



Eixo Temático

11. Pedagogia Histórico-Crítica

Título

O “aprender a aprender” na rede estadual paulista, suas consequências e o contraponto da pedagogia histórico-crítica

Autor(es)

José Luis Derisso

Instituição

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

E-mail

joseluisderisso@yahoo.com.br

Palavras-chave

Condições de trabalho; Pedagogia histórico-crítica; Estado de São Paulo, Educação.

Resumo

Com o objetivo de fundamentar a tese de que os embates pedagógicos constituem uma expressão da luta de classes na educação escolar, analisamos a influência das pedagogias do “aprender a aprender” na rede oficial de ensino do estado de São Paulo e sustentamos que as mesmas contribuem para descaracterizar o trabalho docente e a própria instituição escolar. Observamos que há imposição da orientação pedagógica acompanhada de uma reestruturação político-administrativa que fortalece os mecanismos de coação e mando que impacta negativamente as condições de trabalho e estimula a alienação do trabalho docente, favorecendo o desenvolvimento de doenças profissionais. Ao identificar nas pedagogias do “aprender a aprender” o objetivo de adaptar os indivíduos à sociedade de classes explicitamos a título de contraponto os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

Texto Completo

[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)

27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



## **Introdução**

A educação pressupõe uma concepção de formação do indivíduo, Durkheim a definiu como a ação das gerações adultas sobre as novas gerações, aquelas que ainda não estão preparadas para a vida social. Concordamos com tal definição com a ressalva de que tanto as antigas como as novas gerações estão mergulhadas em relações sociais conflituosas originadas nas diferenças de acesso à propriedade dos meios de produção e da riqueza social, que produzem interesses distintos e antagônicos entre as classes sociais.

A existência das diferenças sociais justifica a ocorrência ao longo da história de diferentes formas de educação para diferentes classes sociais numa mesma sociedade. Nesse sentido, Manacorda distingue aculturação, que se trata da socialização e inserção do adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta, de aprendizado, que “quer dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas mas também das relações sociais nas quais elas se inserem”, e conclui que “o discurso pedagógico é sempre social”, e “também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados” (2010, p. 17).

Partindo destas considerações iniciais sustentamos que na escola pública contemporânea as orientações pedagógicas tendem a expressar os antagonismos de classe, constituindo assim expressão da luta de classes, mesmo que velada. Neste sentido, discutimos a orientação pedagógica oficializada na rede oficial de ensino do estado de São Paulo no que tange à concepção teórica, à forma de implementação e suas consequências relativamente às condições de trabalho e organização da escola.

### **1. A hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”**

Importante ressaltar que no âmbito da escola pública brasileira as pedagogias hegemônicas mantêm-se por força da ideologia geralmente recorrendo à formas autoritárias do Estado impô-las como política oficial.

No contexto de uma pedagogia hegemônica têm sobrevivido pedagogias contrárias que ficam suscetíveis à pressão e repressão pelo Estado. Porém, ocorrem também resistências individuais dos professores, à partir, geralmente, da percepção de



que as coisas não vão bem, de que os alunos não aprendem e que os materiais didáticos adotados ao invés de ajudar dispersam e desestimulam o aprendizado, sobretudo quando a perspectiva destes materiais pedagógicos é a de desvalorizar o conhecimento mais elaborado no âmbito das ciências, da filosofia e das artes em prol de uma formação básica nivelada ao mínimo necessário para formar competências para o mercado. Em síntese, as resistências podem ser elaboradas e organizadas num certo coletivo de ideias contra hegemônicas ou se manifestarem como expressões individuais pouco elaboradas.

Atualmente o lema “aprender a aprender” hegemôniza o cenário educacional brasileiro, inspirou a elaboração da LDB nº 9394/96 e da maioria dos projetos aplicados nas principais redes de ensino do país. Este lema não constitui novidade em nosso país, porque já se encontrava presente na chamada pedagogia nova, idealizada no movimento Escola Nova, que foi incrementada no Brasil com o concurso do Governo de Getúlio Vargas e que desde então “nunca deixou de estar presente no ideário dos educadores, como um lema carregado de um julgamento de valor totalmente positivo” (DUARTE, 2006, p. 29).

As principais características do movimento Escola Nova foram

a crítica, geralmente estereotipada, dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como “escola tradicional”; a mudança de foco da aprendizagem pela transmissão e centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na descoberta decorrente desta; a ilusão de que através da educação se corrigiria os males da sociedade; a “descoberta” da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade. (DERISSO 2010, p. 40).

Seus argumentos guardam similaridade com aqueles utilizados pelos defensores da pedagogia das competências na medida em que buscam responder às necessidades do panorama mundial. Os escolanovistas buscavam responder às demandas da sociedade industrial na virada do século XIX para o XX, enquanto que a pedagogia das competências busca responder às novas necessidades de um mercado globalizado, extremamente competitivo e exigente (DERISSO, 2010, p. 42). Tais pedagogias são caracterizadas por Duarte (2003) como pedagogias do aprender a aprender.

Conforme observou Marsíglia (2011), no estado de São Paulo nos deparamos com as novas formas do “aprender a aprender” há mais de um quarto de século. Neste estado brasileiro foram adotados vários programas e projetos de orientação



construtivista dos quais destacamos, a título de ilustração e para breve exposição analítica, três deles, a saber: o programa “Ler e Escrever” e os projetos “São Paulo faz Escola” e “Ensino Religioso na Escola Pública”.

O programa “Ler e Escrever” começou a ser implementado no ano de 2008 por meio da Resolução SE-86 de 19-12-2007, cujas metas estabelecidas no seu artigo 1º eram

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

O material adotado por este programa, segundo a autora, é superficial na seleção e elaboração de conteúdos e metodologias, seus “os conteúdos são esparsos, desconexos, com pouca profundidade e visam conhecimentos particulares em detrimento daqueles universais.” (MARSIGLIA, 2011, p. 191).

O “Ensino Religioso na Escola Pública” foi um projeto adotado no ano de 2001 para regulamentar no estado de São Paulo o artigo 210 da Constituição de 1988, que estabelece que o ensino religioso é de matrícula facultativa e se constituirá como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, e o artigo 33 da Lei 9394/96 alterado pela Lei nº 9475/97 que estabelece que o mesmo

é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

Relativamente ao ensino religioso na escola pública temos três observações a fazer. A primeira é que tanto o artigo constitucional quanto a Lei nº 9475/97 resultou da pressão de grupos religiosos contrários à laicidade do Estado e da Escola, com a concorrência maior da Igreja Católica. A segunda é que o ensino religioso escolar encontra certa legitimação nas teses relativistas do chamado pensamento pós-moderno que revisa a concepção de ciência cunhada pela modernidade ao negar que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade, entendendo assim que a crença religiosa teria o mesmo estatuto de validade que o conhecimento científico que é também entendido pelos pós-modernos como crença. Nossa terceira observação é que após a LDB esta disciplina se molda ao lema “aprender a aprender”, ao construtivismo e



à pedagogia das competências, porque a orientação construtivista que predominou na elaboração desta Lei criou um cenário que

(...) constitui o espaço adequado para a integração formal do ensino religioso à proposta pedagógica das escolas, pois os sistemas de ensino que, segundo a legislação, têm a competência de estabelecer os conteúdos da disciplina, tendem a estabelecer para esta disciplina o mesmo fim que para as demais: desenvolver competências.

A partir desta orientação o ensino religioso tende a se afirmar como educação para os valores, educação moral, com os valores religiosos sendo apresentados como valores universais. Onde as religiões são apresentadas às crianças e aos jovens como portadoras dos valores mais nobres que orientam o convívio social. O proselitismo que a legislação veta, acaba se realizando, não com relação a uma religião em particular, mas com relação à religião num sentido genérico. Realiza-se, assim, um movimento inverso ao da secularização, caminha-se do secular para o religioso. (DERISSO, 2012, p. 215).

O último projeto que abordaremos é o “São Paulo faz a Escola”, adotado no ano de 2008. Por meio deste projeto a Secretaria da Educação voltou para o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As primeiras versões dos cadernos de aplicação deste projeto se apresentavam como “proposta pedagógica”, porém as edições mais recentes o apresenta como currículo.

Os cadernos deste projeto são compostos por “situações de aprendizagem”, um recurso pedagógico de cunho construtivista que tem como pretensão estimular o aluno a aprender de forma autônoma elaborando o seu próprio método. Quanto a isto cabe lembrar que para os teóricos do “aprender a aprender”, desde a Escola Nova, é mais importante o modo pelo qual o aluno aprende do que o próprio objeto do aprendizado, um valor defendido pelos escolanovistas que foi reforçado na metade do século XX pela tese de inspiração piagetiana segundo a qual o conhecimento é construído subjetivamente pelo aluno.

A análise dos cadernos de História deste projeto nos levam à constatação de que os postulados construtivistas que sustentam a metodologia de abordar a história a partir de eixos temáticos, nos moldes dos parâmetros curriculares nacionais e da anterior proposta pedagógica até então vigente no estado de São Paulo, continuam vigentes. Além disso, notamos que prevalece a opção de abordar a história mais do ponto de vista do discurso dos historiadores do que do processo histórico, levando a que algumas das “situações de aprendizagem” orientem-se para a “desconstrução” – expressão de cunho



pós-moderna – de determinados conceitos identificados com supostos interesses de “grupos sociais” no momento de suas elaborações, tais como os conceitos de “pré-história” e de “civilização”, que segundo os autores expressam um etnocentrismo europeu. Desse modo, negligencia os aspectos centrais que caracterizam as sociedades da chamada pré-história, tais como o desenvolvimento das técnicas de trabalho e o modo de produção pelo qual produzem sua vida material.

Importante notar que todos e cada um dos programas ou projetos adotados neste contexto concorrem para coibir a existência de outras perspectivas pedagógicas no interior da escola pública, sobretudo as de orientação contra hegemônica que são comumente identificadas como ideologias que não se adequaram às transformações do mundo contemporâneo, sobretudo após a Queda do Muro de Berlim e o fim da União Soviética que segundo os conservadores e os céticos evidenciaram a inviabilidade do socialismo e a tendência à perpetuação das relações capitalistas. Já no plano individual os professores que resistem à orientação oficial via de regra são rotulados de conservadores, impermeáveis às inovações e descomprometidos com o desenvolvimento intelectual dos alunos.

## **2. As condições do trabalho docente no quadro de alienação.**

O revigoração do “aprender a aprender” no estado de São Paulo foi acompanhado de medidas de reestruturação da rede oficial de ensino nos seus aspectos político e administrativo, além do pedagógico, uma vez que tais medidas se faziam necessárias para disciplinar o professorado.

Relativamente à reestruturação da rede paulista, o discurso oficial inclina-se inicialmente – no final da década de 1980 – para a defesa da autonomia e descentralização administrativa das unidades escolares, sendo adotadas neste sentido algumas medidas efetivas, porém limitadas, como o reconhecimento formal da autonomia do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres na gestão dos recursos repassados à escola. Nesta mesma década iniciam-se as elaborações de propostas pedagógicas para as disciplinas escolares visando substituir o currículo existente. Na metade da década de 1990 foi criada a função de professor coordenador pedagógico, eleito pelos professores e ratificado pelo Conselho de Escola, uma



reivindicação que a APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – formulava não exatamente da forma implementada; nesta mesma década implanta-se o regime de progressão continuada que pôs fim à seriação no ensino fundamental juntamente com a flexibilização das exigências para aprovação dos alunos do ensino médio.

Nos primeiros anos do século XXI, a Secretaria Estadual de Educação recuou em vários aspectos relativos à autonomia e democracia escolar, aumentando sobremaneira o controle burocrático sobre os professores: retirou destes e do Conselho de Escola a prerrogativa de escolha do professor coordenador pedagógico, transferindo-a para a direção da escola; criou funções designadas exclusivamente para professores não concursados para “mediação de conflitos”, “sala de leitura” e “escola da família” (projeto que abre a escola ao público nos finais de semana para atividades diversas), todas escolhidas pela direção escolar e pela diretoria regional, sem obrigação de consulta aos outros segmentos da unidade escolar. Mais recentemente estabeleceu que todos os docentes do projeto Escolas de Tempo Integral devem ser designados pelas diretorias de ensino a partir de um perfil profissional que não leva em conta a diferença entre o aprovado em concurso de ingresso e o contratado temporariamente. Importante ressaltar que tais designações se prestam a aumentar o controle do Estado sobre a escola para garantir a aplicação de suas orientações contribuem para que a subserviência prevaleça sobre a competência técnica e teórica, uma vez que estas designações atingem o setor do magistério mais fragilizado e suscetível à pressão dos dirigentes do sistema no sentido de aplicar acriticamente as orientações pedagógicas e administrativas.

Importante notar que quando os resultados aferidos pelas provas externas (SARESP, SAEB, etc.) se revelam insatisfatórios, quando a evasão persiste e milhares de adolescentes terminam o ensino fundamental semialfabetizados, a responsabilidade tende a recair sobre os professores. Neste sentido, temos observado pronunciamentos de autoridades educacionais manifestando na grande imprensa suas insatisfações para com o professorado, conforme podemos aferir da entrevista que a então secretária estadual de educação do Estado de São Paulo, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, concedeu à Revista Veja no ano de 2008 para justificar que os bônus e os aumentos



salariais baseados em provas de mérito constituem alternativas mais justas do que a reposição das perdas salariais reivindicada pelo sindicato:

**Veja** – *De acordo com os mais recentes dados da OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos), os estudantes brasileiros aparecem nas últimas colocações em leitura, ciências e matemática. Como mudar esse cenário?*

**Maria Helena** – Um passo fundamental é fazer a escola se sentir responsável pelos resultados dos estudantes, algo ainda bastante longínquo, mas possível de alcançar com a cobrança de metas. Fiz uma pesquisa sobre o assunto na qual professores entrevistados em diferentes estados brasileiros repetiam a mesmíssima ladainha: "As notas dos alunos são ruins porque a escola pública é carente de recursos e os professores ganham mal". Não acho que seja razoável atribuir tudo a fatores externos. Segundo essa mentalidade atrasada e comodista, a culpa pelo péssimo desempenho geral é invariavelmente do estado brasileiro, nunca dos próprios professores, muitos dos quais incapacitados para dar uma boa aula. A falta de professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro. Sem desatar esse nó, não dá para pensar em bom ensino. (WEINBERG, 2008).

Quando indagada sobre como proceder para elevar o nível dos professores, a secretária criticou os cursos de formação de professores nas universidades públicas: “Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomençaria tudo do zero”, porque estes cursos privilegiam, segundo ela, as “discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática” (WEINBERG, 2008).

Destaquemos dois aspectos da concepção de educação da Secretária expressa nesta fala: primeiro, o excesso de reflexão crítica constitui um problema e o pragmatismo uma solução para a formação inicial dos professores; segundo, o Estado não deve ser responsabilizado pelo insucesso da política de formação, uma vez que cabe ao professor individualmente a responsabilidade pela sua autoformação.

A partir do exposto podemos começar a pensar nos efeitos catastróficos que a política oficial e o quadro dela decorrente produzem na formação da personalidade do professor, deste professor que se encontra na encruzilhada entre aceitar acriticamente a linha pedagógica oficial, assim como tudo o que lhe ordenam os seus superiores hierárquicos, ou resistir num contexto totalmente adverso.





A pressão sobre o professor para que adote uma orientação pedagógica em detrimento do que ele acredita gera insatisfação e frustração, interferindo negativamente nas condições de trabalho. A insatisfação e a frustração do professor frente à dificuldade, e às vezes até mesmo à impossibilidade de ensinar o objeto de sua disciplina, coloca-o frente a dois caminhos: rebelar-se, mantendo a forma de ensinar que ele entende ser a mais correta, sujeitando-se assim a ser rotulado pelos “gestores” como tradicional e impermeável às inovações metodológicas; ou aceitar acriticamente todo o receituário que lhe é imposto pela política oficial como forma de sobrevivência, o que nos remete à alienação do trabalho.

A alienação é um fenômeno que tem base histórico-social, ou seja, é determinado pelas relações econômicas que os indivíduos travam entre si na produção da vida material. O primeiro momento deste fenômeno ocorre com a alienação do indivíduo para com o produto do seu trabalho, levando a que o mesmo identifique o trabalho com uma atividade estranha e adversa e não mais como a atividade vital humana. Os outros momentos da alienação podem ser identificados na relação de estranhamento do indivíduo para com o processo de trabalho, o avanço do conhecimento técnico e científico decorrente deste processo e, por fim, o próprio gênero humano, uma vez que neste se manifesta o conjunto das objetivações, sobretudo aquelas superiores que se expressam na ciência, na filosofia e na arte. Este último momento da alienação, entre o indivíduo e o gênero humano, significa o estranhamento para com as relações sociais, ou seja, a sociedade é tomada como um ambiente adverso no qual se deve sobreviver.

Esta definição que é corrente nos estudos sobre a alienação na perspectiva do materialismo histórico e dialético contrapõe-se à concepção idealista que concebe a alienação como um fenômeno subjetivo cuja superação demanda um esforço estritamente individual. É óbvio que a alienação se manifesta no indivíduo e interfere na formação de sua personalidade, mas sua superação não pode ser confundida com o alcance de um estado de espírito por meio do qual a pessoa se coloque acima das mazelas da sociedade de classes, contrariamente deve levar o indivíduo a identificar o alcance social desta mesma alienação e as possibilidades históricas de superá-la.



Para abordar a alienação do professor faz-se necessário identificar que a especificidade de seu trabalho consiste no tratamento que este confere ao conhecimento humano. Nas mãos do professor o conhecimento humano acumulado e sistematizado deve ser transformado em conhecimento escolar pela mediação da didática (elaboração de currículo – adequado ao ponto de partida e às possibilidades momentâneas de compreensão dos alunos em cada fase da vida escolar – e organização dos meios de execução da atividade de ensino). A atividade docente somente se realiza em sentido pleno na medida em que os alunos são elevados do nível do senso comum, que caracteriza o cotidiano alienado, para o nível do conhecimento elaborado, justamente aquele conhecimento cujo acesso é vedado ao indivíduo desde o processo de trabalho. Por isso é correto dizer que a atividade educativa produz humanização, ou seja, reata o vínculo rompido pela alienação entre o indivíduo e o gênero humano. Ao passo que a alienação do trabalho docente consiste justamente na impossibilidade de realizar esta humanização.

As orientações pedagógicas hegemônicas contribuem para a alienação do trabalho docente na medida em que exaltam o conhecimento cotidiano e objetivam a adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Deste modo, descaracterizam o trabalho docente e, conseqüentemente, a própria escola. Sob a obrigação de aplicar tais orientações, o professor deixa de reconhecer-se na atividade que realiza porque esta se torna adversa e pesadosa, repercutindo no plano psicológico de modo a contribuir para o aumento de doenças laborais tais como a depressão, a síndrome do pânico e a chamada síndrome de *bournot*.

### **3. A pedagogia histórico-crítica no enfrentamento com o “aprender a aprender” e com a alienação docente.**

Há que se compreender primeiramente que a educação escolar pública contemporânea é o resultado, por um lado, da necessidade do capital e da classe burguesa moderna de formar mão de obra e, por outro lado, da crença iluminista da Revolução Francesa de que por meio do conhecimento o indivíduo e a humanidade conquistam autonomia em relação às adversidades naturais e libertam-se dos preconceitos, ao que se acresce a luta das chamadas classes populares, sobretudo o



proletariado, para garantir acesso a um saber superior. Neste processo contraditório encontramos a classe burguesa, representada por seus mais notórios ideólogos e pelo Estado, esforçando-se para limitar a doses homeopáticas a transmissão do saber elaborado às futuras gerações de trabalhadores, ou seja, ao mínimo necessário para que a reprodução da força de trabalho ocorra, conforme podemos apreender de Frigotto (1989):

Quais os mecanismos que vêm sendo utilizados, no interior do capitalismo monopolista, para se manter o saber que se desenvolve na escola sob o poder da hegemonia burguesa?

Do ponto de vista mais global, pode-se observar que estes mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna na própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola. (p.164).

Noutra perspectiva encontramos as pedagogias e teorias contra hegemônicas resistindo, quer apresentando alternativas pedagógicas, quer apenas criticando o caráter burguês da instituição escolar. A pedagogia histórico-crítica situa-se entre as pedagogias contra hegemônicas e contrapõe-se às pedagogias do “aprender a aprender”, mas também àquelas teorias críticas que entendem que não há espaço na educação escolar sob o capitalismo para a elaboração de alternativas pedagógicas, apenas para a denúncia, por entender que o palco da luta contra hegemônica situa-se fora da escola, porque esta se constitui num aparelho ideológico de reprodução a serviço da burguesia.

A pedagogia histórico-crítica entende que na educação escolar o conhecimento historicamente acumulado deve constituir a referência para a elaboração de currículos adequados a cada estágio do ensino. Esta perspectiva objetiva a desmistificação dos fetiches da vida cotidiana, a explicitação do caráter opressor e excludente das relações sociais no sistema capitalista e a elevação do indivíduo a um estado de consciência que o instrumentalize para intervir positivamente na luta de classe do proletariado no sentido de abolir a propriedade privada dos meios de produção.

Torna-se fundamental a explicitação dos objetivos e dos postulados teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica para desfazer certa confusão disseminada por seus oponentes no sentido de aproximá-la da escola tradicional. Quanto a isso lembremos que o movimento escola nova criou um estereótipo da escola tradicional, identificando-a de forma reducionista como transmissora de um conhecimento arcaico



geralmente desvinculado das necessidades e das capacidades dos alunos. Além da própria estereotipia, constituem problemas desta crítica a ausência de contextualização histórica da escola tradicional no processo de formação da sociedade capitalista, a ausência de distinção entre as duas vertentes da escola tradicional, a católica e a laica, assim como a confusão conceitual entre clássico e tradicional; confusão que a pedagogia histórica-crítica esforça-se por desfazer, conforme podemos apreender das palavras de Saviani e Duarte (2010, p.431):

(...) clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Historicamente, segundo Suchodolski (s/d.), o conflito fundamental do pensamento pedagógico se deu entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Enquanto que o primeiro grupo orientava-se no sentido daquilo que o homem deve ser, o segundo fixava-se na existência, ou seja, no sentido de desenvolver os aspectos favoráveis à formação de uma personalidade adequada às necessidades da época em questão. A chamada escola tradicional, tanto a variante católica como a laica, situa-se no primeiro grupo, ao passo que a Escola Nova e as variantes contemporâneas do “aprender a aprender” estão no segundo.

A perspectiva da pedagogia histórico-crítica vai além desta antinomia, uma vez que

(...) seus pressupostos sócio-históricos e filosóficos superam, segundo Duarte (1993, p. 204-206), a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência por ser, por um lado, a afirmação de uma essência histórica do indivíduo e, por outro, da necessidade de tomar como ponto de partida para a educação a condição alienada de existência do indivíduo. Portanto, é a afirmação de uma essência e de uma existência humanas e históricas e não fora da história como essência transcendental ou como existência dada. (DERISSO, 2012, p. 51)

Conforme afirmamos no início deste artigo a educação pressupõe uma concepção de formação do indivíduo, formulação que se torna mais verdadeira quando nos reportamos a uma teoria pedagógica. Para tanto, destacamos alguns aspectos



abordados em nossa exposição pelos quais a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico e dialético formulam a concepção de indivíduo histórico, ou seja, uma concepção articulada com as condições gerais de existência num dado estágio do desenvolvimento sócio-histórico: 1) o trabalho constitui a atividade vital e especificamente humana e encontra-se na base da formação e evolução do gênero humano; 2) na sociedade regida pela lógica do lucro do capital, esta atividade que é a responsável pela produção das riquezas material e imaterial da sociedade, ou seja, o conhecimento, não garante ao trabalhador o acesso a tais riquezas; 3) ao não se identificar com aquilo que produz por meio do trabalho, o trabalhador deixa também de identificar-se com as relações sociais, passando a adotar frente a estas um espírito de mera sobrevivência.

Na medida em que a superação da alienação no plano social condiciona-se à superação, por sua vez, das atuais condições de existência assentadas na propriedade privada dos meios de produção, a pedagogia deve, segundo Duarte (1993), tratar dessa questão defendendo a socialização do conhecimento e a superação da alienação. Nesta perspectiva o autor defende “a importância da categoria indivíduo para-si enquanto uma das categorias de uma concepção histórico-social da individualidade humana”, pretendendo

que essa categoria possa ser ponto de referência para que as análises da formação da individualidade humana, sob as relações sociais de dominação, não se restrinjam à necessária, porém insuficiente, caracterização das formas alienadas de individualidade, mas situem essa caracterização no interior de uma abordagem mais ampla (fundamentada na relação entre objetivação e apropriação e na relação entre humanização e alienação) do vir-a-ser possível da individualidade. (DUARTE, 1993, p. 203 e 204)

e que sua compreensão contribua para a construção da pedagogia histórico-crítica no sentido de afirmá-la como “uma Pedagogia que se dirija aos indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser” (p. 204). Assim, a tarefa da superação da alienação relaciona dialeticamente às perspectivas de transformação do indivíduo e da sociedade.

#### **Bibliografia:**



DERISSO, José Luis. **O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do Estado de São Paulo após a Lei nº. 9475/97.** São Carlos: UFSCar, 2007. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos em 2006.

----- . **Ensino religioso e ensino de história na rede oficial de ensino do estado de São Paulo.** In: Realismo e Emancipação Humana: um outro mundo é possível, 2009, Niterói. XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/65T.pdf>>, Acesso em: 20/03/2013.

----- . **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira.** 2012, 228 p., Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara/SP, 2012

----- . Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 37-45.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

----- . **A individualidade para-si:** Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 1ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1993. 227 páginas.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE - 86,** de 19/12/2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como Discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino Paulista:** Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese defendida no PPGEE da UNESP-Araraquara em 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação.** ANPEd: Rio de Janeiro, 2010, V. 15, n. 45, p. 422 - 433.



WEINBERG, Monica. Premiar o mérito: entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro. **Revista Veja**. Edição 2047 de 13 de fevereiro de 2008.

*III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo*  
*V Jornada de Educação Especial no Campo*  
*XIII Jornada do HISTEDBR*  
*Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais*

