

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

MARCELA PIRES RAMALHO

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: do Projeto Político
Pedagógico à concepção dos professores de Educação Básica.**

MARINGÁ
2016

MARCELA PIRES RAMALHO

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: do Projeto Político
Pedagógico à concepção dos professores de Educação Básica.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia,
como requisito parcial para o
cumprimento das atividades exigidas
na disciplina do TCC.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria
Angélica Olivo Francisco Lucas

MARINGÁ
2016

MARCELA PIRES RAMALHO

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: do Projeto Político
Pedagógico à concepção dos professores de educação básica.**

Monografia apresentada à
Universidade Estadual de Maringá
como requisito parcial para obtenção
do Título de Pedagogo, sob a
orientação da Professora Doutora
Maria Angélica Olivo Francisco
Lucas

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Eulalia Maria Carolino
Universidade Estadual de Maringá – Colégio de Aplicação Pedagógica

Conceito: _____

Dedico este trabalho aos meus pais Marcilio e Marlene, meus irmãos Marcilene (in memoriam), Luiz Henrique e André, minhas tias Miriam, Marta, Emília e Maria Eugênia, minhas avós Dilce (in memoriam) e Ana, meus sobrinhos Matheus, Marco, Lucas, Vitor e Arthur, minha madrinha Fátima e à minha amiga Thauana.

“A humildade é o primeiro degrau para a sabedoria”.

Santo Tomás de Aquino

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem sua presença em minha vida nada disso seria possível.

À minha família pelo apoio constante ao longo desses quatro anos de lutas, conquistas, tristezas e alegrias.

Aos familiares de Londrina, que mesmo distantes me apoiaram e me receberam de braços abertos nos momentos de refúgio.

Aos mestres que me ensinaram não apenas conteúdos, mas a viver e amar minha profissão.

Aos professores Ledice, Lídia, Andreia, Lorena, Roseli, Vânia e Eulália, que generosamente me abriram as portas de suas salas de aula para que eu tivesse a experiência necessária.

À minha supervisora do PIBID, Alessandra, sempre muito paciente e compreensiva.

À atual Coordenadora PIBID, Professora Marta Sforzi.

Ao Cobra Coral que por meio do canto e da música se fez presente em minha vida, muitas vezes sendo o momento de fuga e alívio.

Ao apostolado família e vida que me ensina a conhecer a verdade.

Agradecimentos especiais à querida professora Maria Angélica, referência de pessoa e profissional, que me proporcionou inúmeros momentos de grande aprendizado.

À Thauana, querida amiga que mesmo distante, fez-se presente em cada momento.

Por fim e não menos importante, às verdadeiras amigas que me fizeram companhia durante os quatro anos de curso, em especial à Ariela, que apesar das discordâncias, permanecemos unidas até o final.

RAMALHO, Marcela Pires. **Pedagogia Histórico-Crítica: do Projeto Político Pedagógico à concepção dos professores de Educação Básica**. 2016. 53p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

Pedagogia Histórico-Crítica: do Projeto Político Pedagógico à concepção dos professores de Educação Básica

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a presença de orientações teórico-metodológicas advindas da Pedagogia Histórico-Crítica nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escolas públicas do município de Maringá e a compreensão de tais orientações pelos seus professores. Os PPPs de parte expressiva das escolas paranaenses adotam esta teoria como referencial para embasar o trabalho educativo, apesar de a vivência no âmbito escolar proporcionada pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) e nos estágios curriculares supervisionados do curso de Pedagogia indicar dificuldade por parte significativa do corpo docente em implementar uma prática pedagógica segundo os moldes da Pedagogia Histórico-Crítica. Em função desse problema, questionamo-nos: como professores das escolas públicas de Maringá compreendem as principais orientações teórico-metodológicas advindas da Pedagogia Histórico-Crítica presentes nos PPP de suas escolas? Justifica-se a realização desta pesquisa, pois o conhecimento das orientações teórico-metodológicas de uma teoria é necessário para que haja uma práxis. A articulação prática-teoria-prática torna-se importante tanto no processo de formação inicial de professores, quanto continuada, pois é preciso reflexão para que a prática em sala de aula torne-se transformadora e libertadora do indivíduo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cumulada com uma pesquisa documental e empírica. Como referencial teórico recorreremos às principais obras elaboradas por Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin. A parte documental da pesquisa foi realizada por meio de leitura e análise dos PPPs das escolas participantes da pesquisa. Para coletar os dados empíricos, utilizamos dois instrumentos: um questionário para obter o perfil dos sujeitos da pesquisa - professores que atuam em diferentes níveis da Educação Básica, e entrevistas semiestruturadas para verificar as concepções de tais sujeitos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica. Para apresentar os resultados desta pesquisa, a dividimos em três partes. Primeiramente, expomos as principais orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica. Em seguida, demonstramos como tais orientações se encontram nos PPPs de algumas escolas públicas do município de Maringá. Na terceira parte, apresentaremos como os professores compreendem tais orientações presentes nos PPPs de suas escolas. Por fim, reafirmamos a importância da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, para que a compreensão sobre tal teoria seja mais ampla e sólida.

Palavras-Chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Projeto Político Pedagógico; Educação.

ABSTRACT

The main purpose of this research was to investigate the presence of theoretical-methodological guidelines from the historical-critical pedagogy in the Political Pedagogic Projects (PPPs) in public schools at Maringá City and the comprehension of these orientations by the teachers. The PPPs of a significant proportion of paranaenses schools adopt this theory as a reference to base the educational work, although the experience in the school environment provided by the participation in an institutional program of teaching training scholarship (PIBID) and Academic internships monitored in the pedagogical course indicate difficulty in a substantial part of the faculty when initiating a pedagogical practice according to pedagogical lines. As a result of this problem, we ask ourselves how do the teachers from public school in Maringá understand the main orientations from the historical – critical pedagogy in the PPPs of their schools? This justifies the achievement of this research, because to have the knowledge in a theoretical orientation is necessary to have praxis. The practice-theory-practice articulation becomes important as in the beginning of teachers training process as in the continuous process, because it is necessary to think so that the classroom experience can be transformed and liberated to the individual. This paper is a bibliographical research combined with a documental and empirical investigation. As a theoretical approach it was used the main works by Dermeval Saviani and João Luiz Gasparin. The documental part of this research was realized through reading and analysis of the PPPs of the research from the school participants. It was used two tools to collect the empirical data: one was a questionnaire to obtain the profile of the research subject – teachers that work in different levels of the basic education, and with semi-structured interviews to verify the views from this subject about the historical-critical pedagogy. To introduce the results, this research was divided in three parts. Firstly, it was exposed the main theoretical-methodological orientation in the historical-critical pedagogy. After, it was established how these orientations are presented in the PPPs of some public school at Maringá City. And lastly, we reaffirm the importance of initial and ongoing formation of the teachers from Basic Education, so the comprehension over this theory be more extensive and consistent.

Keywords: Historical - Critical Pedagogy; Pedagogical Political Project; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	15
1.1 EM DEFESA DA FUNÇÃO DA ESCOLA	17
1.2 ALGUMAS CRÍTICAS E PROBLEMAS	20
2. UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	22
2.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL	22
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO	24
2.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO	26
2.4 CATARSE	27
2.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL	28
3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	30
3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS PPPS	31
3.2. A DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS PPPS	35
4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES	37
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS	51

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica: do Projeto Político Pedagógico à concepção dos professores da Educação Básica” que tem por objetivo investigar a presença de orientações teórico-metodológicas advindas da Pedagogia Histórico-Crítica nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escola públicas do município de Maringá e a compreensão de tais orientações pelos seus professores.

Os PPPs de parte expressiva das escolas paranaenses adotam esta teoria como referencial teórico para embasar o trabalho educativo, apesar de a vivência no âmbito escolar proporcionada pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e nos estágios curriculares supervisionados indicarem dificuldade em implementar uma prática pedagógica segundo os moldes da Pedagogia Histórico-Crítica.

Estes fatos justificam a realização desta pesquisa ora apresentada, pois o conhecimento das orientações teórico-metodológicas de uma teoria são necessários para que haja uma práxis. A articulação prática-teoria-prática torna-se importante tanto no processo de formação inicial de professores, quanto continuada, pois é preciso reflexão para que a prática em sala de aula torne-se transformadora e libertadora do indivíduo.

A Secretaria de Educação do Município (SEDUC) de Maringá foi uma das redes de ensino que adotou como parâmetro curricular, a partir do ano de 2008, a didática proposta por Gasparin (2013), presente no Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SEDUC, 2012). A partir de então, todas as escolas de ensino fundamental do referido município utilizam-na como parâmetro para o planejamento das aulas.

Também encontramos orientações teórico-metodológicas advindas da Pedagogia Histórico-Crítica no documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica (SEED, 2008) elaborado e divulgado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná.

Cientes da complexidade que envolve a organização do ensino, perguntamos: Como professores das escolas públicas de Maringá compreendem as principais orientações teórico-metodológicas advindas da Pedagogia Histórico-Crítica presentes nos PPPs de suas escolas? Esse questionamento justifica-se pois

consideramos que o domínio das orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, de autoria de Dermeval Saviani e da didática proposta por João Luiz Gasparin para essa teoria são condições *sine qua non* para a organização do ensino e encaminhamento da prática pedagógica.

Para realização desta pesquisa adotamos como referencial teórico as principais obras de Demerval Saviani e João Luiz Gasparin: *Escola e Democracia* (2007), *Pedagogia Histórico-Crítica* (2012) do primeiro autor e *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2013), do segundo.

A teoria aqui estudada surge no Brasil no final da década de 1970, proposta por Dermeval Saviani, na intenção de criar uma pedagogia que atenda aos interesses dos dominados, que busque a apropriação do conhecimento concentrado nas mãos da elite burguesa ou seja, a classe dominante, conforme afirma Saviani (2008). Esta nova tendência tem por objetivo libertar a classe trabalhadora, criando um cidadão crítico e conscientizado politicamente, para que se torne capaz de transformar a sociedade. Isso se dará por meio da aquisição do conhecimento científico, que de acordo com o autor é o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela sociedade.

Anos após o surgimento desta teoria, Gasparin publicou um livro intitulado *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* que expõe orientações didático-metodológicas objetivando auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas.

Esta didática propõe uma organização para o ensino pautada em cinco passos. São eles:

1. Prática social inicial;
2. Problematização;
3. Instrumentalização;
4. Catarse;
5. Prática social final.

Em síntese, a prática social inicial é aquela na qual o professor interage com aluno, fazendo com que este traga seus conhecimentos prévios sobre o assunto a ser estudado, para assim começar o caminho para chegar ao conhecimento científico.

A problematização refere-se ao questionamento da prática social. Nessa hora os alunos saberão qual a dimensão em que o conteúdo será trabalhado. A instrumentalização consiste no aprendizado do conhecimento científico por meio da mediação dos professores.

A instrumentalização é o exercício didático da relação sujeito-objeto pela ação do aluno e mediação do professor. É o momento da efetiva construção do novo conhecimento.

A catarse é a síntese do que o aluno já sabia em relação ao que aprendeu, demonstrando assim um conhecimento mais científico e elaborado, afastando-se da empiria.

E por fim, temos a prática social final que é o retorno à prática social inicial, transformando-a com os conceitos que aprendeu.

Como metodologia utilizamos de uma pesquisa bibliográfica, cumulada com uma pesquisa documental e empírica. A parte documental foi realizada por meio de leitura e análise dos PPPs das escolas participantes da pesquisa.

Para coletar os dados empíricos, utilizamos dois instrumentos: um questionário¹ para obter o perfil dos sujeitos da pesquisa - professores que atuam em diferentes níveis da Educação Básica - e entrevistas semiestruturadas para verificar as concepções de tais sujeitos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na elaboração desta pesquisa, para atingir os objetivos propostos passamos por três etapas. Primeiro realizamos os estudos das principais orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta etapa, percebemos a importância de conhecer essas orientações, pois as escolas brasileiras têm pautado suas práticas pedagógicas a partir dessa teoria, sendo fundamental ao profissional da educação ter conhecimento sobre a mesma.

Na segunda etapa, realizamos as análises dos PPPs de três escolas públicas² de Maringá, para verificar como estas orientações são contempladas nos PPPs de algumas escolas públicas participantes da pesquisa. Obtivemos como resultados a presença das principais concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e suas orientações didáticas, sendo elas a concepção de educação, de homem, de processo dialético e de currículo.

Após constatar a presença da pedagogia estudada nos documentos das escolas, verificamos como os professores compreendem tais orientações presentes

¹ A pesquisa não passou pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, pois devido ao curto prazo para elaboração desta não foi possível. Os sujeitos da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

² O campo de pesquisa foi restrito devido a problemas enfrentados no ano de 2015, com a greve das escolas públicas do estado do Paraná e das universidades. Devido a isso, o tempo para pesquisa foi reduzido, não permitindo ampliar o número de escolas participantes.

nos PPPs de suas escolas. Esclarecemos que analisamos o PPP de três escolas, porém no momento de realizarmos a entrevista, o Órgão responsável por uma delas não autorizou a participação de seus professores na pesquisa, alegando que naquela escola já estavam sendo realizadas muitas pesquisas, o que alteraria a rotina escolar.

Por fim, apresentamos os resultados deste estudo, constatando que apesar de terem acesso à Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial, é necessário que haja a continuidade do mesmo na formação continuada, visto ser de fundamental importância para a solidificação desses conceitos. Também ressaltamos a importância dos Coordenadores demonstrarem segurança e dominarem os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica para auxiliarem os professores em suas práticas pedagógicas.

1. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no final da década de 1970, com Dermeval Saviani. Trata-se de uma proposta que tem a intenção de superar tanto as teorias não críticas, como as crítico-reprodutivistas. No primeiro grupo inclui-se a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, as quais recebem a denominação de não críticas porque “[...] encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2007, p. 5). Entre as crítico-reprodutivistas encontram-se a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista as quais, segundo o referido autor, “[...] são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2007, p. 5).

Ao nos apresentar essas teorias que estão presentes nas escolas, o autor intenciona mostrar quais os seus problemas, como tratam a questão da marginalidade ou seja, aqueles que estão fora da escola, suas concepções filosóficas e sua forma de compreender a escola. A respeito da marginalidade em relação às teorias que buscam explicar a escola, Saviani (2007, p. 30) aponta que:

[...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade o êxito da escola; aquilo que julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador.

Desse modo, Saviani (2007, p. 29) afirma que em tais teorias “não há propostas pedagógicas” e que estas somente explicam como a escola funciona e reproduz a desigualdade da sociedade, não havendo possibilidades de mudanças.

É neste cenário que Saviani inicia a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de críticas da escola tal como ela é, propondo uma transformação para que todos tenham direito a uma educação de qualidade, assegurando tanto ao filho do burguês, quando ao do trabalhador o ensino dos conceitos científicos.

Conforme a teoria por ele elaborada, a escola tem como principal objetivo formar um cidadão crítico.

De acordo com Saviani (2008), a Pedagogia Histórico-Crítica tem seu marco inicial no ano de 1979, quando se começou a discutir coletivamente essas concepções e, conseqüentemente, as formas de analisar a educação, pensando em alternativas para superar os problemas existentes. Neste período, os alunos e orientandos de Saviani também escreviam e pesquisavam sobre o assunto, criando uma movimentação no meio acadêmico em torno dos problemas educacionais e sua superação.

A princípio referia-se às suas formulações como Pedagogia Histórico-Crítica e/ou Pedagogia Dialética. Mas, a partir de 1984 optou pelo primeiro nome pois, de acordo com o referido autor, o segundo dava margem a falsas inferências e, além disso, o título escolhido era mais inovador. Vale destacar que em seus escritos mais atuais, Saviani usa também o nome Pedagogia Histórico-Crítica.

A base filosófica da teoria elaborada por Saviani é o materialismo histórico dialético, por acreditar que a escola está inserida em uma sociedade contraditória e por considerar o movimento histórico. Baseando-se em Lênin, Saviani (2007, p. 57) apresenta a teoria da curvatura da vara:

As pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária.

Cabe, então, à Pedagogia Histórico-Crítica “[...] a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)”, afirma Saviani (2007, p. 31).

No Brasil, quando esta pedagogia foi criada, politicamente vivia-se o cenário da abertura política, lenta e gradual, que sucedia anos duros vividos no regime militar. Sendo assim, as teorias presentes criticavam a pedagogia oficial, porém por serem reprodutivistas não eram capazes de propor a solução. Diante disso Saviani observou a necessidade de se criar uma pedagogia que fosse mais além. Criticar, mas também propor a solução e buscar a superação das desigualdades sociais

presentes na escola como reflexo da sociedade.

O referido autor em sua trajetória de vida era engajado politicamente, ministrava aulas em cursos de graduação e pós-graduação, atuando na formação de professores, tendo vivenciado todas as lutas políticas e sociais da época, de maneira que percebeu as questões educacionais que precisavam ser discutidas e solucionadas, vendo nisso mais um motivo para a criação da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.1 EM DEFESA DA FUNÇÃO DA ESCOLA

A educação é própria dos seres humanos e o que os difere dos outros animais é o trabalho. Este é uma ação intencional, pois o homem a transforma para adaptá-la a si. Com isso ele pensa a ação antes de fazê-la ou seja, age intencionalmente.

O trabalho divide-se em material e não material. O primeiro é a produção dos bens materiais para sobrevivência do homem, o segundo é aquele que o homem produz intelectualmente ou seja, símbolos, ideias, conceitos entre outros. A educação se encaixa no segundo pois se trata da construção do saber.

Para Saviani (2008), o trabalho não material é dividido em duas categorias: Na primeira o produto não se separa do produtor; na segunda o produto não se separa do ato de produzir. A educação encontra-se nesta segunda categoria. Para explicar isso, o referido autor nos traz o exemplo da aula, “[...] é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois produzida e consumida ao mesmo tempo” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Esclarecida que a natureza da educação pertence ao trabalho não material, é preciso compreender sua especificidade. Para isso o autor afirma que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica de um lado, 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, 2008 p.13)

Vale ressaltar que o primeiro objeto refere-se aos conhecimentos clássicos, aqueles que ao longo da história se consagraram como essenciais, se cristalizaram. Em relação ao segundo seria o método pelo qual o indivíduo irá realizar a humanidade produzida historicamente.

De acordo com Saviani (2008), o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, ou seja, não é o conhecimento espontâneo, nem o saber fragmentado, nem a cultura popular. É a ciência.

A partir dessa assertiva, o referido autor faz algumas reflexões acerca da especificidade da escola a qual, como dissemos anteriormente, é ensinar o conteúdo científico e promover um cidadão crítico.

Ele afirma que essa tarefa da escola vem se perdendo ao longo do tempo, dando lugar a comemorações de inúmeras datas festivas, cedendo espaço a diversos profissionais e entidades para ali desenvolverem seus projetos, como nutricionistas, psicólogos, fonoaudiólogos, dentistas, bombeiros, policiais, entre outros, e deixando sua função essencial, que é a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade em segundo plano.

Para o autor, a escola tal qual a conhecemos, tem como finalidade transmitir de uma geração a outra o saber elaborado. Para que isso ocorra o indivíduo precisa dominar requisitos básicos para adentrar a essa cultura letrada (que é o saber sistematizado), ou seja saber ler, escrever e contar.

Diante disso a instituição de ensino precisa dar condições para o cidadão adquirir esses instrumentos básicos. Por isso, pensar em um currículo adequado é fundamental, pois este deve ser organizado de maneira que garanta que o aluno aprenda tais conhecimentos.

O autor aponta que o problema da escola que a faz perder sua especificidade está na organização do currículo elementar que, algumas vezes, considera as questões fundamentais como secundárias. Por isso, se o conteúdo a ser ensinado pela escola é o científico, devidamente organizado em um currículo, as atividades secundárias terão a função de auxiliar as atividades nucleares.

De acordo com Saviani (2008, p. 98), “a Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola”.

Para que o aluno de fato aprenda o que é científico, faz-se necessário

entender que o conteúdo ensinado pela escola torna-se uma segunda natureza humana. Entende-se por primeira natureza tudo aquilo que nos é inato, instintivo, ou seja, que nasce conosco. Já a segunda natureza é aquilo que aprendemos e passa a fazer parte do nosso dia a dia. O que nos é ensinado, conforme o praticamos em nossa vida cotidiana, é aprimorado a ponto de parecer "natural" ou, nas palavras do referido autor, tornar-se uma segunda natureza humana.

Saviani (2008) nos traz o exemplo do indivíduo que pretende obter a carteira de motorista. No início da aprendizagem é preciso pensar cada ação necessária para guiar o carro. Após dias dirigindo, as ações passam a ser realizadas automaticamente. A partir deste momento, dirigir passa a ser uma segunda natureza.

No processo de alfabetização a situação é semelhante ao exemplo dado, porque ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança começa a desenvolver suas primeiras habilidades para conseguir ler e escrever.

Trata-se de um processo de aprendizagem complexo que requer muita atenção por parte delas. Contudo, ao longo da escolarização, à medida que vão se apropriando da linguagem escrita, este processo torna-se "natural", no sentido de que não mais é necessário pensar qual letra devemos utilizar para representar determinado som, nem que devemos iniciar uma frase utilizando letra maiúscula, entre tantos outros exemplos.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende o processo de transformação de primeira natureza para segunda extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem, do qual as instituições educativas têm que se ocupar, como forma de superar as desigualdades sociais presentes no ambiente escolar. Diante disso, Saviani (2008, p.100) aponta:

A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos pedagogia histórico-crítica.

Esta pedagogia tem por desejo maior a transformação da sociedade. Para isso busca formar um cidadão com consciência política, crítico, que se transforme

para depois mudar a realidade da sociedade.

1.2 ALGUMAS CRÍTICAS E PROBLEMAS

Diante do exposto sobre a especificidade da educação, podemos destacar os desafios que a Pedagogia Histórico-Crítica tende a enfrentar na escola.

O autor apresenta algumas das objeções elaboradas contra esta pedagogia, mas, de acordo com o mesmo, tratam-se de falsas dicotomias, sintetizadas no quadro a seguir:

Tabela 1 – Pedagogia Histórico-Crítica, críticas e defesas

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA		
CRÍTICA		DEFESA
Forma e conteúdo	Consideram-na conteudista	Saviani destaca a necessidade de o saber elaborado e/ou científico transformar-se em saber escolar para que os alunos possam dessa forma a ele ter acesso. Isto quer dizer que tanto a forma como o conteúdo são importantes.
Socialização e produção do saber	Socialização é retornar a Durkheim	A socialização buscada é a dos meios de produção, dominados pela burguesia, pautada na propriedade privada. E não a socialização proposta por Durkheim de que a escola é socializadora.
Saber e consciência	Criticam-na por dar mais importância à aquisição do saber do que a consciência crítica.	Não há outra forma de adquirir o saber se não for de maneira consciente. Conforme os trabalhadores dominam o meio de produção do saber, aumentam seu nível de consciência.
Saber acabado e saber em processo	Considera o saber como algo pronto e acabado	O saber é construído socialmente, sendo assim impossível ser pronto, ele sofre transformações ao longo da história, porém não é preciso sempre reinventá-lo toda vez, pois já está previamente construído.
Saber erudito e saber popular	O saber erudito é exclusivo da classe dominante e o saber popular é exclusivo da classe trabalhadora	O saber popular é aquele que todos têm acesso, isso significa que o saber erudito também pertence à população. Trata-se de oportunizar todos os saberes a todas as classes.

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base em: SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, Campinas: Autores Associados, 2008

Ainda sobre os problemas enfrentados pela pedagogia proposta por Saviani, podemos elencar três que a materialidade da ação pedagógica enfrenta:

a) Falta de um Sistema Educacional Único:

Ele aponta que a falta deste sistema único é uma das causas da alta taxa de analfabetismo no país porque não há a Universalização da Educação Básica. Em função disso há pulverização de verbas destinadas para a

educação, pois a Federação passa para os Estados, que passam para os municípios, que repassam para as escolas. Esse caminho dá margem a desvios e a burocracia impede-nos de enxergar os investimentos efetivamente feitos na escola. De acordo com o autor, temos “[...] um sistema de ensino em nível nacional não implantado” (SAVIANI, 2008, p. 116).

- b) Pensar uma nova teoria para ser aplicada em uma prática baseada em velhas teorias:

A falta de estrutura inviabiliza a transformação com a nova teoria, mesmo que haja intenção e compromisso com a mudança. Não basta um projeto pedagógico, é preciso modificar a estrutura física. Do contrário, cria-se uma resistência material. Essas reflexões valem em relação ao currículo. Saviani (2008) exemplifica dizendo que, como já vimos, não foi possível aplicar a pedagogia nova em uma escola estruturada fisicamente nos moldes da pedagogia tradicional. Ele considera que para a Pedagogia Histórico-Crítica ser bem sucedida é necessário adaptar o espaço físico e os componentes curriculares.

- c) Descontinuidade da educação:

Para que haja aprendizagem tempo é fundamental para a assimilação do conteúdo e continuidade no ambiente escolar. No caso da educação brasileira, a descontinuidade muitas vezes acontece com as trocas dos governos. Cada governo que assume quer imprimir uma marca com propostas pedagógicas novas. Ao invés disso, para que mudanças de fato efetivem-se é necessário transformar ações em políticas públicas.

2. UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Gasparin (2013) propõe uma didática para a teoria de Saviani pois em seus inúmeros trabalhos com a formação de professores da educação básica, notou que estes aderiam à Pedagogia Histórico-Crítica sentindo-se assim, instigados em propor uma didática que aprimorasse o trabalho do professor.

De acordo com o autor, adotar uma nova didática com base na Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática desafiadora. Há três motivos para tal afirmação. Vejamos as palavras do autor:

Essa metodologia de ensino-aprendizagem apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo conteúdo trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática. (GASPARIN, 2011, p. 10)

Para Gasparin (2013), seu trabalho é uma tentativa de tornar a pedagogia histórico-critica uma prática efetiva, tendo como base epistemológica a teoria dialética do conhecimento e a teoria histórico-cultural.

Ele propõe uma organização para o ensino pautada em cinco passos. São eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Para apresentar cada um desses passos, Gasparin (2013) destaca os fundamentos teóricos, os procedimentos práticos e esclarece com alguns exemplos, tal como veremos a seguir.

2.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL

A *Prática Social Inicial* é aquela na qual o professor interage com aluno, fazendo com que este traga seus conhecimentos prévios sobre o assunto a ser estudado, para assim começar o caminho em direção ao conhecimento científico. Ao explicar o primeiro passo, Gasparin (2013) traz outros autores renomados para confirmar a importância deste ato com o aluno, tais como: Vasconcellos, Cortella, Vigotski e o próprio Saviani inspirador de todo este trabalho. Estes afirmam que considerar o conteúdo do cotidiano do aluno é necessário para que seja manifestado nele uma curiosidade a conhecer mais sobre, pois aquilo que se traz consigo é uma

primeira leitura de mundo, precisando assim aprofundar-se no científico.

Na prática, é o momento em que o professor e o aluno vão expor o que sabem sobre o conteúdo. O referido autor recorre a Paulo Freire para que possamos entender esta fase, pois, segundo Freire (1978), professores e alunos devem ensinar e aprender ao mesmo tempo.

De acordo com Gasparin (2013, p. 21), “A Prática Social Inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado [...]”. É com essa ação que o professor verifica o nível real de conhecimento que o aluno tem e qual o nível que ele pretende chegar.

Com base nessa premissa há duas formas de apresentar a prática social inicial: uma é anunciando os conteúdos, que consiste em mostrar ao aluno os objetivos a serem trabalhados, a outra corresponde à vivência cotidiana dos conteúdos. Esta última se divide em duas etapas: primeiro apresenta-se os objetivos do conteúdo e, coletivamente, esgota-se tudo o que os alunos conhecem sobre o assunto. Posteriormente, verifica-se o que os alunos gostariam de saber a mais sobre isso.

Em seguida o autor nos mostra o exemplo de como trabalhar a prática social inicial. Para isso utiliza um conteúdo do 5º ano: *A água*. Primeiro apresenta-se o objetivo a ser trabalhado ou seja, é preciso que os sujeitos do processo educativo (professor e aluno) tenham claramente a compreensão do que se pretende atingir no final do processo.

Para isso, duas questões são fundamentais:

O que aprender?

Para que aprender?

O autor exemplifica esse momento a partir de uma indagação: O que é água? Por meio dessa pergunta, deve-se conceituar cientificamente água como um elemento sócio natural para distingui-la de outros líquidos semelhantes produzidos e usados na vida cotidiana das pessoas.

Para exemplificar, trazemos a tabela a seguinte, na qual a primeira coluna corresponde ao conteúdo a ser ensinado e, a segunda, aos objetivos específicos. Esta última está subdividida: na primeira parte encontra-se o objetivo referente a “o que aprender” e na segunda parte “para que aprender”, conforme elaborado por Gasparin (2013, p. 26).

Tabela 2 – Prática Social Inicial

CONTEÚDO	Objetivo Específico	
	O que aprender	Para que aprender
A água	Conceituar cientificamente água como um elemento sócio natural.	Para distingui-la de outros líquidos semelhantes produzidos e usados na vida cotidiana das pessoas.
Ciclo da água na natureza	Descrever a importância da água e seu ciclo na natureza.	Para compreender a influência do ciclo da água na vida das pessoas e na produção de alimentos.
Poluição da água	Verificar o nível de poluição dos rios próximos à escola e a cidade.	Para encaminhar às autoridades competentes, se necessário, sugestões de medidas para o saneamento.

Fonte: GASPARIN, J. Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica – 5. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 26.*

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A *Problematização* refere-se ao questionamento acerca da *Prática Social*. Nesta hora os alunos vão saber qual a dimensão em que o conteúdo será trabalhado. É neste momento que começa o trabalho com o conteúdo sistematizado.

Neste segundo passo ocorre o questionamento com base na *Prática Social Inicial*, visando os objetivos a serem atingidos, partindo do conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos.

O autor aponta que a escolha dos conteúdos que serão trabalhados deve ser realizada a partir do pressuposto que os alunos são “indivíduos sociais” (GASPARIN, 2013, p. 37). Porém, sabemos que muitas vezes os conteúdos são determinados por instâncias superiores, pois devem contemplar os currículos previamente estabelecidos.

De acordo com Gasparin (2013), os conteúdos quando trabalhados, em sua maioria, contemplam apenas a dimensão conceitual-científica, mas deveriam contemplar outros aspectos como religioso, econômico, filosófico, pois todos fazem parte da construção do conhecimento científico.

Neste segundo passo, o resultado são questões essenciais que derivam da *Prática Social Inicial* relacionada ao conteúdo estudado, elencando assim as dimensões necessárias. É importante neste momento o questionamento de porque estudar determinado assunto e qual sua relevância social. Sobre isso Gasparin (2013, p. 40) afirma:

Com base nos dados apontados pelos alunos e nos desafios surgidos na Prática Social Inicial, o professor encaminha uma discussão, que consiste numa melhor cooperativa, com o objetivo de começar a entender melhor o conteúdo que será estudado. Procura outrossim, identificar os principais problemas sociais postos pela prática e pelo próprio conteúdo. Busca ao mesmo tempo, entender esses problemas, bem como a necessidade e/ou a validade do conteúdo curricular proposto para solucioná-los ou entendê-los melhor.

Por isso, o professor deve conduzir o educando a compreender que o objeto que está sendo estudado possui diversas faces ou seja, há uma interdisciplinaridade nele. Para que o resultado deste passo seja satisfatório, o docente deve criar perguntas que os instiguem a adentrar ao conhecimento científico.

Continuando com o exemplo supracitado referente ao conteúdo *a água*, Gasparin (2013) afirma que é neste momento que são decididas as dimensões e elencadas as perguntas pertinentes ao conteúdo a ser ensinado, salientando que estas devem ser desafiadoras.

Estas questões serão esclarecidas na tabela que veremos a seguir:

Tabela 3 – Problematização

CONTEÚDOS	DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
O que é água	Conceitual Científica Histórica Social	O que é água? Qual sua composição química? A água que chega a sua casa é natural ou histórica? Por que a água de beber deve ser potável?
Importância da água e do seu ciclo para as pessoas e para a agricultura	Social	As pessoas conseguem viver sem água? Qual a influência do ciclo da água sobre as pessoas?
	Econômica	Por que é necessário economizar a água? Quanto custa a água por mês?
	Estética	Por que é necessário economizar a água? Quanto custa a água por mês?
Poluição da água	Conceitual Científica	O que é água poluída? Como a água se torna poluída?

Fonte: GASPARIN, J. Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* – 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 45.

De acordo com o autor estas perguntas só devem ser respondidas no passo seguinte ou seja, na *Instrumentalização*, pois é somente lá que o aluno terá elementos suficientes para respondê-las. A *Problematização* é o fio que conduz o processo de ensino-aprendizagem.

2.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

Gasparin (2013) aponta que neste passo ocorre a construção do conhecimento científico e que é necessário a participação efetiva dos dois sujeitos envolvidos no processo de ensino: professor e aluno. Cabe ao primeiro introduzir de maneira sistematizada o conhecimento científico e ao segundo apropriar-se deste de maneira intencional. Para garantir que se chegue ao conhecimento é de suma importância a mediação do professor. Do aluno se exige consciência em ampliar o conhecimento cotidiano em algo que é desconhecido.

Baseado nestas afirmações, Gasparin (2013, p.51) aponta que: “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. Pensando na prática, é neste passo que ocorre “o momento de maior especificidade teórica” (GASPARIN, 2013, p.103), pois é aqui que o educando faz as relações das diferentes dimensões com o contexto social e o conteúdo trabalhado. Aqui acontece a transformação do conhecimento cotidiano em conhecimento científico, pois o aluno a partir do primeiro passo ou seja, da *Prática Social Inicial* cria abstrações e generalizações para atingir o segundo passo, que é a *Problematização*. Para chegar à aprendizagem pretendida é importante a mediação do professor, para que consiga realizar a transformação do conhecimento no educando. Esta mediação pode ser feita por meio de debates direcionados, textos previamente escolhidos, trabalho em grupo, seminários, entre outros. Para Gasparin (2013, p. 122):

A fase da Instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através das ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos.

Concluimos que a mediação do educador é fundamental para a execução do terceiro passo, pois desta forma o aluno conseguirá alcançar o conteúdo científico proposto na *Prática Social Inicial*.

Tabela 4 – Instrumentalização

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
Conceituar cientificamente água como um elemento socio natural para distingui-la de outros líquidos semelhantes produzidos e usados na vida cotidiana das pessoas.	O que é água?	Conceitual Científica	- Exposição oral do professor - Experiências em laboratórios - Pesquisa bibliográfica - Observações	- Laboratório - Água fria, gelada, gelo - Livros, revistas, filmes - Consultas à internet
Descrever a importância da água e seu ciclo, apontando sua influência sobre a vida das pessoas e sobre a produção de alimentos.	Importância da água e do seu ciclo para as pessoas e para a agricultura.	Conceitual Científica Social Econômica Religiosa Política	- Observação da natureza - Explicação do professor - Pesquisa bibliográfica - Visitas à estação meteorológica	- Filmes - Livros - Bíblias - Estação meteorológica
Verificar o nível de poluição dos rios próximos à cidade, à escola, a fim de encaminhar às autoridades competentes, se necessário, sugestões de medidas para o saneamento.	Poluição da água	Conceitual Científica Social Estética	- Debates sobre um filme sobre o tema - Realização de experiências em laboratório - Observações - Visitas a rios poluídos e rios limpos	- Filmes - Laboratório - Pluviômetro

Fonte: GASPARIN, J. Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica – 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 122.*

2.4 CATARSE

A *Catarse* é a síntese do que o aluno já sabia em relação ao que aprendeu, demonstrando assim, um conhecimento mais elaborado, afastando-se da empiria. Neste passo o educando mostra oralmente ou por meio da escrita o que ele agora compreende acerca do conhecimento cotidiano e do conhecimento científico, porém em outro nível de compreensão e, também, com maior clareza.

Como aponta Gasparin (2013, p. 124): “É o novo ponto teórico de chegada: a manifestação do novo conceito adquirido”. Ou seja, é neste momento que ele mostrará a nova aprendizagem, tudo aquilo de novo que absorveu.

A *Catarse* é o momento concreto que o aluno mostrará a nova aquisição do conhecimento, mas não quer dizer que apenas neste passo isso aconteça. Ela é separada em dois momentos:

O primeiro é quando o educando faz sua síntese internamente e compreende

o novo conteúdo.

O segundo é quando ele exterioriza essa nova síntese, por meio de uma avaliação.

Esta avaliação é feita para que o aluno expresse o conhecimento aprendido, não como um simples conteúdo decorado para a prova, mas de maneira que mostre que este novo conteúdo foi internalizado e terá consequências em sua prática social. Deve ficar claro que a avaliação que ocorre neste passo, acontece nos outros momentos, porém aqui é quando tudo se concretiza.

A avaliação pode ser feita de duas maneiras: formal ou informal.

Na primeira há a manifestação espontânea do educando.

Na segunda é o professor quem prepara situações nas quais este terá que expor o aprendido.

Em ambas deve-se estabelecer critérios a serem empregados e considerar os instrumentos a serem utilizados. Como instrumento, pode-se recorrer tanto à expressão oral, escrita ou atividades como seminários, debates (no caso de avaliação formal).

Concluimos que esta etapa é o momento em que o aluno responderá os problemas postos na *Prática Social Inicial* e na *Instrumentalização*, primeiramente para si e, posteriormente, para os demais colegas e o professor.

2.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL

A *Prática Social Final* é o momento em que o aluno colocará em prática o conteúdo aprendido teoricamente. É necessário voltar a *Prática Social Inicial*, mas agora com conceitos científicos suficientemente adquiridos para transformar a realidade social posta no primeiro passo.

Mas de acordo com Gasparin (2013, p. 140), “[...] esse processo de compreensão do conteúdo ainda não se concretizou como prática. Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação”.

O aluno precisa percorrer o caminho de uma nova compreensão do problema elencado no início e concretizá-lo com uma prática efetiva, atuando na sociedade, tornando-se assim, algo além da instituição de ensino.

Na prática isso se dá em ações pensadas coletivamente, buscando resolver situações apresentadas ao longo do processo educativo, propondo intenções ao

aluno e práticas a serem realizadas no seu cotidiano.

Como exemplo, o referido autor retoma a unidade *água* e traz as seguintes ações:

Tabela 5 – Prática Social Final

NOVA ATITUDE PRÁTICA: INTENÇÕES	PROPOSTA DE AÇÃO
Economizar água	Fechar a torneira. Verificar valor e consumo mensal de água.
Aprender mais sobre água	Fazer leituras sobre o tema. Assistir e debater um filme.

Fonte: GASPARIN, J. Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica – 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 145.

Após estudo da Didática para Pedagogia Histórico-Crítica, podemos perceber a importância do conhecimento de tal metodologia, pois ela auxilia no momento de executar dentro da sala de aula, a teoria aqui estudada.

Concluindo a importância de tal conhecimento passaremos, a seguir, às análises dos PPPS para atingirmos um de nossos objetivos. Para isso, discutiremos, no próximo tópico, acerca do que é, qual a função e como deve ser elaborado o PPP de uma escola.

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com Libânio *et al* (2006, p.178), “[...] é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. Este documento é garantido por lei, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/96 nos seguintes artigos:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nos artigos citados anteriormente e em seus incisos constam os princípios norteadores para a elaboração do PPP. Vale ressaltar que é de fundamental importância que a elaboração deste seja feita de forma democrática, com a participação de todos os membros competentes, cada qual em sua função na escola sendo esses: os docentes, os discentes, os funcionários e a comunidade externa.

Sabe-se que o papel da escola pode ser definido por meio do PPP que aponta as seguintes reflexões: marco situacional e marco filosófico. Também há neste documento a definição do currículo, as disciplinas que o compõem e o planejamento anual de cada disciplina. Diante dessas considerações, destacamos:

O projeto político-pedagógico, como projeto/intenções, deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (Supervisão Escolar e Orientação Educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção desse projeto pedagógico

(VEIGA, 1998, p. 31).

Neste documento está presente toda a organização da instituição de ensino como caracterizações físicas e do público atendido, as concepções de homem, sociedade, ensino, aprendizagem e avaliação, quantidade de alunos e professores, organograma das disciplinas e seus objetivos, de maneira que direcione a garantia de uma escola democrática, pública e gratuita. Todos têm direito a um ensino de qualidade, sem distinções e privilégios, por isso é importante o PPP garantir esses princípios.

Devemos ressaltar que este documento não é elaborado apenas para cumprir uma questão legal, mas tem que estar presente no dia a dia da escola, norteando as práticas dos profissionais da instituição, buscando atingir os objetivos que nele estão elencados, de maneira que ao se olhar as práticas pedagógicas, se perceba a presença das ideias do Projeto Político Pedagógico.

3.1A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS PPPS

Analisando os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de três instituições públicas de ensino do município de Maringá, região noroeste do Estado do Paraná e que atendem níveis diferentes de ensino, estabelecemos os códigos E-1, E-2 e E-3 para identificá-los, sendo que:

E-1: O PPP de uma escola que trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);

E-2: O PPP de uma escola que atende o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio;

E-3: O PPP de uma escola que atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

As instâncias responsáveis pela manutenção dessas escolas são diferentes. A primeira delas é mantida pelo município; a segunda pelo Estado em parceria com uma instituição pública de ensino superior e a terceira é mantida pelo Estado.

O critério para seleção dessas instituições deu-se pelo fato delas participarem do subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid).

Em cada uma dessas instituições atua uma professora que assumiu o papel

de supervisora do Pibid/Pedagogia e foi por meio dela que as pesquisadoras tiveram acesso aos PPPs das escolas. Procedeu-se então a leitura desses documentos, cuja análise será a seguir apresentada.

Ao analisarmos os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das três instituições de ensino, verificamos a presença das orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial aos que dizem respeito à concepção de educação, de homem, de processo dialético e de currículo, como demonstraremos a seguir.

Tais documentos afirmam que a concepção de educação que os fundamenta é a proposta por Saviani ou seja, aquela que forma o aluno crítico capaz de transformar si mesmo e a sociedade. Nos três PPPs analisados há a defesa da educação como fenômeno humano:

[...] a educação é um fenômeno humano, uma exigência do e para o processo de trabalho bem como resultado desse processo. Explica-nos que para produzir sua vida material, o homem antecipa em ideias os objetivos de sua ação. Traduz essa representação como a produção do “trabalho não material”, a produção do saber. E é nessa categoria que se situa a educação. (E3)

A escola tem uma função específica, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento. É preciso, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, por meio do qual se define a especificidade da educação escolar. Por isso, não defendemos uma escola básica que dê aos cidadãos o mínimo de instrução necessário para se integrarem apenas no mercado de trabalho, como quer alguns economistas, políticos, articulando toda a sociedade em torno de interesses dominantes. A escola deve continuar investindo nos alunos, para se tornarem críticos e se engajarem na luta pela justiça social. [...]

Essa concepção de Educação implica ter clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que marcam as contradições da sociedade e da educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e separar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente que direção cabe imprimir à questão educacional. É indiscutível que a educação básica é importante para todos e a alfabetização deve ser acessível a todos. (E1)

Crer na redenção da humanidade pela educação, independente da forma como ela se realize parece ser uma utopia, uma pregação moral que recusa as condições objetivas de um mundo tal como ele é para apostar suas esperanças em um mundo tal como ele deveria ser. No entanto, a educação vista como o ato deliberado de transmitir a alguém conhecimentos acumulados pela humanidade pode e deve cumprir um papel significativo como freio a este processo de desumanização, ou, mais que isso, é condição necessária (ainda que insuficiente) no projeto social de sua

reversão. (E2)

Nos três PPPs a concepção de homem é a mesma, fundada na teoria marxista, que considera o homem como resultado de suas relações sociais e de seu trabalho, que é a capacidade de transformar a natureza para sua sobrevivência. Vejamos:

O pensamento de Marx e Marcuse expressam a concepção de homem enquanto “produto histórico”, somente podendo ser compreendido numa totalidade. Compreender o homem, ou qualquer fenômeno (natural ou humano) em sua totalidade, significa conhecer a dinâmica presente nos diferentes modos de produção, ou seja, as contradições (afirmação e negação) que determinam seu movimento. A necessidade humana de explorar a natureza para garantir sua vida material levou a transformações, não somente do mundo natural, mas também do mundo das ideias ao longo da história da humanidade. (E3)

O trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana. Queremos com isso frisar a ideia de que as habilidades e os comportamentos humanos, a partir daquele momento, não estavam mais previstos pelo código genético. Por isso dizemos que o homem não estava mais submetido às leis biológicas e sim a leis sócio históricas. (E1)

[...] concepção de homem: em todos os estágios do desenvolvimento social, o homem nasce num mundo já ‘feito’, numa estrutura consuetudinária já ‘feita’. Deve então assimilar esses usos, do mesmo modo como assimila as experiências de trabalho. (E2)

Partem do pressuposto que os sujeitos da educação são seres históricos e sociais, por isso ao adentrarem o ambiente escolar trazem consigo suas concepções de mundo, o que deve ser considerado durante sua formação.

Nos três documentos está presente a concepção de metodologia, traduzida por Saviani, com base na teoria marxista, como síntese, análise e síntese.

Estas são as orientações teórico-metodológicas norteadoras da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo a qual, quando chega à escola, o educando traz suas experiências cotidianas (síntese), as quais, coletivamente, são questionadas e, com a mediação do professor e o contato com o conhecimento científico, buscam-se respostas para tais questões (análise), as quais, após serem alcançadas, possibilitam ao aluno uma nova formulação daquela experiência cotidiana (síntese). Esse processo produz o novo conhecimento adquirido pelo educando.

Nos PPPs da E1 e da E3 esta definição acompanha as proposições acerca das orientações metodológicas necessárias à efetivação da prática pedagógica.

As **orientações metodológicas**, para a efetivação dessa prática pedagógica, operacionalizam-se em três passos: a síncrese, a análise e a síntese. A síncrese corresponde à visão global, indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, as partes como parte do todo; a síntese como resultado da integração de conhecimentos parciais, num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação. Trata-se da pedagogia crítico-social, que propõe uma teoria pedagógica articulada com uma concepção de mundo e de sociedade que seja expressão do movimento da prática social coletiva, transformadora da realidade social numa direção emancipatória. (E1)

[...] tem buscado o desenvolvimento da metodologia dialética, que, segundo Saviani (1999), está pautada no movimento que vai da síncrese – visão caótica do todo à síntese – uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas –, pela mediação da análise – as abstrações e determinações mais simples. (E2)

No PPP da E2, as reflexões acerca da concepção de metodologia estão vinculadas à ideia de currículo:

Na concepção histórico-crítica, a ideia de currículo é que, as disciplinas, embora tenham sua especificidade, devem proporcionar uma visão de totalidade. A princípio o aluno não consegue perceber a dimensão do todo (o aluno tem uma visão confusa, caótica) e a tarefa pedagógica da escola é com o processo que auxilia na passagem da síncrese (visão caótica) à síntese através da análise ou seja, didatizar os conteúdos. (E3)

No PPP da E3 escola notou-se que a concepção de metodologia proposta corresponde à defendida por Saviani (2009), devido a sua composição baseada em conteúdos nucleares ou seja, aqueles considerados como essenciais para o aprendizado e a formação do indivíduo crítico. Nele há a defesa da transmissão do saber sistematizado ou seja, do conhecimento científico.

Nessa abordagem, o currículo deve valorizar o clássico, o que não pode ser confundido com valorização do ensino tradicional. O tradicional, escreve Saviani, refere-se ao passado, ao arcaico e ultrapassado. O clássico por sua vez é o que resistiu ao tempo, mantém-se válido em épocas posteriores e constitui-se em instrumentos de leitura de mundo. Saviani critica as atividades como temas transversais, educação ambiental, sexualidade, o trânsito, etc., e as chama de extracurriculares, afirmando que somente têm sentido se enriquecerem as atividades curriculares não devendo em momento algum substituí-la ou prejudicá-las. (E3)

Conclui-se que os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica estão

presentes de forma concisa nos PPPs das três instituições de ensino, pois conforme apresentamos nos exemplos, estes documentos trazem os conceitos e citam o principal autor da teoria aqui estudada.

Consideramos esta análise necessária para discutir a presença da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica nos documentos em estudo, pois a segunda só se faz presente se estiver à primeira, porque esta deriva daquela.

3.2. A DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS PPPS

Ao analisarmos os projetos buscando elementos que caracterizassem a presença da didática proposta para a Pedagogia-Histórico-Crítica, encontramos alguns pontos convergentes nos três projetos, mas também observamos questões específicas que não eram comuns a todos, conforme apresentaremos em seguida.

A primeira convergência foi a respeito da concepção de avaliação. Os três documentos analisados afirmam que esta etapa do processo de ensino e aprendizagem deve ser contínua pois a aquisição do conhecimento científico é um processo que não ocorre apenas em um determinado momento, mas ao longo do processo educativo. Apresentaremos citações das três escolas que adotam esta concepção:

A avaliação neste estabelecimento de ensino é diagnóstica e contínua e tem como instrumentos de avaliação: produções textuais, resolução de atividades propostas pelo professor, provas objetivas, seminários, produção de cartazes, relatórios, entre outros. (E1)

Preponderarão os aspectos qualitativos da aprendizagem, considerada a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade dos conteúdos, com relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração sobre a memorização, num processo de avaliação contínua, permanente e cumulativa. (E3)

A avaliação terá por objetivo verificar a aprendizagem do aluno, de forma contínua e processual, dando parâmetros para verificação da apropriação do conhecimento pelo aluno e da retomada do que foi ensinado, caso necessário. (E2)

Observamos que na elaboração dos objetivos específicos e gerais presentes no PPP da escola identificada como E2, respeita-se a proposta de Gasparin (2013) que pauta seus objetivos em duas questões essenciais: "O que é aprender?" e "Para que aprender?".

Objetivos - Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta; - Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do

conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente; - Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos; - Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre eles; - Sentir-se seguro da própria capacidade de apropriar-se dos conhecimentos matemáticos. (E2)

Também na escola E2, os conteúdos e a maneira como estes são organizados (por disciplina) assemelha-se à organização proposta por Gasparin (2013). O documento destaca que é necessário considerar as várias dimensões do conteúdo ou seja, dimensão conceitual, científica, histórica, social, econômica e estética.

No PPP da Escola identificada como E1 não encontramos referências diretas à Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica porém, ao analisarmos as concepções pedagógicas nele defendidas, percebe-se que a instituição pautou suas propostas em tais orientações, mas deixa de citar o nome do autor inclusive nas referências finais:

A efetivação dessas práticas dentro da escola pressupõe que o professor encare sua tarefa como parte da prática social global; adquira conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico; domine os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos, a fim de introduzir no trabalho docente todos os aspectos, ligações, mediações, contradições e dimensões da prática histórico-social no processo do conhecimento. (E1)

Concluimos que os PPPs das três escolas contemplam a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, contudo nos PPPs das escolas identificadas como E2 e E3, essa teoria aparece de maneira mais marcante e explícita. No PPP da escola identificada como E-1 também encontramos as orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, porém de forma implícita.

4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES

Realizamos a primeira parte da pesquisa em busca das principais orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica. Em seguida, verificamos que existem orientações teórico-metodológicas alinhadas a essa pedagogia nos PPPs de três escolas públicas do município de Maringá participantes da pesquisa, tais como concepção de educação, homem, processo dialético e currículo.

Diante desses resultados e tendo em vista o objetivo principal desse estudo, que é o de verificar como os professores compreendem as orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica presentes nos PPPs de suas escolas, visando alcançar este objetivo, iniciamos uma investigação empírica.

Para isso realizamos uma entrevista semiestruturada que, de acordo com Triviños (1987), parte de perguntas básicas, respaldada nas teorias e hipóteses que norteiam a pesquisa, permitindo novos questionamentos conforme as respostas obtidas.

Também elaboramos um questionário (anexo I) cujo objetivo foi obter informações para conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa, formado por duas professoras e duas supervisoras de duas das escolas participantes da investigação.

Salientamos que no projeto inicial estavam previstos mais sujeitos a serem entrevistados, mas não fomos autorizadas a realizar a segunda parte da pesquisa numa escola cuja manutenção é de responsabilidade do município, alegando que já haviam outras pesquisas sendo desenvolvidas naquela instituição.

Esclarecemos que para garantir o anonimato dos sujeitos, de ora em diante eles serão identificados conforme abaixo:

Primeira escola: (S1 e P1) S1 para Supervisora e P1 para professora, porém nessa escola estes não foram autorizados a responder o questionário e nem tampouco a serem entrevistados.

Segunda escola: S2 para Supervisora e P2 para Professora.

Terceira Escola: S3 para Supervisora e P3 para Professora.

Por meio dos dados constantes neste questionário, verificamos que os sujeitos da pesquisa têm vários anos de experiência no magistério. Todos cursaram pelo menos uma licenciatura, são concursados e pertencem ao Quadro Próprio do

Magistério (QPM) da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Dedicam 40 horas de trabalho semanal ao magistério, atuando em diferentes áreas de ensino: Duas atuam como pedagogas, sendo que uma delas é regente de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Além dela, dois dos demais sujeitos ministram aulas, porém na segunda etapa do Ensino Fundamental, nas áreas de Artes e Geografia. Apenas P2 e P3 trabalham em outra instituição de ensino, sendo que P3 trabalha em uma instituição de ensino superior à distância.

Verificamos que as duas supervisoras participantes exerceram ao longo de suas carreiras outras funções: S2 atuou 7 anos na coordenação de uma escola e S3 atuou por quatro como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e três anos como tutora na formação de professores.

No quadro seguinte sintetizamos o perfil dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 6 – Sujeitos da Pesquisa

SUJEITOS	Supervisor 2	Professor 2	Supervisor 3	Professor 3
REGIME DE TRABALHO	QPM ³	QPM	QPM	QPM
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	40 HORAS	40 HORAS	40 HORAS	40 HORAS
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	09 ANOS	18 ANOS	23 ANOS	32 ANOS
FORMAÇÃO	Pedagogia	Magistério e Geografia	Pedagogia	Educação Artística e Ciências Sociais
PÓS-GRADUAÇÃO	Teoria Histórico-Cultural	Educação Especial	Fundamentos da Educação	Pedagogia Religiosa/ Planejamento Educacional/ Mestrado/Doutorado
NÍVEL DE ATUAÇÃO	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
CARGO EXERCICIDO	Pedagoga e Professora 1ºano	Professora de Geografia	Pedagoga	Professora de Artes
TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE	06	01	17	08
ATUA EM OUTRA ESCOLA	Não	Sim	Não	Sim

³ Quadro Próprio do Magistério

Fonte: Dados organizados pela autora.

Na entrevista realizada abordamos os seguintes temas: concepção de educação, aprendizagem, relação professor-aluno, currículo e planejamento, pois são conceitos considerados primordiais para o real conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica.

Sabe-se que para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o meio de transformação da sociedade, pois de acordo com Saviani (2008) deve-se pensar em uma educação que atenda os interesses dos dominados, para que estes possam libertar-se da dominação da classe burguesa sobre o saber sistematizado.

Para que isso ocorra é preciso ter um ensino organizado previamente, no qual a prioridade é a transmissão do conhecimento científico ou seja, o conteúdo produzido historicamente pela humanidade, conforme aponta Saviani (2008).

Este conhecimento deve ser apresentado de maneira sequencial aos alunos, sendo necessário uma organização do ensino. Por isso, tal teoria valoriza o planejamento, o professor que domina o conhecimento a ser ensinado, o interesse e conscientização do aluno sobre o conteúdo, a participação efetiva e a interação dos sujeitos no processo educativo.

Tendo em vista estas questões, organizamos a análise do conteúdo das entrevistas em seis pontos, a saber:

1. Concepção de educação;
2. Relação professor-aluno;
3. Função do professor;
4. Organização da prática pedagógica;
5. Planejamento;
6. Currículo;

Todos os sujeitos responderam afirmativamente ao serem questionados se conheciam a Pedagogia Histórico-Crítica.

O supervisor 2 (S2) e 3 (S3) e o professor 3 (P3) citaram o nome do autor da Pedagogia Histórico-Crítica, Demerval Saviani e o autor do livro "Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica", João Luiz Gasparin.

Apenas o P3 afirmou não ter conhecido a referida teoria no curso de graduação realizado no Estado de São Paulo. Este afirmou que conheceu a Pedagogia Histórico-Crítica somente ao cursar uma pós-graduação: "Só fui conhecer

no Estado do Paraná, quando realizei minha primeira pós-graduação”.

O P2, apesar de dizer que a conheceu durante sua formação inicial na disciplina de didática, não citou os nomes de autores desta teoria, como o fizeram os demais. Além disso, confundiu-a com a Teoria Histórico-Cultural⁴. Em suas palavras:

“Eu não sei bem se é dessa teoria, mas eu me lembro de que nas aulas de didática foi estudado Piaget, Vigotski, Wallon, Paulo Freire, assim de cabeça eu não me recordo de todos mais estudei muitos educadores nas aulas de didática.” (P2)

Notamos que os demais entrevistados mencionaram a Teoria Histórico-Cultural ao serem questionados a respeito de autores que trabalham com a Pedagogia Histórico-Crítica, o que pode indicar confusão entre as mesmas. O P3 e o S3 assim responderam:

“Saviani, o Gasparin e a professora que trabalha na linha da Histórico-Cultural na UEM.” (P3).

“Dentro da Psicologia vários que trabalham que são da Teoria Histórico-Cultural, conheço a Marta Sforni. De cabeça não vou lembrar todos os autores. Já li outros artigos a partir da Teoria Histórico-Cultural que realizam pesquisas na educação pautadas nessa pedagogia.” (S3)

P2, ao ser questionado sobre livros e artigos que leu referentes à Pedagogia Histórico-Crítica (ou sobre ela), afirmou que apenas assistiu palestras sobre o tema em cursos realizados quando já atuava como professor na Educação Básica.

Os demais sujeitos afirmaram terem lido alguns textos durante as aulas de didática e nos cursos de Formação Continuada. Provavelmente este tenha sido o motivo pelo qual tiveram dificuldade em basear suas respostas em princípios e conceitos próprios da Pedagogia Histórico-Crítica, até mesmo em situações nas quais, estimulados pelas questões da entrevista, tentavam estabelecer relação desses princípios com a prática realizada em sala de aula.

A respeito da concepção de **educação** que permeia a Pedagogia Histórico-Crítica, podemos afirmar que todos os entrevistados responderam em conformidade com as orientações teórico-metodológica da referida teoria, porém alguns com maior propriedade que outros.

De acordo com Saviani (2008), educação é a transmissão do conhecimento científico que corresponde ao conhecimento acumulado historicamente pela

⁴ A Teoria Histórico-Cultural, originária da Psicologia, tem como principais autores Vigotski, Luria e Leontiev.

humanidade. De acordo com essa concepção, é função da escola formar um cidadão crítico, capaz de transformar a si mesmo e depois a sociedade.

Assim S2 destaca a transmissão de conhecimentos:

“Educação é a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. A função da escola é a transmissão deste conhecimento.” (S2)

Ela afirma que a escola oferece ao aluno

“A possibilidade de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados. Sua função seria a transmissão deste conhecimento científico para os alunos.” (S2)

As educadoras P2 e P3 citam a transformação do mundo como importante elemento considerado por Saviani ao propor a Pedagogia Histórico-Crítica. Vejamos:

“A educação é um processo que aproxima o indivíduo do conhecimento, a partir disto ele vai transformar sua forma de olhar o mundo”. (P3)

“A educação seria utilizada como uma forma de transformação da sociedade a partir dos conhecimentos científicos adquiridos ao longo da humanidade”. (P2)

Pode-se perceber, conforme a fala dos sujeitos expostas anteriormente, proximidades com a concepção de educação e escola defendidas por Saviani, quando enfatizam a transmissão do conhecimento científico e a possibilidade desse transformar o aluno, para que mais tarde transforme a sociedade.

Esta concepção fundamenta a didática proposta por Gasparin (2013) que, ao trazer os cinco passos, propõe primeiro a mobilização do aluno, em seguida a transmissão do conhecimento científico pelo professor e, por fim, como resultado dessa transformação, a realização de uma prática modificada na sociedade.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a **relação ensino e aprendizagem** deve ser baseada no processo dialético ou seja, na relação prática-teoria-prática. A partir do conhecimento prévio do aluno o professor, assumindo o papel de mediador, apresenta-lhe o conhecimento científico e juntos, elaboram um novo conhecimento.

De acordo com Gasparin: (2013, p. 87)

É de fundamental importância, no processo de ensino-aprendizagem,

conhecer a correlação que existe entre os conceitos científicos e cotidianos, ao iniciar o estudo de uma determinada matéria. Isso possibilita definir, com bastante precisão, o ponto central do desenvolvimento das duas ordens de conceitos, permitindo estabelecer hipoteticamente as curvas do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, o que auxilia na seleção dos procedimentos para desenvolver os conceitos científicos que são objeto específico da escola.

Os sujeitos da pesquisa ao serem questionados a respeito dessa relação, demonstraram conhecer a necessidade da mediação do professor e de considerar o conhecimento prévio do aluno. Com base nisso, S2 afirmou:

"O professor detém o conhecimento e ele é o mediador deste. Ele tem que ter segurança nesse conteúdo e de fato ensinar." (S2)

Os educadores P2 e P3 apontaram a importância do ensino ter significado para o aluno:

"A relação ensino-aprendizagem deve ser significativa eu acho que o aluno tem que ter um estudo significativo ele tem que saber o porquê ele está estudando aquele determinado conteúdo, só porque ele precisa para passar na prova ou porque ele realmente vai precisar daquele conteúdo no dia a dia, na convivência, no trabalho, acho que tem que ser significativo." (P2)

"[...] tem que ter significado a partir daquilo que ela já sabe para ver o conhecimento que ela tem na escola e trazer significado para aquilo que ela já conhece, o conhecimento prévio." (P3)

Ainda sobre o significado do conteúdo, S3 citou o PPP da escola para enfatizar a importância deste no cotidiano do aluno:

"O aluno está lá para aprender o conteúdo. O que está em nosso projeto político pedagógico pressupõe que faz parte da vida dele, seja um conteúdo que tenha significado para ele, então a partir do momento que acontece essa relação, o ensino organizado para um aluno real, os conteúdos reais, então eu tenho um aluno aprendiz, um ser sujeito que aprende, daí pensar em nosso projeto também ele é o sujeito que aprende, então não é objeto. Ele é sujeito nesse processo, ele interage, pergunta, esse conhecimento é para ele não um conhecimento inventado, criado." (S3)

A **relação professor e aluno**, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, deve ser harmônica, porém o professor deve ter domínio do conteúdo a ser ensinado. Isso não significa que o mesmo não possa adquirir um conhecimento novo com o aluno, porém o professor deve ter este conceito elaborado previamente,

conforme apresenta Gasparin (2013, p. 116):

O papel professor, como mediador, é definir a relação e estabelecer a ligação entre conceitos científicos e os cotidianos. Ora, a mediação somente acontece à medida que ele conhece tanto os conceitos científicos quanto os cotidianos. Desta forma, sua primeira ação consiste em apropriar-se adequadamente dos conceitos científicos. Deve, outrossim, tomar conhecimento dos conceitos cotidianos dos alunos.

Verificamos que os dois dos sujeitos entrevistados (que pertencem à mesma escola) compreendem essa relação.

“É uma relação dialógica, tem dois lados, é o aluno, que o professor tem que conhecer que nível este está, buscar mediar para que ele se aproprie do conhecimento, o professor aqui é um mediador do conhecimento”. Na verdade, quem vai mediar mesmo é esse conhecimento. Então, o aluno vai aprender e interagir a se apropriar destes conceitos para a vida dele. Então tem que ser uma relação dialógica, ele está ensinando para alguém real. Então você acredita que a função do professor é ser mediador?!

A função dele é organizar todo esse processo de ensino, ele organiza isso e ele vai ser mediador porque ele se apropria disso, do conhecimento, então quem vai mediar, na verdade o conhecimento é o elemento mediador, é a partir do momento que ele aprende que ele consegue conhecer, entender sobre as coisas, refletir sobre elas, então a partir do momento que ele se apropria do conhecimento. “O professor é aquele que vai trazer esse conhecimento e vai traduzir isso, é o que os autores vão falar, ele vai didatizar isso no nível que o aluno seja capaz de aprender.” (S3)

“A Pedagogia Histórico-Crítica acontece em uma tríade: prática, teoria, prática. Que na verdade o aluno vai trazer um conhecimento que ele já sabe, o professor vai mediar esse aluno para esse conhecimento, isso vai transformar aquilo que ele já sabe, para essa prática de forma mais consciente, conhecimento científico e tudo mais. Na relação professor e aluno é o professor traduzindo o conhecimento escolar para o aluno de forma significativa.” (P3)

Nota-se, em suas falas que há compreensão no que se refere à necessidade dessa relação, ou seja, o professor deve considerar o conhecimento sincrético do aluno como ponto de partida, para que através da mediação se possa construir o conhecimento sintético, pois chegar ao conhecimento científico torna-se difícil se não houver a participação do aluno, deixando de ser significativo.

Mediar é organizar o ensino, tendo em vista a apropriação de conceitos científicos pelos alunos. Para isso, o professor precisa dominar o conteúdo a ser ensinado e encontrar uma maneira de fazer o educando entender, assimilar e internalizar tal conhecimento, mesmo que para isso seja necessárias inúmeras

tentativas de diversas formas.

P2 não expõe tamanha clareza sobre tal relação, deixando resquícios da Pedagogia Nova⁵:

“Ela deveria ser uma relação bem dinâmica, onde o professor não apenas ensina, mas ele também aprende, pois o professor é o elemento que vitaliza o ensino, porém ele aprende também com seu aluno.” (P2)

S2 em sua fala mostra compreender que o professor é o detentor do conhecimento científico.

“O professor domina o conteúdo, o aluno não pode saber mais que ele.” (S2)

Todos os entrevistados destacaram o quão essencial é a **função do professor** como sujeito responsável pela organização do processo pedagógico, pela forma como o conteúdo é trabalhado, pela organização dos alunos e do ambiente físico da sala de aula.

Conforme aponta Saviani (2008, p.144), o professor é o principal responsável pela mediação do conhecimento científico do aluno:

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Nossos entrevistados, a respeito da função que o professor deve exercer, apontam consonância com autor. Vejamos o que disse S3:

“A função do professor é organizar todo o processo de ensino e ser mediador.” (S3)

Percebe-se que ela compreende a importância do papel do professor na educação escolar e vai além, apontando que o aluno tem que ter consciência da

⁵Para a Pedagogia Nova, de acordo com Saviani “O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor” (SAVIANI, 2007, p. 9).

importância desse conhecimento:

“O professor tem que levar o aluno ao conhecimento, aproximá-lo desses conteúdos, fazendo com esses sejam traduzidos aos alunos e proporcionar que o aluno verifique o que esse conteúdo vai trazer para a vida dele.” (S3)

Os demais entrevistados têm clareza de que não basta ser apenas mediador, mas é preciso ter domínio do conteúdo a ser ensinado.

“A função deste professor é mediar o conhecimento científico, não apenas ensinar, mas mediar esse conhecimento científico.” (P2)

“A função deste professor é mediar, ser mediador desse conhecimento e detentor também.” (S2)

De acordo com Saviani (2008, p. 18), **currículo** é a “[...] organização de conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é pois, uma escola funcionando. Quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Essas atividades envolvem a seleção do conhecimento adquirido ao longo da história humana e da qual se julga importante apropriar-se. As supervisoras entrevistadas demonstraram estar alinhadas a este conceito, pois afirmaram:

“[...] currículo é a seleção desses conteúdos historicamente acumulado.” (S2)

“São os conteúdos escolares, que são muitos e a escola não ia dar conta de tudo que a humanidade produziu. Então, o currículo é a seleção daquilo que ela considera essencial, daí tem que haver uma discussão política em cima. Será que esse currículo realmente contempla aqueles conteúdos que deveriam ser trabalhados na escola?” (S3)

Nota-se que a segunda salienta que o currículo exerce uma função política, pois de acordo com Saviani (2008), a burguesia domina o conhecimento e permite que a classe trabalhadora tenha acesso somente a aqueles conteúdos em conformidade com seus interesses.

Percebe-se que P2 confunde-se ao falar sobre o currículo, pois aponta que este deve adequar-se à realidade do aluno:

“O currículo a meu ver tem que ter versatilidade, não posso ter um currículo pronto e acabado”. Eu acho que o professor não só pode como deve

adequar a realidade onde está inserido, naquela determinada escola, de acordo com a necessidade desses alunos. Não apenas um currículo sem versatilidade, onde você só pauta em conteúdo. (P2)

Sabemos que, para Saviani, o currículo deve ser elaborado “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2008, p.15).

Diante desta posição, compreendemos que o currículo não deve ser adequado à realidade do aluno, mas a prática pedagógica deve ter essa realidade como ponto de partida. A concepção equivocada apresentada por P2 tornou-se comum entre os profissionais da educação.

Saviani estabelece um critério para a organização do ensino. Para ele, “[...] a escola deve ocupar-se dos clássicos, ou seja, daquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2008, p. 14). Diante disso, reafirmamos a importância do currículo contemplar os conteúdos essenciais. Por isso, ele não deve se adequar a realidade do aluno.

A educadora P3 não deixou claro qual seu conceito de currículo, mas afirmou que na disciplina em que atua, este está desorganizado, deixando os alunos com defasagem em relação a outros colégios. Desta forma, o currículo não exerce sua função primordial que é orientar o professor acerca do conteúdo científico a ser ensinado. Ela aponta um problema enfrentado em sua escola em relação à organização curricular:

"O currículo no ensino médio, hoje, é uma coisa complicada. Aqui na minha escola eu tenho artes só em um ano, só no primeiro ano. Então, tenho uma dificuldade, pois concentrou tudo [conteúdos] em um único ano. Então ele [aluno] chega no terceiro [ano] e não lembra mais. Em termos de currículo estamos perdendo bastante." (P3)

Ao questionar os entrevistados se utilizam os cinco passos para a implementação da prática pedagógica conforme a Pedagogia Histórico-Crítica propostos por Gasparin (2013), dois professores afirmaram realizar seus planejamentos tendo como base esta proposta, considerando o resultado como satisfatório.

S2 disse-nos que em sua escola não se utiliza mais, apesar de já terem feito uso deles, mas percebeu que os professores ficavam muito "engessados", tendo assim um resultado não muito eficaz. S3 apontou que há professores que tentam,

porém que sentem dificuldade em executar os planejamentos de acordo com a proposta.

Foi possível notar que, apesar dos conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica estarem presentes nos documentos norteadores da escola, esta não faz parte da prática pedagógica de todo professor. Questionada sobre isso, S2 comentou:

*"Cada professor tem uma formação. Por exemplo: na universidade a gente tem a maioria dos professores que tende para o lado da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, porém não necessariamente todos seguem essa tendência. Então, quando você chega numa escola, temos professores com diversas linhas. Eu tenho professor de filosofia que é marxista, apesar da nossa concepção de entender a sociedade presente no PPP. Temos professores que se dizem kantianos, outros weberianos, outros positivistas. E como você muda isso? Quando ele vai para sala de aula, é a partir daquela formação dele, do que ele acredita, que ele vai encaminhar sua aula. O conteúdo é o mesmo, mas como a educação não é neutra, ele tende para aquela que acredita. Para isso a maioria teria que acreditar nessa teoria, tê-la como a tendência pedagógica a ser seguida."
(S2)*

Em resposta ao objetivo desta terceira parte, com base das análises acerca das entrevistas, concluímos que os sujeitos possuem compreensão sobre as orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica presentes nos PPPs de suas escolas, mesmo que em alguns pontos esta seja ainda superficial.

CONCLUSÃO

Por meio desta pesquisa, percebemos o quanto é importante ter o conhecimento das orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, pois é esta teoria que sustenta a prática pedagógica. Este conhecimento possibilita a realização de reflexões sobre a especificidade da escola, seus problemas e como a proposta desta teoria, que tem por objetivo promover a conscientização política do indivíduo e transformar a sociedade, pode estar presente no ambiente educacional, mesmo com seus desafios.

As primeiras impressões da teoria destacam a importância de ensinar o conhecimento científico para que a classe dominada tenha acesso ao conteúdo que até então era específico da classe burguesa, para assim superar as desigualdades sociais e promover uma sociedade igualitária. Contudo, para que esse objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica se efetive, é preciso pensar em uma prática alinhada com a teoria.

Por isso, ressaltamos a importância de conhecer as orientações didáticas para a Pedagogia Histórica-Crítica proposta por Gasparin (2013), que é realizada por meio de cinco passos (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final), pensados para contemplar toda a especificidade que a prática pedagógica requer.

Ao adquirirmos esses conhecimentos, compreendemos o processo dialético presente nas escolas e em seus documentos como por exemplo, nos PPPs analisados nesta pesquisa, nos quais os princípios do materialismo histórico dialético, que dão alicerce à Pedagogia Histórico-Crítica, aparecem fortemente como norteadores das práticas pedagógicas.

Diante disso, sabemos o quão importante é ter consciência de todo esse processo, para que ao chegar na prática possamos estar preparados para exercer a práxis.

Ao professor e ao pedagogo faz-se necessário a compreensão desta teoria, pois participam do processo de formulação e desenvolvimento do PPP ou seja, seu trabalho se dá efetivamente na prática de princípios marxistas.

Também notamos a presença da didática proposta para essa teoria, sobretudo, no que se refere à metodologia. Porém, em alguns momentos, em determinado documento, apesar de observar-se os conceitos e orientações teórico-

metodológicas próprias da Pedagogia Histórico-Crítica, não havia referência ao autor que a propôs.

Concluimos que as principais orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica estão nos PPPs das três escolas participantes desta pesquisa.

Por meio de nossa análise observamos que os professores possuem compreensão sobre as orientações teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica presentes nos PPPs de suas escolas, porém em alguns sujeitos percebemos que essa compreensão é superficial, pois ao serem questionados sobre certos conceitos dessa pedagogia, houve falta de clareza em suas respostas e em alguns momentos fugiram do assunto.

Nota-se que o nível de compreensão de tal teoria varia de acordo com o tempo de experiência no magistério de cada sujeito, concluindo, assim, que apesar de ser importante o acesso a esta pedagogia na formação inicial, é durante a formação continuada que se solidificam estes conceitos.

Percebemos a importância de o Coordenador Pedagógico ter conhecimento teórico para auxiliar seus professores em suas práticas pedagógicas, pois apesar das demais licenciaturas terem formação pedagógica, é dedicada carga horária mínima para tais disciplinas. Por meio das análises do conteúdo das entrevistas concluimos que, de fato, essa defasagem ocorre.

Houve também diferença nos resultados de uma escola para outra, reafirmando assim o papel fundamental do pedagogo como conhecedor da teoria. Percebemos que na escola em que o coordenador dominava mais este conteúdo, o professor demonstrou maior conhecimento quando questionado sobre sua prática.

Por isso salientamos a importância de uma base teórica consistente na formação inicial que se completará na Formação Continuada dos profissionais da educação. Consideramos também necessário os professores estejam sempre estudando e reafirmando suas bases teóricas para assim apresentarem uma prática segura e eficaz, no sentido de promover a aprendizagem dos alunos, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar : políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINGÁ. Secretária Municipal de Maringá. Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá, 2012. disponível em <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/3c1871b9202b.pdf>> Acesso em: 21 de nov. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Paraná, 2008.

ROCHA, A.S; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C. A. A; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2001. p. 101-119

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. SP: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus editora, 1998.

_____, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papyrus, 2002.

ANEXOS

ANEXO I QUESTIONÁRIO

I - Dados pessoais

1.1. Nome:...

1.2. Idade: (anos completos)

II – Formação profissional

2.1. Assinale os cursos que o sujeito da pesquisa fez, identificando o período em que foram realizados, a instituição e o local, nos espaços do quadro abaixo:

Curso	Ano de início	Ano de término	Instituição	Local
Ensino Médio ...				
Licenciatura ...				
Especialização ...				

Obs.:...

III – Situação Funcional

3.1. Regime de trabalho:

...

3.2 Jornada de trabalho:

...

3.3 Função que desempenha na escola/lócus de pesquisa:

...

3.4 Você trabalha em outra instituição de ensino?

() sim () não

Qual: ...

3.5 Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

() sim () não

Qual: ...

IV – Experiência profissional

4.1. Há quanto tempo você trabalha como professora?

(anos completos)

4.2. Há quanto tempo você trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental? (nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio)?

(anos completos)

4.3. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

(anos completos)

4.4. Você já atuou como professora em outros níveis de ensino?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa, preencha o quadro abaixo de acordo com os níveis de ensino, as séries e tempo de trabalho em cada uma:

Níveis de ensino	Série	Tempo de trabalho
Ensino Fundamental	() 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série anos letivos anos letivos anos letivos anos letivos
Ensino Fundamental	() 5ª a 8ª série Disciplinas:..... anos letivos
Ensino Médio	() Disciplinas:..... anos letivos
Ensino Superior	() Cursos:..... Disciplinas: anos letivos

4.5. Você já atuou em outra função (Ex: orientação, supervisão, coordenação, direção)?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa, preencha no quadro abaixo a função exercida, o tempo de exercício e o nível de ensino:

Função	Tempo (anos letivos)	Nível de ensino

5. Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica?

Se a resposta for sim: onde conheceu essa teoria? Em qual curso e/ou disciplina?

6. Já leu algum livro ou artigo sobre essa Teoria? Lembra-se do título? E do autor?

7. Você lembra o nome de alguns autores/pesquisadores dessa perspectiva teórica?

8. Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica:

8.1. O que é educação? Para que ela serve (função)?

8.2. Como deve ser a relação entre ensino e aprendizagem?

8.3. Como deve ser a relação entre professor e aluno?

8.4. Qual é a função do professor?

8.5. Como deve ser a organização da prática pedagógica? O planejamento? O currículo?