciais, o professor reitera que cerca de 50% dos alunos de escola primária, nesta data, eram semianalfabetos ou analfabetos potenciais na maioria dos países da América Latina. É a partir daí que a pergunta “*Como as teorias da educação se posiciona diante dessa situação?*” é indicada como orientadora da arguição. Mas nosso tempo é outro, então esse caráter de exclusão se manifesta de outra maneira. No início da segunda aula, por conseguinte, iniciamos o debate a partir de duas charges que explicitaram o caráter excludente da realidade do ensino remoto em tempos de pandemia, no que diz respeito ao acesso à educação. Fora este o momento de problematização a ser evidenciado.

Tendo em vista o trabalho de instrumentalização viabilizado a partir desse primeiro capítulo, o terceiro encontro virtual, datado do dia 25 de outubro coincidiu com a realização de uma aula de química planejada por sobre as lentes da Pedagogia Histórico-Crítica. Os conteúdos específicos dessa ciência foram construídos a partir de um debate que envolveu monocultivo e a produção de própolis no contexto da cidade de Bambuí, Minas Gerais. Uma análise mais aprofundada desse encontro se fará presente no Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de monografia, de outro integrante do grupo que planejou a sequência de aulas. O que nos cabe aqui é entender como ele se insere na construção do trabalho pedagógico.

Nesse movimento, após produzirem os planos de aula e o debaterem no primeiro encontro da sequência, os estudantes foram conduzidos a leitura de um referencial, que procurou elucidar as tendências da educação e o fenômeno da marginalidade social, e, posteriormente, ao segundo encontro da sequência, que problematizou a atualidade do texto de Saviani e algumas de suas nuances. Eis que o terceiro encontro é uma aula de química baseada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Ele passa, pois, a ter sentido na sequência quando o vislumbramos a partir do segundo referencial teórico, que procurou evidenciar, para além de outras questões fundamentais, os momentos da prática pedagógica histórico-crítica. Portanto, essa aula se insere na construção mediante a um exercício de reflexão teoria x prática em dois sentidos: o primeiro num sentido de exercício prático de quem mediou o encontro, isto é, a prática desenvolvida fora consequência de uma apreensão da prática pedagógica histórico-crítica, um movimento da teoria para a prática; noutro, propomos aos alunos que fizessem uma

releitura da aula com base no texto de Marsiglia, que problematiza as questões dos momentos pedagógicos, um movimento de confronto da prática para a teoria.

Nesse sentido, vale dizer que duas foram as atividades solicitadas para além dos planos de aula. Na verdade, trataram-se de duas resenhas, cada atividade com uma finalidade específica. Para a primeira produção, solicitamos aos alunos que fizessem, entre o encontro do dia 4 de outubro e o encontro do dia 18 de outubro, uma resenha acerca do primeiro capítulo do livro de Saviani indicado. Entendemos, aqui, que a produção do texto por parte dos alunos os auxiliaria no processo de incorporação das ideias, na medida que registram as sistematizações não só a partir de falas, mas também a partir da escrita. Para a segunda resenha, como referida no parágrafo anterior, objetivamos estabelecer espaço para que a prática fosse confrontada através da teoria. Para além desses elementos, o texto de Marsiglia também evidencia questões fundamentais como as relações entre o homem, o trabalho – em seu sentido filosófico – e a educação se articulam, além de discorrer sobre implicações da alienação docente na construção do conhecimento.

Acreditamos que a partir desse processo de instrumentalização, que se mediou em duas etapas, os estudantes estariam aptos a realizar uma segunda leitura de seus planejamentos. Seria este, então, o nosso retorno à prática social inicial, evidenciada através dos planos de aula. Nesse momento, parece importante tecer algumas considerações sobre o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho educativo, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica. Como referido anteriormente, o ponto de partida e o ponto de chegada são e não são os mesmos. Vejamos essa consideração através do trabalho pedagógico realizado. O ponto de partida da sequência pedagógica fora, justamente, a prática pedagógica evidenciada a partir dos planejamentos de aulas produzidos pelos alunos. Pelo primeiro sentido, o ponto de chegada de nosso trabalho coincide com o do ponto de partida: uma releitura dos próprios planos de aulas produzidos inicialmente. Entretanto, vale dizer que a compreensão que têm os professores e alunos acerca do objeto de estudo mudou a partir do estudo sobre ele. Ou seja, o ponto de chegada não é o mesmo do de partida, simplesmente porque alterou-se qualitativamente a compreensão dos alunos acerca dele.

Em nossos termos, estaríamos falando de um salto qualitativo a respeito da compreensão acerca da prática educativa, que seria edificado através da medida em que os alunos se apropriaram através daquilo que é exposto nas duas referências trabalhadas. Especificamente, estamos falando de elementos como a orientação mediante as tendências educacionais, a crítica

que é tecida aos crítico-reprodutivistas, o surgimento de uma pedagogia comprometida com os interesses dos dominados e em que medida se desenvolve a prática pedagógica vislumbrada. Se retomarmos a ideia de momento catártico, dir-se-ia que é a partir dele que uma concepção mais elaborada – que é síntese da incorporação de novos conhecimentos sobre aquilo que se quer compreender – sobrepõe-se a outra mais sincrética. Se pensarmos a nível de planejamento pedagógico, o interpretaríamos pensando agora em uma escola que é determinada socialmente, mas que também a determina, que é palco da luta pelo poder na sociedade e que pode ter um papel fundamental para repensarmos horizontes de sociedade.

Feitas essas reflexões, parece importante que compreendamos como se expressa nosso ponto de partida. Quer dizer, os planos de aulas, produzidos pelos alunos em um momento anterior ao de instrumentalização, podem nos indicar possíveis concepções prévias acerca da prática educativa, e mesmo sobre a relação escola-sociedade, como veremos. Procuraremos, posteriormente, descrever melhor como foram os encontros virtuais e trazer algumas reflexões acerca das resenhas e do processo como um todo.

Como enunciado anteriormente, o que propusemos, como primeira atividade, fora justamente que os estudantes produzissem, individualmente, um plano de aula destinado a alunos de Ensino Médio, com a temática meio ambiente. Muito embora a avaliação desses planejamentos pudesse ser mais verossímil quanto menos induções o enunciado da proposta trouxesse – até porque assim poderíamos compreender quais elementos foram identificados como primordiais pelos alunos para serem apresentados nos planos – ele apontou para direções, mediante as perguntas “*Para quem é destinado? O que será ensinado? Para quem será ensinado?*”. Também serviu como orientação a indicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como suporte de eixos/conteúdos que são evidenciados no Ensino Médio. Nesse sentido, os planos de aula deveriam fundamentar-se, em alguma medida, dentre aquilo que é exposto no documento.

Nossa análise dessa atividade foi subsidiada mediante a 12 planos de aula (dentre os 18 estudantes matriculados na disciplina), apresentados pelos alunos na data indicada. Com base naquele processo de leitura e identificação das ideias centrais explanado na metodologia, propusemos categorias, as quais serão enunciadas adiante. Em sequência, buscaremos explorá-las com mais detalhes, suportando-se em excertos retirados das produções, que são ilustrados entre aspas e em itálico no texto. As categorias enunciadas a seguir – ilustradas no Gráfico 1 –

são nomeadas C1 (Em referência a Categoria 1), C2 (Em referência a Categoria 2), e o mesmo para a terceira categoria. Eis os enunciados:

- i) C1 – Há um movimento de evidenciar a existência de problema socioambiental, entretanto, a forma de entendê-lo e de buscar meio de enfrentá-los é pautada em uma visão voltada para a consciência individual
- ii) C2 - Existe um movimento de evidenciar uma metodologia de ensino que se distancie do ensino mecânico tradicional, pautado na exposição. Essas metodologias, entretanto, não se encontram articuladas aos objetivos das aulas;
- iii) C3 - O plano de aula apresenta elementos que se aproximam muito daquilo que é vislumbrado nas teorias críticas da educação, especialmente através da Pedagogia Histórico-Crítica;

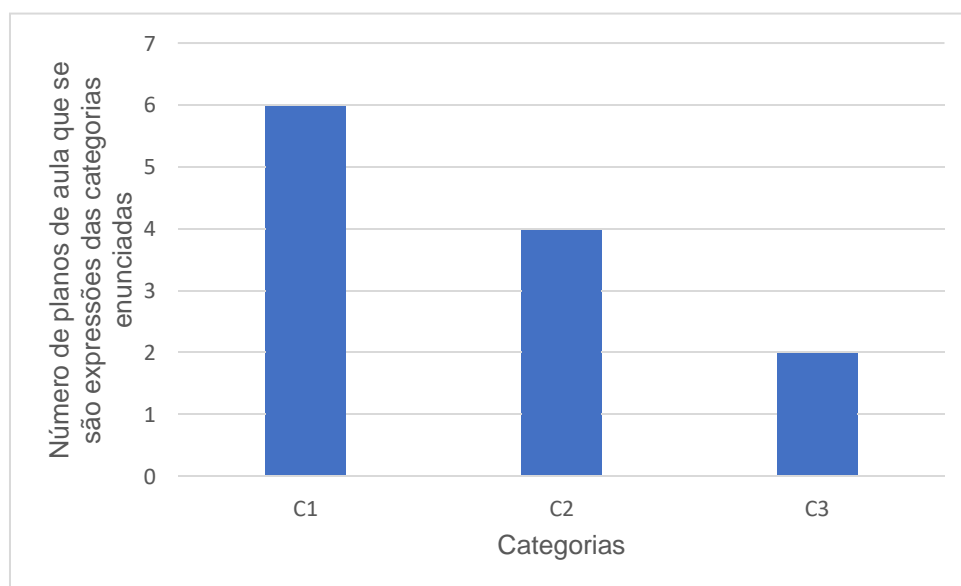


Gráfico 1. Registro do número de Planos de Aulas que expressaram as categorias enunciadas

Para a primeira categoria enunciada, há um movimento de evidenciar a existência de problema socioambiental, entretanto, a forma de entendê-lo e de buscar meio de enfrentá-los é pautada em uma visão voltada para a consciência individual. Vejamos, então, como esse movimento se explicitou nos planos.

Em um primeiro plano de aula analisado, os objetivos consistiam em “*identificar através de discussões se os alunos compreenderam o significado de Sustentabilidade e sua*

relação com o Licenciamento Ambiental”; entendendo que *“Priorizar o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as formas”* é um caminho primordial a ser trilhado. Aqui, podemos interpretar que há uma preocupação explícita em vislumbrar uma sociedade que prioriza o uso consciente dos recursos naturais, e que a escola se articula nesse projeto na medida em que elucida o desenvolvimento sustentável nessas medidas. A especificidade consistiria, então, em viabilizar essa discussão a partir do Licenciamento Ambiental. Podemos, então, reinterpretar esse horizonte partindo da seguinte reflexão: Priorizar o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas garante a reprodução da sociedade de forma sustentável? Aqui, parece importante pensarmos na ideia de sustentabilidade. Ora, seria possível afirmar que todos os habitantes da terra possuem o mesmo potencial predatório no planeta? Dar prioridade a construção de uma consciência ambiental preservacionista, parece ser insuficiente nos rumos de transformarmos as visões com respeito a relação homem-natureza, o que nos mostra que se estamos edificando trajetórias rumo a um horizonte onde exista igualdade e liberdade concretas, precisamos refletir justamente sobre essa como se estabelece essa relação.

Nesse mesmo sentido, em outro plano de aula em que a gestão de recursos hídricos na América Latina é o enfoque, a crise hídrica é entendida como consequência principal do desperdício. Mais uma vez é tida como central a determinação individual, deixando-se de lado a construção histórica que envolve a problemática. Tomando um exemplo para esta questão, podemos pensar que se de um lado os trabalhadores e trabalhadoras consomem água diariamente para dar conta de seus afazeres, de outro um pequeno grupo de grandes produtores rurais utilizam água suficiente para irrigar hectares de terra, ao mesmo tempo que lançam de agrotóxicos diversos para manter e vingar suas safras.

Para tomarmos outro exemplo, mais sutil, mas que ainda merece ser mencionado, enxergamos como horizonte de uma aula com o tema Geração de energia e Meio ambiente, que os alunos *“proponham caminhos para uma geração de energia mais sustentável, tanto do ponto de vista socioambiental como econômico e também como podemos contribuir individualmente”*. Nesse planejamento, parece que o papel político da escola coincide no auxílio da construção de uma sociedade que saiba gerar energia de forma sustentável, sem perder de vista a questão econômica. A contradição aqui parece poder ser expressa nos termos: é possível pensar em sustentabilidade em nível econômico pensando na lógica de produção que vira lucro? Outras perguntas, mais específicas quanto a temática, podem se circunscrever nessa questão das contradições do modelo de sociedade pensado: porque precisamos gerar tanta

energia? Quem precisa dessa energia? O que se faz a partir dessa energia? Como é o processo de utilização dessa energia? Em que medida a economia, entendida no seu sentido mais sincrético nos discursos da classe trabalhadora, está articulada com essa problemática? De modo mais amplo, nessa categoria, os planos que expressaram esse movimento de enxergar uma contribuição da escola no sentido de construir uma sociedade sustentável, apoiaram-se em uma visão mais sincrética de como se estabelecem as relações de poder na sociedade burguesa.

Retomando agora a segunda categoria, parece existir, nos planos de aula, um movimento de se evidenciar uma metodologia de ensino que não seja a exposição. Nesses mesmos planos, o que se notou foi um distanciamento entre a metodologia proposta e os objetivos das aulas. Vejamos, então, como essa ideia se expressa nas produções.

Num primeiro plano, que objetivava se concretizar em uma aula de duas horas, os filmes *Lixo Extraordinário*, de Lucy Walker, e *Cowspiracy*, de Kip Andersen, pretendiam ser trabalhados para que se pudesse avaliar se o aluno conseguiria “*descrever a importância do Licenciamento Ambiental*”. Para além da incoerência de tempo, porque ambos somados ultrapassam os limites, a ligação entre a relevância do Licenciamento Ambiental e os longas não parece, pelo menos imediatamente, ser facilmente estabelecida, e tempo também seria necessário para construir/expor essas conexões. Em outro planejamento de aula, um mapa mental seria a estratégia avaliativa de uma aula que abordaria o ciclo do carbono bem e seus desequilíbrios, e que se processaria a partir de um vídeo e uma notícia. Nessa produção, nem o vídeo nem a notícia foram explicitadas. Num terceiro plano, um experimento acerca da levitação eletromagnética caseira deveria ser realizado para discutir as “*características de ondas eletromagnéticas*”. Aqui, parece haver até uma incoerência do ponto de vista do conteúdo que a metodologia e o objetivo remetem. O experimento parece elucidar a natureza elétrica das cargas, enquanto o objetivo da aula está voltado para fenômenos como reflexão, refração e interferência.

Quanto a terceira categoria, os planos de aula apresentaram elementos que se aproximam daquilo que é vislumbrado nas teorias críticas da educação, especialmente através da Pedagogia Histórico-Crítica. Podemos elucidar essas considerações a partir de alguns excertos. O primeiro deles remete a essa questão histórica necessária à prática pedagógica histórico-crítica, e que pode ser indicada a partir de um plano de aula cujo conteúdo proposto é o ciclo biogeoquímico da água. Nele, a função social da água é evidenciada a partir da relação socioambiental e descolonização, concebida a partir da representação indígena. O horizonte é

“entender como o capitalismo afeta as relações entre o homem e a natureza, e articular as propostas construídas com os alunos para enfrentarmos tais problemas”.

Em outro caso, a aula objetiva construir os conceitos de glicídios, lipídeos, proteínas e vitaminas a partir da discussão sobre o preço dos alimentos, agronegócio e exportação. Durante a discussão da metodologia, perguntas relacionadas ao preço desses alimentos, como “O problema é a falta de alimento? Há pouca produção? Para onde vai o alimento produzido no Brasil? Quem lucra com a exportação? Esse dinheiro será convertido em riqueza e recursos para nosso país?”, buscam evidenciar essa contradição do modo de produção capitalista.

Eis, então, o panorama do nosso ponto de partida: uma turma heterogênea, composta por alunos com diferentes níveis de compreensão acerca da prática pedagógica. A partir dessa atividade, pudemos então traçar aquele caminho que fora descrito anteriormente. Passemos, pois, a uma descrição de como foram os encontros virtuais, para entendê-los nesse movimento.

Após a leitura e análise dos planos de aula, foi desenvolvida a primeira aula da sequência, que, assim como as outras, foi organizada na forma de um debate, sendo mediado pela professora orientadora e contando com intervenções pontuais de quem vos escreve. Inicialmente, consideramos que até porque este era um momento para socializarmos as questões que envolvem o planejamento de aula, o debate acabaria por caminhar em diversas direções. E assim ele foi. No encontro, pudemos explorar a relação que existe entre o objetivo de aula e a metodologia, indicando que no processo educativo elas devem estar bem articuladas. Perguntas como “Ensinar para quem? Ensinar para quê?” também orientaram a discussão, de modo que os alunos puderam trazer um pouco de suas experiências no que se refere ao ato de planejar. As metodologias de avaliação também se fizeram presentes nas falas, de modo que seu sentido fora discutido nos termos de objetivo e metodologia de aula, enquanto parte do processo formativo. A participação, inclusive, fora debatida enquanto metodologia de avaliação, entendida no movimento de que nem todos foram condicionados a expor suas opiniões e que ela também precisa ser construída. Outros pontos a se destacar, que foram abordados na aula, podem ser expressos nas perguntas: qual a finalidade do plano de aula? ele busca atender o aluno ou ao professor? é possível pensar em planejamento de aulas durante o próprio processo de ensino aprendizagem? Caminhando para os momentos finais do encontro virtual, os alunos foram orientados para que realizassem, então, a leitura do primeiro capítulo do livro *Escola e Democracia*, de Saviani, e produzissem uma síntese desse material para o próximo encontro.

Para o encontro virtual do dia 18 de outubro, então, tendo em vistas que o texto indicado aos alunos procura aproximar a questão da educação com o fenômeno da marginalidade,

entendemos que seria interessante manter a problemática no debate. Assim, procuramos elucidar a questão da marginalidade a partir do panorama mais próximo: a situação da educação escolar em tempos de pandemia. A problematização que se fez presente no início do encontro, pois, foi elucidada a partir de duas charges, que estão ilustradas logo em seguida.

Figura 1 – Charge de Lézio Junior que evidencia a desigualdade em tempos de pandemia



Figura 2 – Charge de Brum Chargista que explicita o cenário do ensino remoto nas periferias urbanas



Assim que apresentadas, o debate rapidamente deu-se início. Nas falas dos professores atuantes, daqueles passaram por uma graduação voltada pra área da licenciatura e daqueles ainda oriundos de outros cursos, notou-se veemente descontentamento com as políticas assumidas pelo Governo, tanto quanto ao combate ao coronavírus, propriamente, quanto às medidas assumidas no que diz respeito às aulas remotas. A partir das experiências elucidadas debateu-se o papel da escola, a sua possível responsabilidade na conformação de uma sociedade e seus limites. Nos comentários, os alunos procuraram relacionar as charges também com aquilo que é exposto no texto orientador. Ainda que de modo não tão aprofundado, o encontro também pôde apontar para eventuais limitações das teorias não críticas da educação, bem como passagem pelo teor das teorias crítico-reprodutivistas. Em meio aos debates acerca da divisão da sociedade entre dominantes e dominados, uma questão pareceu pode ser do encontro: *seria possível articular uma escola com os interesses dos filhos da classe trabalhadora?*

No que diz respeito ao encontro virtual do dia 25 de outubro, objetivou-se, então, trabalhar elementos relacionados à pergunta síntese do debate do dia 18 a partir de uma prática desenvolvida por outro integrante do grupo que planejou essa sequência. A aula – planejada a partir de uma incorporação a respeito da prática pedagógica que se funda na Pedagogia Histórico-Crítica – abordou conteúdos da disciplina de Química a partir da temática do monocultivo e a questão da produção da própolis na cidade de Bambuí – MG.

Para a quinzena que sucedeu este último encontro, conforme descrito na metodologia, solicitamos que os alunos realizassem a leitura do primeiro capítulo do livro da Marsiglia e procurassem sintetizá-lo a partir de duas questões. A primeira remetia a uma articulação daquilo que é elucidado no referencial indicado com a prática desenvolvida no encontro virtual do dia 25 de outubro. A segunda dizia respeito a uma pergunta explícita: *A partir das discussões feitas sobre as tendências pedagógicas, e mais especificamente sobre a tendência crítica, é possível que a Pedagogia Histórico-Crítica contribua para a construção de uma escola comprometida com os interesses dos dominados? Como?*

Como entendíamos que este trabalho não poderia realizar interpretação completa da sequência de aulas, incluindo a análise da releitura dos planos de aula, ilustramos a segunda pergunta nessa atividade para tentar identificar eventuais sínteses ou momentos catárticos do processo. O que se vislumbrou foi o seguinte: das 12 atividades lidas, dentre 18 possíveis, houve um movimento muito coerente de interpretar o encontro do dia 25 – aula de química fundamenta a partir da Pedagogia Histórico-Crítica – segundo os momentos da prática pedagógica histórico-crítica, sendo uns mais elaborados e completos que outros. Estaríamos inclinados a assumir,

neste momento, que dentro do período de tempo proposto a ser analisado, houve um salto qualitativo para uma compreensão mais crítica a respeito das relações existentes entre educação, escola e sociedade. Entretanto, embora isso seja o objetivo maior, não acreditamos ser possível avaliar com clareza no momento pedagógico que limita nossa avaliação. Em outras palavras, estamos assumindo que neste momento de instrumentalização/exercício, que contempla a última atividade analisada, a síntese do texto pode não coincidir com a síntese do aluno, simplesmente porque ele ainda está a incorporar esses elementos.

Pensando de maneira mais geral sobre os aspectos que envolveram este trabalho, sobre um prisma, pudemos ver que a transição entre os momentos prática social enquanto ponto de partida, problematização, instrumentalização e retorno à prática social a partir de momentos catárticos, se deu, também, dentro das próprias atividades, o que ficou evidente nos encontros virtuais. Quer dizer, embora tenhamos uma prática social que assumimos como inicial dessa análise – e que foi diagnosticada de alguma forma a partir dos planos de aula – ela fora, durante a própria sequência, modificada, num movimento que objetivou novas sínteses e novas leituras da realidade.

Um outro ponto a ser destacado remete a um panorama evidenciado no nosso ponto de partida, que é ilustrado em análises da Pedagogia Histórico-Crítica. Através dos planos de aula, pudemos notar aquilo que é enunciado na segunda categoria, a respeito da expressiva preocupação com a metodologia de ensino e avaliação, perdendo-se de vista os objetivos da aula. Esse movimento é entendido, dentro do primeiro referencial trabalhado em nossa sequência, como consequência da influência do pensamento escolanovista no nível do ideário dos educadores. Para entendermos essa consideração, precisamos retomar a crítica que fundamenta a Escola Nova, e, como sabemos, ela passa pela compreensão do ensino tradicional.

O desenvolvimento do que hoje entendemos como sociedade moderna corresponde, também, ao processo em que a educação passa do ensino individual, ministrado em espaços domésticos, para o ensino coletivo, coordenados em espaços públicos, denominados escolas. Nesse sentido, na medida em que a educação sistematizada particular das instituições escolares se generaliza, isto é, se torna central no fenômeno educacional, passa-se a exigir também uma sistematização do *funcionamento* dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Principalmente a partir da segunda metade do século XIX, no movimento de consolidação dos Estados nacionais, acompanhou-se uma crescente na

implantação dos sistemas nacionais de ensino em diversos países, tornando comum a expressão *sistema nacional de ensino* ou *sistema nacional de educação* (SAVIANI, 2018).

Precisamos ter em mente que a sociedade a qual conhecemos hoje, marcada pelo movimento de concentração de riqueza nas mãos de pequenos grupos, às custas da miséria dos trabalhadores e dos desempregados, nem sempre foi assim. Embora diversos grupos tenham lutado entre si na história, edificando sistemas que garantiam regalias e privilégios a uma parcela da população em detrimento da exploração da outra parcela, essa conformação moderna de divisão de trabalho, voltada para a produção em massa visando o lucro, fora mais fortemente enraizada no mundo depois da Primeira Revolução Industrial, em terras britânicas por volta de 1760, e pela Revolução Francesa, de 1789, e seus desdobramentos na Europa. Nesse período, o processo de mudança da formatação da sociedade se estruturava mediante aos embates do Antigo Regime e a nova classe em ascensão, a *burguesia* (HOBSBAWN, 2007).

A concentração de autoridade política do Antigo Regime, ou Absolutismo, era destinada ao rei, e sobre ele centralizavam-se as decisões do executivo, legislativo e judiciário, e para isto era apoiado pela Igreja Católica. A sociedade, por conseguinte, era bem definida entre o clero, a nobreza, a burguesia e os camponeses, sendo os dois primeiros grupos livres de pagar impostos. A economia, em contraste com os discursos atuais de redução e não intervenção do Estado, era voltada, principalmente, para a busca de metais preciosos a partir das explorações via navegações, havia o protecionismo alfandegário, incentivo a manufaturas e a busca por balança comercial favorável, concebida na relação entre reduzir as taxas de importação e aumentar as de exportação (HOBSBAWN, 2007).

Mas é claro, fugiria dos nossos limites entender como se deu a transição dessas duas sociedades, de uma fundada na crença religiosa para outra edificada por sobre o lucro e exploração da vida, ainda que a apreensão desse processo seja fundamental para compreender a sociedade de hoje. Cabe aqui, entretanto, reiterar que as estruturas socioeconômicas *não* são naturais e estáticas, estão sim em movimento de transformação e são passíveis de serem superadas, se levarmos em conta a história. A ideia de uma mudança radical nas raízes e fundamentos de sociedade pode parecer extremamente distante, se pensarmos a curto prazo, assim como um camponês que nascera no ano 1400, por exemplo, provavelmente não teria a convicção de que, algum dia, o sistema feudalista seria superado. Sabemos que, historicamente, esse sistema não só foi superado, como o então novo sistema ascendente, o *capitalismo* já dá indícios de estar se esgotando, exigindo que repensemos os novos horizontes.

Figura 3. Típica paisagem feudal. Retirado de *Les très riches heures du duc de Berry*.



Retomemos, pois, a questão dos sistemas nacionais de ensino. Segundo Saviani (1983), o direito de todos à educação era consequência dessa nova sociedade que se edificava por sobre a feudalista, e que correspondia aos interesses da burguesia. Para que estivéssemos aptos a superar a opressão do Antigo Regime, e consolidar uma sociedade fundada no contrato social celebrado livremente (segundo os burgueses) entre os indivíduos, precisaríamos vencer, primeiramente, a ignorância. Este seria o único caminho possível para transformar os súditos em cidadãos, indivíduos livres uma vez que são esclarecidos, instruídos. E é aqui que a educação se insere. Como emancipar os homens e mulheres à cidadãos? Através da educação, através da escola.

Se resgatarmos a questão da marginalidade, entendemos que, na verdade, se encontram às margens justamente os ignorantes, aquele que não é esclarecido, instruído. A escola nesse cenário emerge como um antídoto à ignorância, assumindo seu papel particular na solução do problema da marginalidade. Nesse sentido, cabe a escola (SAVIANI, 1983, p. 19):

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1983, p. 19).

Essa teoria pedagógica fundava uma organização escolar. Tendo em vista que o professor era central no processo de ensino-aprendizagem, era de se esperar que fosse bem

preparado para ministrar as aulas. As escolas passaram a se conformar em turmas, cada qual com um professor que expunha as lições e aplicava exercícios, que deveriam ser realizados pelos alunos com rigor e disciplina. De certa forma, esse modelo de educação fora o que a maioria de nós, se passamos minimamente pela formação escolar em algum nível, tivemos.

Figura 4. Aula de leitura do EEPG Orozimbo Maia, de Campinas, em 1939| Foto: Reprodução/ Arquivo da EEPG Orozimbo Maia



Mas se por um lado, os primeiros tempos da inserção dessa escola eram de muito otimismo, por outro, o que se viu posteriormente foi uma crescente decepção. Essa escola além de não atingir o estágio universal que almejava, quer dizer, nem todos conseguiam ingressar nela e mesmo aqueles que nela estavam não eram bem sucedidos, viu-se curvada ante o fato que nem mesmo aqueles que de alguma forma apresentavam desempenho satisfatório, se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Cresce, a partir daí, um movimento que se funda na crítica dessa teoria da educação e a essa escola, que passa a ser denominada escola tradicional. (SAVIANI, 1983).

Vejamos, então, a quais passos se desenvolveram a crítica da velha escola. O que se funda, mediante aos debates que são travados no início do século XX, é uma teoria que direciona seus olhares para a *forma* como a escola se organizava. Quer dizer, as nuances da proposição de uma *nova* escola passavam por *ainda* compreender que a educação *tem* a especificidade de *equalizar* a sociedade. Ora, então a questão que se delineia é que o fenômeno da marginalidade, que é acidental em uma sociedade essencialmente igual, para a *Pedagogia Tradicional*, não é apreendido de forma satisfatória. Emerge aí um movimento que se

debruçaria por sobre a escola rígida, engessada, *conteudista*, que esboça uma nova maneira de interpretar a educação e que se materializara, primeiramente, em pequenas experiências restritas. Esse movimento que passa a advogar a generalização de seus caminhos pedagógicos passa, então, a ser conhecido como *movimento escolanovista*, ou *movimento da Escola Nova*.

Segundo Saviani (1983), a questão da marginalidade deixa de ser interpretada sob o prisma da ignorância, como o fazia a escola tradicional. Dessa forma, aqueles que se encontram às margens na sociedade não são mais os que não incorporaram os conhecimentos sistematizados, mas aqueles que são *rejeitados*. O movimento de integralização, e de equalização consequentemente, promovido pela escola, deve erigir-se por sobre os que carecem de aceitação, enquanto indivíduos e enquanto grupos da sociedade. Edifica-se, então, uma pedagogia que propõe um tratamento diferencial a partir das “descobertas” que emergem individualmente, em cada ser único, dotado de vontades e desejos exclusivos e particulares.

A educação, na medida em que tem essa *centralidade* na busca por uma sociedade igualitária, torna-se um instrumento de correção da marginalidade ao passo que cumpre a sua função de ajustar, adaptar os indivíduos à sociedade, introduzindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Por conseguinte, “a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica”. (SAVIANI, 1983, p.20).

De acordo com o autor, num exercício de comparação entre as duas pedagogias (Tradicional e Nova), o eixo da questão pedagógica acaba por se deslocar dos conteúdos para os métodos ou processos pedagógicos, a centralidade passa, então, a não ser mais o professor, mas o aluno. Não se trata, pois, do esforço para aprender algo, mas fundar-se qualquer investigação a partir do interesse do aluno, a partir de sua espontaneidade. Fundamentalmente, a questão da educação não tem mais a ver, na Escola Nova, com o *aprender*, mas com o *aprender a aprender*.

Temos que ter em mente, nesse momento, que a proposta da pedagogia nova, enquanto fruto da crítica à pedagogia tradicional, exige uma reformulação da *organização* da escola. Quer dizer, se de um lado temos as salas de aulas mais comuns em nosso ideário, com carteiras enfileiradas orientadas para o professor expositor, responsável por dosar os conteúdos sistematizados de modo que sejam incorporados pelos alunos ao longo de um tempo, por outro, a proposta nova exigiria que grupos fossem formados de acordo com as áreas de interesses comuns, espontâneos, dos estudantes. O professor, nesse sentido, deveria atuar como um

estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa caberia aos próprios alunos e a aprendizagem, em si, seria consequência direta do ambiente estimulante e da relação viva que estabelecer-se-ia entre alunos e mentores. Para atingir tal objetivo, seria ideal que o professor trabalhasse com pequenos grupos de alunos, em ambientes dotados de materiais didáticos diversos, bibliotecas, áreas ao ar livre, etc. Em síntese, a escola deveria mudar o aspecto da rigidez, da disciplina, do silêncio para um movimentado, colorido, alegre e barulhento.

Figura 5. Cenário de uma escola montessoriana (Em referência à Maria Montessori)



Este modelo de escola, no entanto, pouco alterou o panorama organizacional dos sistemas escolares, basta que observemos como as escolas públicas no Brasil se conformam, em geral com um único professor responsável por turmas que podem chegar a quarenta alunos. Nesse sentido, a pedagogia nova acabou por se materializar somente em pequenas experiências pontuais, destinadas aos filhos da elite local, dado os custos elevados para a manutenção dessas escolas. Mas ainda que essas escolas não tenham sido *democráticas*, não podemos dizer que no plano da ideia não tenha sido difundida entre os educadores. Uma fala de Saviani sintetiza bem essa ideia (SAVIANI, 1983, p. 22):

Cumpramos assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio ao acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1983, p. 22).

Contraditoriamente, um modelo de teoria da educação que propunha a *centralidade* da escola na superação da marginalidade, e (re)estabelecimento da igualdade na prática social, corroborou para agrava-la, na medida em que sua materialidade garantiu a qualidade do ensino para um grupo restrito da sociedade.

Um outro aspecto do processo que ficou evidente a partir dos encontros virtuais, diz respeito ao misto de esperança e frustração que envolve o estudo das tendências críticas. Por um lado, buscamos dar sentido à prática pedagógica, na esperança de que ela se concretize contribuindo para a construção dos horizontes pensados, por outro, deparamo-nos com uma realidade que apresenta obstáculos por quase todas as dimensões. Sobre isso, parece pertinente retomar como nasce a Pedagogia Histórico-Crítica, o que passa necessariamente por entender alguns elementos as teorias crítico-reprodutivistas.

Como ponto de partida, vale dizer que nos escapará, uma vez que este trabalho tem caráter introdutório, os rudimentos do interior dessas teorias. Com efeito, as teorias das quais referimo-nos são a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista, que se explicitam nas obras *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970), de Althusser e *A escola capitalista na França* (1970), de Christian Baudelot e Roger Establet, respectivamente.

É de nosso interesse, entretanto, buscar compreender o sentido do que vem a ser o crítico-reprodutivismo, ainda que também de modo introdutório. Como evidenciamos em outros momentos, procurar entender algo sem abordar os parâmetros históricos que levaram o objeto de estudo a se conformar como tal, nos leva, inevitavelmente, a cair em contradição. Nesse sentido, elucidemos uma colocação que Saviani faz no terceiro capítulo de *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*:

A visão crítico-reprodutivista surgiu basicamente a partir das consequências do movimento de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas espalhou-se por diversos países, inclusive o Brasil (SAVIANI, 2013, p. 57).

Na medida em que as obras mencionadas acima foram publicadas todas na França, parece-nos fundamental entender um pouco mais sobre os desdobramentos do movimento. A tentativa é a de que, ao passo que apreendamos o contexto histórico das produções, consigamos também incorporar as razões do teor das obras, que, de antemão, apresentam um caráter

pessimista tanto a respeito dos horizontes educação quanto os da sociedade, propriamente. Façamos, pois, uma breve exposição dos acontecimentos.

Muito embora seja possível afirmar, sem muita dificuldade, que o atual universo acadêmico e universo extra-acadêmico, que circunda os *campi*, têm relação marcada por um distanciamento fundamental, seja nas relações entre estudantes e professores para com a comunidade seja na distância física que separa os pavilhões de aulas da própria comunidade, vale dizer que esta relação nem sempre se estabeleceu desta forma. Especialmente no ano de 1968.

Compreender a totalidade do movimento de maio de 1968 não é uma tarefa simples, basta dizer que as lutas que se manifestaram nas universidades, cujos elementos envolvidos procuraremos explicitar, estão inseridas no contexto global da sociedade. Estamos falando, pois, de um movimento que empreendeu o uso de diversas experiências de comunicação alternativa, estreitou laços entre estudantes e trabalhadores ao ponto de se experimentar uma Universidade Popular, que mobilizou greves em diversos setores e que marcou, de certa maneira, a crise do ideário socialista e o fortalecimento do individualismo (THIOLLENT, 1998).

Os diferentes contextos contemporâneos aos eventos que se desencadearam na França, e se alastraram em diversas outras partes do mundo, já davam sinais que os estudantes eram capazes de se manifestar autonomamente. Havia uma forte mobilização dos jovens em manifestações contra o massacre que estava em curso no Vietnã mediante invasão de tropas norte-americanas, tanto na Europa quanto nos próprios Estados Unidos. A América Latina e a África viviam em luta armada contra a repressão de governos autoritários, havia a revolta negro-americana, liderada Martin Luther King e Malcom X, e, ainda, a juventude acompanhava a Revolução Cultural Chinesa (1966-1969), liderada por Mao Tsé-Tung, então presidente do Partido Comunista da China (PCC).

Na França, a política de Charles de Gaulle, responsável por liderar as Forças Francesas Livres durante a Segunda Guerra Mundial e fundar a Quinta República Francesa, sendo presidente entre 1959 e 1969, surtia efeito de modernização industrial importante, mas resultava, também, no aumento do número de desempregados. A crescente crise do modelo de produção das fabricas já agitava os sindicatos, com o “aumento do contingente de trabalhadores

não qualificados, em particular trabalhadores imigrados (vindos da África e sul da Europa)” (idem, *ibidem*).

No âmbito do sistema educacional e universitário não se via mudanças, e quando ocorriam, na forma de projetos de reformas, eram contestadas pelos estudantes, que alegavam que as propostas possuíam teor puramente tecnicista. Dentro do contexto ainda da crise do modelo de produção fordista, os estudantes não viam perspectiva profissional, de modo que crescera nesses grupos um sentimento proletário, de classe trabalhadora. Na Alemanha, a mobilização estudantil se fundara, principalmente, em Berlim, pelo SDS (*Sozialistischer Deutscher Studentbund*); nos EUA houve a revolta no campus de Berkeley; a luta de estudantes brasileiros contra a ditadura, bem como a luta de estudantes mexicanos, também repercutia na França. (THIOLLENT, 1998, p.69).

As lutas do setor estudantil no contexto da própria Revolução Cultural Chinesa visavam justamente por fim a propriedade privada dos conhecimentos; a busca de fama e interesse pessoal, contra a superioridade da teoria e o desprezo da prática, etc. O maoísmo, por assim dizer, popularizou-se muito dentre os movimentos estudantis franceses, bem com o marxismo e trotskismo, que teve papel importante nas manifestações. O estopim para o confronto estava próximo e era inevitável.

No dia 22 de março, estudantes ocupam os prédios administrativos da Universidade de Nanterre, episódio conhecido como *Mouvement du 22 mars*. A partir deste momento a ação estudantil contra a repressão desencadeou-se. Já no terceiro dia do mês de maio, na capital parisiense, não havia mais ordem de dispersão. Segundo relatos de Michel Thiollent (1998), estudantes arremessavam paralelepípedos arrancados das calçadas em confronto com a polícia. Ateou-se fogo em muitos carros, a maioria por parte dos próprios policiais para fins de manipulação da opinião pública. Os estudantes gritavam “CRS-SS!”, denunciando o nazismo e o fascismo dos guardas armados. No dia 10 de maio, milhares de trabalhadores da classe operária e de camadas melhor remuneradas começaram um movimento grevista. Passara poucos dias e o total de adeptos ultrapassava 10 milhões, com manifestações de rua de proporções que não eram vistas desde a Segunda Guerra Mundial.

O movimento foi marcado também pela explícita contradição na forma com que os veículos de informação da época se posicionaram:

Apesar do estreito controle ideológico sobre os meios de comunicação de massa do setor público por parte do governo e dos grupos financeiros sobre os meios de comunicação de massa

do setor privado, alguns desses meios exerceram um papel positivo para o movimento no início dos acontecimentos. Em particular destaca-se o papel do rádio. Ao dar cobertura às manifestações de ruas, com barricadas, após o fracasso das negociações entre governo e estudantes, na noite do dia 10 de maio, sem querer, o rádio tornou mais legítima a ação estudantil e espalhou entre os trabalhadores um sentimento de determinação que os incitaram a entrar em greve, apesar da reticência dos sindicatos (THIOLLENT, 1998, p. 74).

Tendo em vista que a censura e falta de objetividade, por parte dos veículos de informação, resultou na mobilização e greve de milhares de trabalhadores do ramo da comunicação, viu-se emergir inúmeros meios de comunicação paralelos/alternativos. Por assim dizer, a espontaneidade dos acontecimentos e evolução desses meios de comunicação, simpáticos aos interesses dos estudantes e trabalhadores, acabou por estreitar os laços entre esses dois grupos, que cada vez mais se articulavam.

Milhões de panfletos foram distribuídos tanto na universidade quanto fora dela, de forma que eles denunciavam as manobras do governo e convocavam os trabalhadores para apoiar e participar do movimento. A maioria dos panfletos era impresso nos próprios diretórios acadêmicos das universidades ocupadas. Era comum, também, que as ideias do movimento se expressassem em slogans e pichações de muros, na maioria delas de cunho anarquista. Os cartazes também se faziam presentes em pontos estratégicos, feitos a mão, dos tipos serigráficos ou impressos por meios convencionais.

Embora alguns exemplares tiveram curta duração de editorial, inúmeros jornais eram lançados pelos comitês de ação e comitês de base. Um deles, o cotidiano *Libération*, fora criado nos pós 68, inicialmente por militantes, e está em circulação até os dias de hoje. As histórias em quadrinhos também se difundiram muito entre as camadas populares, que satirizavam as ações do governo e suas contradições, muitas vezes em tom subversivo. A fotografia e a comunicação foram, ainda, reformuladas e tiveram papel importante na disseminação dos ideais que se propagavam no período.

A relação entre estudantes, geralmente oriundos de classes médias e altas, e de trabalhadores de vários setores se estreitou ao passo que se concebeu uma experiência de universidade popular. Não havia, de fato, uma relação orgânica com os trabalhadores, de forma que se a ideia era adquirir os métodos de análise política rigorosa e científica a partir de debates envolvendo os acadêmicos e os trabalhadores, a experiência, muito por conta de sua facilidade de acesso, contou com muitas infiltrações de grupos políticos alheios e estranhos a proposta. Na medida em que os debates se voltavam para questões de cunho totalmente teórico, como

diferenças doutrinárias do marxismo e anarquismo, houve uma diluição dos trabalhadores, que não viam mais fundamento na existência da universidade popular (THIOLLENT, 1998).

O movimento de maio de 1968 se difundiu rapidamente e incendiou as esperanças em busca de uma sociedade que superasse o capitalismo, mas na mesma velocidade diluiu-se e pôs em crise todo ideário socialista. Do lado dos trabalhadores, uma negociação envolvendo sindicato dos trabalhadores, sindicato de empresários e o governo resultou em uma série de vantagens, como elevação do salário mínimo, liberdade de expressão na imprensa, diminuição da jornada de trabalho, dentre outras. Embora o acordo tenha sido firmado em 27 de maio, conhecido como *Accords de Grenelle*, algumas greves perduraram mais algumas semanas. Em junho o trabalho já retornara à normalidade.

Para o lado dos estudantes, que haviam sido o combustível inicial do movimento, viu-se a reforma universitária, conhecida como *Réforme Edgard Faure*, que serviu de modelo para inúmeras reformas pelo mundo, incluindo o Brasil. Dentre as principais mudanças estão a introdução do sistema de créditos, que permitiria uma autogestão das disciplinas optativas pelos estudantes, e a edificação das universidades pluridisciplinares, que reuniam, em um só ambiente, estudante de diversos segmentos das ciências.

Aos poucos o movimento entre os estudantes foi se diluindo, alguns seguiam para agremiações partidárias para disputar o poder político dentro dos limites da república, outros tomavam rumos dentro dos mercados de trabalho ou seguiam no universo acadêmico, que cada vez mais voltavam a se distanciar das classes trabalhadoras. É nesse contexto de crise do ideário socialista e da crescente do individualismo que o capitalismo duplamente se estabeleceu, e também é nesse contexto que as obras do bojo da categoria crítico-reprodutivismo foram publicadas. A teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, é publicada no ano de 1970, bem como a teoria da reprodução, isto é, da teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron. A escola capitalista na França, de Baudelot e Establet, é publicada no ano de 1971. As obras referidas foram todas publicadas na França.

Elucidemos, pois, as algumas consequências do fracasso do movimento de 1968. Com efeito, no ápice das greves dos trabalhadores e das organizações estudantis, o que se vislumbrou foi justamente a construção de um novo modelo de organização social, e a julgar pelas proporções do momento, havia muita esperança de que esse horizonte se concretizasse. Reitera-se aqui, que embora o movimento tenha sido plural no campo das ideias, isto é, não havia bem

um consenso acerca de como atingir os horizontes pensados, era comum, nos debates, a crítica da estrutura socioeconômica vigente, do capitalismo.

O cenário que se erigiu pós movimento foi, entretanto, de muito pessimismo, não só quanto a melhorias concretas na vida da população naquele momento, mas também quanto a viabilidade de que, em algum momento da história, superaríamos um sistema de produção que não mede esforços para extrair tudo o que há na Terra, inclusive a vida dos trabalhadores, objetivando a concentração de capital nas mãos de pequenos grupos. Quer dizer, tamanha fora a decepção, que a síntese no campo das ideias era o de que o movimento de 1968 fracassou e nem podia ser diferente, dada a força com que os capitalistas detêm de manejar a opinião das massas e desmobilizar as organizações coletivas. De um movimento que nasce com os horizontes de uma sociedade equilibrada, onde as necessidades concretas, históricas, do coletivo se sobrepõe sobre os efêmeros individuais, vê-se uma desmobilização ao ponto de acabar por se fortalecer, justamente, um dos fundamentos da sociedade capitalista, o individualismo.

Retomemos aqui o critério que Saviani evidencia como aquele que funda a divisão dos dois grandes grupos de teorias da educação. Segundo o autor, assumimos como crítica aquela visão que busca entender algo a partir de suas condições histórica, que são consequências também de um processo de construção histórica. As teorias que são explicitadas no segundo grupo têm esse fator em comum, todas elas levam em conta os *determinantes sociais* da educação, isto é, levam em conta o sistema capitalista de produção como o contexto onde se insere a educação. Agora, precisamos ter em mente que a crítica não é feita de qualquer forma, acaba por confluir para uma “conclusão” acerca dessa relação educação x sociedade:

Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 1983, p. 27).

Uma vez que a escola se insere no modo de produção capitalista, *invariavelmente*, enquanto uma instituição que existe dentro dessa sociedade, passa a reproduzir, necessariamente, o conjunto de ideias dominantes, que coincidem com os interesses dos donos dos meios de produção. Por conseguinte, nada pode ser feito na escola, a não ser a *reprodução* da sociedade capitalista a partir da sua especificidade, estejam os agentes da educação conscientes disso ou não. Portanto, não é qualquer crítica que é realizada sobre o fenômeno da educação, mas uma que caminhe rumo a entender que não só a escola, mas as outras instituições

presentes na sociedade capitalista, existem *para* a reprodução desse modo de produção. Por essa razão, Saviani empenha-se em explicitar a crítica e o reprodutivismo como um só substantivo, crítico-reprodutivismo, uma vez que são indissociáveis.

Ainda que no interior das obras que subsistem na categoria elaborada por Saviani apresentem especificidades, nuances próprias, este é o fio que as conduz. Se pensarmos nos termos da marginalidade, encontram-se as margens não os ignorantes, rejeitados ou improdutivos, mas aqueles que compõem a classe dos dominados no capitalismo, isto é, aqueles que vendem a própria vida para sobreviver. Dado o que foi explicitado acima, entendemos o porquê essas teorias não fundam pedagogias. Ora, se tudo o que há no capitalismo está sobre controle direto dos capitalistas, não há um método a ser seguido pois o único horizonte possível é a reprodução do sistema capitalista de produção.

Parecemos ter chegado em um impasse. Por um lado, temos as teorias não críticas da educação, que apreendem o fenômeno da educação como autônomo e central na determinação da sociedade. Por outro, quando passamos a enxergar os determinantes sociais da educação, que se edificam por sobre o nosso sistema socioeconômico, vemo-nos impotentes, tendo em vista que, conscientemente ou não, reproduziremos o modo de produção dominante, uma vez que a escola é uma instituição que existe no e para o capitalismo, necessariamente. Uma pergunta parece, aqui, emergir naturalmente: é possível vislumbrar uma educação que seja verdadeiramente crítica, que apreenda nossos determinantes sociais e a sua construção histórica, mas que enxergue outra possibilidade que não a reprodução do sistema capitalista?

A Pedagogia Histórico-Crítica começa a se delinear a partir daí, e é concebida dentro daquilo que trouxemos em debate neste trabalho. Ela se edifica a partir da perspectiva que a escola pode ser central em meio a luta de classes, na medida que ela se entende dentro do movimento que aponta para a continuação da história, a favor dos dominados. O processo de compreender a realidade, enquanto síntese histórica e em movimento, é um processo árduo, mas necessário. Transitar entre a frustração e esperança parece inevitável. Mas especialmente porque a Pedagogia Histórico-Crítica se reconhece na história, ela entende que a mudança é possível porque sempre há contradição. Lutar por uma educação histórico-crítica, portanto, é um ato de esperar.

Em tom de conclusão, pensemos naquilo que a última produção da sequência – a que não pôde ser analisada - poderiam proporcionar-nos: a partir da categorização das releituras dos

planos, poderíamos avaliar em qual medida o referencial trabalhado, em conjunto aos encontros virtuais e outras atividades, foram apreendidos nesta tarefa. Mas estaríamos nós aptos a generalizar que o que fora incorporado seria posto em prática, em outras situações, sem contradição alguma? Certamente não, ainda que as produções trouxessem elementos fundamentais de uma teoria crítica da educação. As sínteses acerca da relação educação-escola-sociedade são provisórias simplesmente porque a história ainda está a ocorrer, e porque ela é fundamental para a construção de nossa visão, estará sempre sendo posta à crítica, modificada, transformada, enriquecida. O que se pôde notar, em todo este trabalho pedagógico, foi algo comum e fundamental para o processo de enriquecer a compreensão não só sobre a educação em si, mas sobre a realidade de modo mais amplo: o empenho e a flexibilidade em incorporar novas ideias, que colocam em conflitos convicções que tendemos a assumir como naturais. Se este não for o pilar, incorreremos em concepções que tendem a enrijecer, engessar e naturalizar a prática social, vislumbrando horizontes inevitáveis e assumindo uma neutralidade na história que é impossível.

5 – CONSIDERAÇÕES

Se pensávamos, enquanto planejávamos a intervenção pedagógica, que poderíamos abrir espaço para que uma construção acerca de elementos de uma pedagogia, que se fundamentasse em uma teoria verdadeiramente crítica da educação, viesse a ser construída, podemos concluir que isto foi concretizado. Entendendo a catarse como um momento de reelaboração de nossa visão, dessa vez mais sintética, em alguma medida a asseguramos para os alunos que fizeram parte deste trabalho. A sua medida e intensidade variaram em cada estudante. No que perpassa a formação de quem vos escreve, certamente fora um espaço onde muita contradição foi incorporada, principalmente frente aos embates entre teoria acerca da educação e prática educativa. Mediante ao trabalho, pude perceber com mais clareza que aquilo que procurávamos construir em conjunto aos alunos foi também um processo de construção interna, de reflexão e de autocrítica.

Certamente, por inúmeros sentidos este trabalho poderia estar mais completo. Uma avaliação mais rigorosa a respeito dos encontros virtuais poderia ter sido estabelecida, outras categorias poderiam ser evidenciadas no nosso ponto de partida e mesmo às aulas poderiam ser conduzidas de outra forma. No entanto, como referido noutra momento neste trabalho, ele parte de uma síntese que é provisória e que está em construção. Ademais, parece fazer mais sentido que o processo de conhecer, contraditoriamente, nos faz mais cientes da própria ignorância. O texto finda, mas o trabalho continua, propor uma educação crítica não tem a ver só com seus rudimentos teóricos, mas com um horizonte ao qual se quer materializar.

6 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil:** caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p 8-28. 2018.

AGENCIA SENADO. **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia.** 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 15 set. 2021.

BERALDO, Renilson. **Trabalhadores da saúde em pandemias: 1918 e 2020.** Casa de Oswaldo Cruz. Fundação Oswaldo Cruz. Notícias. Especial Covid-19. 16/07/2020. Disponível em: <http://coc.fiocruz.br/>

HOBBSAWN, Eric J. Ernest. **A Era das Revoluções: Europa 1789 – 1848.** Tradução de Maria TerezaLopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JUNQUEIRA, Juliana Neves. **Por uma Educação Ambiental Histórico-Crítica na Escola.** Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 144 f., 2014

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**

Petrópolis: Vozes,1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Mai de 1968 em Paris: testemunho de um estudante.** Tempo Social, 10 (2), 63 – 100, 1998.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa Científica.** Curitiba: IESDE BrasilS.A., 2007