

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Celi Nelza Zulke Taffarel¹

Por: Cláudio de Lira Santos Júnior, Flávio Dantas A. Melo.

G: Professora Celi Taffarel, nos exponha sua trajetória profissional.

C. T.: Início destacando que um profissional não nasce profissional, mas, vai sendo forjado ao longo da vida pelas influências que recebe, no modo de produção em que está inserido, em especial por meio das influências recíprocas do meio familiar, escolar e sócio-cultural. Nasci em uma família de trabalhadores rurais, uma família provedora – fonte provedora das necessidades básicas, instituição fundamental, aglutinante social básico, conforme designam os cubanos (RODRIGUEZ, 2009). Uma família onde falávamos mais de uma língua - além da língua portuguesa, o alemão e o espanhol -, visto que vivi os primeiros anos de vida no seio de uma família que, pelo lado paterno, era constituída de imigrantes alemães e, por outro, materno, por Guaranis procedentes de tribos remanescentes em Irai/RS, que residiam em Cruzeiro, distrito de Santa Rosa, no Rio Grande do Sul, a cinquenta quilômetros da fronteira com a Argentina. Família provedora na qual se primava pela educação das crianças. O viver coletivo na família tendo como base as tarefas domésticas coletivas desenvolveu o sentimento e a compreensão da necessidade e da utilidade social de determinadas tarefas. A aproximação com o trabalho socialmente útil² iniciava cedo, com a responsabilidade que cada qual tinha que assumir de acordo com suas condições, em casa, como por exemplo, os cuidados higiênicos pessoais, a arrumação da cama, lavar e secar os pratos, lavar a casa e as calçadas, tirar água do poço com balde à manivela, cuidar do pátio, da horta, do jardim, do pomar. Na escola, em classe multisseriada³, não era diferente, tínhamos que ajudar os adultos na ordem e limpeza da escola, do pátio e seus materiais, cuidar da igreja Protestante de Confissão Luterana, que era obra comunitária. Lá fazíamos teatro, encenações principalmente alusivas às datas religiosas, praticávamos esporte e acompanhávamos os trabalhos da Ordem Auxiliadora das Senhoras que produziam produtos a serem revertidos em benefícios à comunidade. A Igreja, por sua vez, mantinha a escola com fundos doados por comunidades inclusive na Alemanha, com quem eram mantidos vínculos filantrópicos.

A profissional que sou hoje foi forjada na própria família, na classe multisseriada – escola confessional Luterana Osvaldo Cruz, no Ginásio Público Estadual, na Escola de Ensino Médio Confessional Católica Dom Bosco e, na Universidade Pública – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na graduação e, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na pós-graduação. A profissão elegida para a formação acadêmica, segundo a organização curricular da UFRGS nos idos

dos anos de 1970, foi na área da saúde – Educação Física. Ao término desta formação iniciei a formação em filosofia na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) onde exerci cargo de professora do ensino superior na área de Educação Física por três anos. Mas, durante a formação do ensino médio realizei concurso público na Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações (CRT) e lá, por força do ofício e por cursos técnicos, me apropriei do conhecimento técnico-científico na área da telefonia, tendo exercido a profissão de telefonista da CRT. Ao concluir o Ensino Superior ingressei no Magistério de Ensino Básico e Magistério Superior. Fui professora no Colégio de Aplicação da UFPE e no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPE. Este percurso culmina atualmente com 37 anos de magistério superior, professora, doutora, titular, pesquisadora de produtividade da UFBA desde o ano de 2000. Neste percurso contribuí com a formação de aproximadamente 65 mestres e doutores. Coordeno o Grupo de Pesquisa – LEPEL/FACED/UFBA (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer). Exerci diversos cargos de gestão e administração e ministrei diversas disciplinas acadêmicas na graduação e na pós-graduação. A produção científica, apresenta publicações tanto na área de Educação Física e Esporte, quanto na área da Educação, em especial na Educação do Campo. Este percurso culmina em 2007, com a concessão do título de Cidadã Baiana pelos relevantes serviços prestados à Educação no Estado da Bahia, (Diário Oficial da Bahia Caderno 03, 14 de dezembro de 2007. Aprovado em 13 de dezembro de 2007, Resolução n. 1.419).

Destaco, para finalizar sobre profissionalização, que o acesso ao conhecimento elaborado, erudito, o mais avançado, na educação, na família provedora, na educação escolarizada, nas oportunidades de trabalho, permitiu o desenvolvimento intencional de um sistema de valores. O controle intencional da conduta, com a colaboração dos adultos, desde a mais tenra idade, foram fatores decisivos na profissionalização juntamente com as oportunidades do exercício da profissão em instituições de ensino superior públicas.

Sobre profissão, os estudos científicos demonstram (KUENZER, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) que a profissionalização não é algo que se define no plano pessoal e individual. Está na interdependência de fatores relacionados ao modo de produção e a fatores determinantes de primeira e segunda ordem. Em última instância são as determinações econômicas que definem a profissionalização. Como vivemos no modo de produção capitalista, as relações estabelecidas na formação e atuação profissional são dentro da lógica do capital, em que o trabalho encontra-se subsumido ao capital. Dentro desta lógica vamos encontrar, no percurso formativo dos profissionais, a pedagogia das competências (RAMOS, 2009) que anula o conhecimento clássico para dar ênfase ao desenvolvimento de competências relacionadas ao conhecimento experiencial, cotidiano, exigindo habilidades para o exercício de determinadas funções, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso no desempenho profissional. A pedagogia das competências relativiza o conhecimento e subjetiva o trabalho, que em última instância é decorrente da base material da existência humana. Mas, as determinações de primeira ordem na formação de um profissional são imediatas e estão nas relações familiares que são provedoras das necessidades básicas, estão na escolarização que assegura o acesso ao conhecimento científico e desenvolve as funções psicológicas

ampliando a capacidade teórica do ser humano. É a partir da assimilação e incorporação na construção da personalidade, no sistema de valores, na subjetividade humana, que se objetiva o ser humano com a disposição para enfrentar as circunstâncias históricas do mundo do trabalho, no qual se desenvolvem as profissões, para transformá-las e não para se adaptar e se submeter ao que está posto. Fator determinante de segunda ordem é a profissionalização por meio do *ensino superior*, ou seja, da transmissão do conhecimento clássico sobre a profissão a ser exercida e, a *educação superior*, que significa a cultura erudita que temos que ter acesso para ampliar referências de conhecimentos culturais imprescindíveis para qualquer exercício profissional.

Luto junto aos organismos da classe trabalhadora, em especial no Sindicato, no Partido e, no Movimento de Luta Social para que as condições da existência humana se transformem radicalmente no rumo da emancipação⁴ com a superação da sociedade de classes, da sociedade em que o trabalho é subsumido ao capital e no qual se acentua a tendência à desqualificação do trabalho e do trabalhador. Luto para que prevaleça outra forma de associação e organização para a produção dos bens materiais e imateriais visando à superação da sociedade de classes, na qual a lógica do capital impera. Luto contra a tendência de degeneração e destruição das forças produtivas. Tendência esta evidente na formação profissional dos trabalhadores desde as classes iniciais até o ensino superior. Luto contra a dominação ideológica de aparelhos estatais que subsumem o trabalhador às ideologias da classe dominante, como é a atuação no exercício da profissão do Conselho Nacional de Educação Física e suas ramificações em Conselhos Estaduais de Educação Física (CONFEF/CREF). Pertencço, portanto, ao Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR)⁵. Na minha própria profissão de professora do magistério superior esta tendência à destruição e subsunção econômica e ideológica é evidente na precarização e intensificação do trabalho docente; na terceirização, flexibilização de direitos e, fundamentalmente pelo esvaziamento teórico dos currículos de formação dos profissionais de ensino superior. Na greve dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior em 2012, uma das mais longas do movimento docente no Brasil que atingiu a maioria das Universidades Federais do país e durou aproximadamente quatro meses, a pauta continha as principais reivindicações, a saber: concursos públicos, carreira, aumento salarial, melhores condições de trabalho. A profissionalização implica, portanto, o domínio do conhecimento científico e a determinação política para tomar uma posição de classe, portanto, ideológica, e enfrentar as condições de trabalho do modo de produção capitalista visando a sua superação.

G: Como você avalia o cenário educacional hoje, no que diz respeito tanto às questões referentes às lutas travadas no interior do campo, quanto ao embate das ideias?

C. T.: A avaliação da conjuntura, empreendidas por Frigotto (2011, p. 235-254), relacionada às questões educacionais, considerando principalmente as medidas adotadas nos governos de Luiz Inácio “Lula” da Silva e Dilma Rousseff, demonstram que todas as medidas adotadas foram insuficientes para promover o salto qualitativo necessário para atingirmos o ponto de irreversibilidade e superarmos a

etapa de grandes déficits educacionais do Brasil, expressos nos baixos níveis de escolarização, nos insuficientes investimentos educacionais, no abandono do embate de projetos históricos e, no não engajamento dos intelectuais orgânicos na disputa destes projetos. Segundo Frigotto (2011, p.241): “Ao não disputar um projeto antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade [...] o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.”.

O teor dos estudos e pesquisas demonstra ainda, o embate entre teorias pedagógicas, por exemplo, as teorias do “aprender a aprender” e, a teoria pedagógica histórico-crítica (SAVIANI; DUARTE, 2012; DUARTE, 1998; 2003; 2004; 2005; 2006). Este embate nos permite reconhecer que o Estado continua estruturando o poder das classes sociais em seu interior, sendo hegemônico o poder da burguesia que detém meios de produção e avança para se apropriar dos fundos públicos (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) e disputar os rumos da formação da classe trabalhadora, no sentido de habilidades e competências para o mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), para a mundialização do capital (MELO, 2004) valendo-se da pedagogia do capital (NEVES, 2001; 2005), da pedagogia dos resultados e do produtivismo (SAVIANI, 2008a), da substituição da universidade concebida como instituição pública ligada ao Estado republicano para o de organização social vinculada ao mercado (CHAUÍ, 2003), que mantém, assim, o trabalho e o trabalhador subsumidos ao capital.

Os estudos empreendidos por Duarte (1998; 2003; 2004; 2005; 2006) deixam evidente que as especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana, como realidade essencialmente social e histórica se confronta com posições idealistas dos criacionistas e dos que negam a ciência, colocando em seu lugar explicações desprovidas de aderência ao real concreto enquanto concreto no pensamento. Criam-se assim as ilusões, por exemplo, a ilusão “da sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2008). Para isto, o capital assegura que a formação da classe deve continuar a manter o processo de alienação⁶ pela via da desqualificação na formação escolarizada, nos seus processos de qualificação acadêmica e de formação e atuação profissional. Processos que, contraditoriamente, se dão: a) pela negação do conhecimento científico – o esvaziamento da função social da escola; b) pelo estabelecimento de consensos em torno de concepções de formação – para a competitividade, para o mercado, para as competências, para o individualismo; c) pelos consensos, via exclusão dos movimentos sociais e pela coerção, criminalização dos movimentos de luta; d) pela avaliação controlada ideologicamente; e) pela regulamentação e regulação da atuação profissional; f) pela criação de conselhos de caráter privatista; g) pela ausência de referência ao projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista rumo ao comunismo.

A base teórica da qual nos valem para discutir os dados empíricos e comprovar nossa hipótese no campo da educação, diz respeito ao processo de produção e acumulação do capital que necessita, contraditoriamente, das Forças Produtivas – a força de trabalho e os meios de produção -, e das relações de produção – relações entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores destituídos destes meios e que têm na venda da força de trabalho a sua fonte de subsistência. Diz respeito à superestrutura da sociedade e às relações existentes entre o nível econômico propriamente

dito e os níveis jurídico, político e ideológico (entendendo que a base econômica condiciona a forma do Estado, o direito e a ideologia de um povo).

Esta base teórica permite-nos, portanto, evidenciar que o Estado, em última instância, realiza a mediação que culmina também na destruição das forças produtivas. E esta destruição passa pelo rebaixamento teórico na escolarização. Este rebaixamento atinge o desenvolvimento da personalidade que se desenvolve por meio do acesso ao conhecimento mais profundo da realidade objetiva. Ainda, segundo Duarte (2003), estão incluídas no conhecimento mais profundo da realidade as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento.

Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2003, p. 82).

O embate de projetos, colocado desde o plano do processo e das relações de produção, pode ser verificado, portanto, de um lado, no projeto de escolarização do capital e do outro, o projeto da classe trabalhadora. A disputa entre o projeto de mundialização da educação (MELO, 2004) pela via da pedagogia da hegemonia e das estratégias do capital (NEVES, 2005), das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003; 2004; 2005; 2006; 2008) está presente nas políticas públicas de educação, políticas de Estado e de Governos. O projeto de formação humana omnilateral⁷ da classe trabalhadora (MANACORDA, 1999) para a emancipação da classe trabalhadora está recolocado com todo vigor neste momento histórico.

Segundo Frigotto (2011, p. 252), o horizonte apontado por Florestan Fernandes (1973; 1977; 1980) para essa tarefa de superação “[...] é o de nos repor, como intelectuais, nas relações de conflito de classe”. Frigotto (2011) reitera as palavras de Florestan Fernandes e afirma que: “[...] de nada adiantará uma retórica ultraradical, de condenação ou de expiação. O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração” (FERNANDES, 1980, p. 231).

Por fim, reconhecendo-se as relações e nexos entre os fatos, reconhecendo-se as determinações históricas e frente às contradições colocadas na luta de classes em que, por um lado, o capital encontra dificuldades para equacionar suas contradições e por outro, a própria classe trabalhadora encontra em seus organismos e direções contradições a primeira vista insuperáveis, cabe a pergunta: o que fazer? O que fazer frente às táticas do imperialismo em decomposição e seus eixos expressos em leis e documentos oficiais, em “inovações metodológicas, científicas e tecnológicas”? Quais as tarefas e os desafios? Quebrar as ilusões, mobilizar, organizar, lutar, avançar para derrubar as atuais leis que destroem a educação pública, lutar pelas reivindicações e aspirações da classe trabalhadora. É este o caminho. Mas o que significa isto no dia-a-dia da vida acadêmica e nas relações mais gerais estabelecidas pela classe trabalhadora, principalmente em sua formação e qualificação? É reconhecer e assumir tarefas e desafios revolucionários.

Uma das primeiras tarefas é identificar e reagir contra os eixos que estão sendo adotados para destruir a educação e o ensino no Brasil, na América Latina e no Mundo. Vamos destacar seis eixos neste momento. 1) Um destes eixos é a adaptação, a acomodação ao capitalismo. Isto significa adotar a política do “desenvolvimento com o fim da pobreza e com segurança”. Este é o discurso dos documentos, sustentado inclusive com o discurso dos “pós-modernos”. Pós-modernidade esta que não oferece resistência e, muito menos, referências, servindo somente para confundir e iludir. Não se fala em fim do capitalismo, perderam-se as referências e, é o “fim da história”, o que temos a fazer é “humanizar o capitalismo”, fazer “o possível”. Vem daí a ideologia de “um outro mundo é possível”; 2. Outro eixo é a desresponsabilidade do Estado (ineficiente e perdulário) com a educação e a busca de parcerias privadas e, “amigos da escola”. O Tribunal de Contas da União (TCU) aponta as atividades das ONG (Organizações Não Governamentais), por exemplo, como fator de destruição dos serviços públicos; 3) outro eixo é a cooptação dos sindicatos, partidos e organizações dos trabalhadores, pela via também das chamadas “gestões democráticas” chamando-se pais, alunos, comunidade para aplicar, pela via de “orçamentos participativos”, as políticas destruidoras da educação; 4) o quarto eixo que destacamos é o rebaixamento dos conteúdos programáticos, a educação dos mínimos, a “desinstrução” dos filhos da classe trabalhadora com discursos, argumentos e práticas pedagógicas altamente alienantes e alienadoras; 5) o quinto eixo a destacar é a desregulamentação, ampla geral e irrestrita deixando “a lei do mercado” regular esta mercadoria altamente lucrativa, chamada educação; 6) o sexto eixo a destacar é a quebra do sistema nacional de educação pelo uso de um dos segmentos para justificar a prioridade de aplicação de recursos que não são suficientes para manter o sistema. Por exemplo, os documentos que usam o ensino fundamental (1º a 9º ano) para justificar a aplicação prioritária de recursos contra o “caro e ineficiente” ensino superior. Os exemplos destes eixos podem ser encontrados nos documentos como a declaração Mundial de Educação Para Todos (1999); no relatório Deleuze⁸; no Documento sobre Compromisso Nacional de Educação Para Todos (1993); na Declaração de Nova Delhi (1993); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996; no Plano Nacional de Educação; nos Parâmetros Curriculares Nacionais; nas Diretrizes Curriculares Nacionais, enfim em praticamente todos os documentos que orientam a educação no mundo e no Brasil a partir de organismos internacionais.

Outra tarefa, no plano acadêmico e teórico, que não pode estar desarticulada da luta concreta pelas reivindicações é, segundo Frigotto (1996), assumir e retomar com radicalidade um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional que são apropriados pela perspectiva produtivista. Para ressignificar um conceito é necessário efetivá-lo a partir de uma perspectiva histórica, ontológica, sócio-cultural, ético-político e epistemológica⁹, ou seja, os conceitos, enquanto representações no plano do pensamento do movimento da realidade, não são alheios às relações de poder e às relações de classe presentes na sociedade. Pelo contrário, são mediações de sua explicitação ou de seu mascaramento (FRIGOTTO, 1996, p. 91). O conceito em foco neste momento é a da formação do educador na ótica de um projeto contra-hegemônico, ou seja, centrado em uma concepção omnilateral. “O mundo do trabalho como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano como ser biológico, dentro

de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades da formação humana” (FRIGOTTO, 1996, p.92-93). A análise da formação de professores a partir da categoria trabalho nos possibilita compreender como o trabalho docente, enquanto mercadoria está em relações altamente exploradoras, bem como entender suas articulações no campo produtivo. Esta concepção de formação humana (omnilateral) traz outros desafios para a formação de professores, principalmente em uma sociedade fortemente desigual e subordinada ao mercado global excludente como a sociedade brasileira: desafio no plano ético-político, no plano teórico-epistemológico e no plano da ação prática do educador (FRIGOTTO, 1996).

O desafio no plano ético-político: pressupõe fazer penetrar nas amplas massas a verdade sobre as relações capitalistas e a incapacidade de tais relações, de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos. O imperialismo em decomposição não oferece saída para a humanidade. A forma como o capitalismo recompõe suas taxas de lucro, mediante a exclusão dos direitos mínimos de dois terços da humanidade, explicita uma prova empírico-histórica da natureza antissocial de suas relações sociais. Portanto, a tarefa é afirmar valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública e democrática.

O desafio no plano teórico e epistemológico: pressupõe a universidade se assumir enquanto locus adequado à formação com uma sólida base teórica e epistemológica. A universidade não pode se confundir com o comércio de diplomas no mercado educacional. Sem sólida base teórica e epistemológica reduz as possibilidades do educador de analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa. As dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica, pois caso contrário, podem se constituir em bloqueadoras do processo de conhecimento construído pelo aluno. As “orientações” da política imperialista¹⁰ conseguem se materializar enquanto perspectiva educacional compensatória tão facilmente nas escolas e nos cursos de formação, pois o corpo docente não apresenta sólida base teórica e epistemológica capaz de possibilitar a construção efetiva do conhecimento.

O desafio no plano da ação prática do educador: pressupõe perguntar como potencializar a ação cotidiana para que ela não se reduza ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político e ainda como romper com a teorização academicista? Esta dupla superação, dentro da referência teórico-prática do marxismo, dá-se mediante a práxis¹¹. A formação do educador, segundo Freitas (2002), na perspectiva da práxis, temos três pontos a enfrentar: a) a efetivação de um processo educativo centrado num projeto histórico socialista; b) a qualificação técnica, teórica e ética do trabalho do professor, mesmo em condições adversas. Esta qualificação se dá ao estruturarmos um projeto político-pedagógico centrado em formas cada vez mais coletivas de organização do conhecimento, do trabalho pedagógico e da avaliação; c) a qualificação para o educador também implica na capacitação para ser dirigente, a qual é construída por meio da participação em organismos coletivos portadores de um projeto alternativo de sociedade. Portanto, é imprescindível que coloquemos na ordem do dia, as construções históricas dos educadores na materialização de uma política global de formação. Segundo a ANFOPE

(Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), pensar uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública, gratuita de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares. A definição desta política está vinculada à nossa luta histórica por uma sociedade socialista. Uma das mais importantes sistematizações da ANFOPE (1998) que articula a unidade dos educadores em torno de princípios norteadores da formação de professores é a base comum nacional. A base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação do trabalho docente, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, a formulação: formar professor e o especialista educador. Portanto, a base comum nacional unifica em nível nacional a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro.

O desafio no plano sindical é reconhecer os eixos da política do imperialismo para destruição da educação; é mobilizar politicamente a categoria docente, com toda a sua capacidade de argumentação, persuasão e luta; é unificar com toda a classe trabalhadora, para reunir esforços na linha de construir uma frente única¹², ampla em defesa das reivindicações dos trabalhadores¹³ por uma educação laica, de qualidade, socialmente referenciada, sob a responsabilidade do Estado, aliando a luta política com a luta econômica. Portanto, nesta conjuntura qual o lugar da pedagogia histórico-crítica? É o que respondo na sequência.

G: Neste cenário, qual o lugar que ocupa a pedagogia histórico-crítica? Como você define a pedagogia histórico-crítica?

C. T.: Na obra “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, organizada por Marsiglia (2011) localizamos um texto do professor Dermeval Saviani no qual ele apresenta os antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Os antecedentes remontam às suas primeiras preocupações sistemáticas com a educação, com os princípios da liberdade e responsabilidade e as contraposições a Dewey discutindo o papel da escola que não é reiterar o cotidiano, mas, sim, “[...] revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 197-250). Suas preocupações sistemáticas sobre educação o levam a formular uma sistematização crítica enquanto uma teoria dialética da educação, “[...] evidenciando-se [...] a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise, que veio a se firmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011, p. 217). Sobre a origem da pedagogia histórico-crítica vamos encontrar as explicações nos capítulos 3, 4 e 6 do Livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”. Nestes textos, Saviani (2011) aborda, respectivamente: “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”; “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”; e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-

crítica”. Nos apresenta também, na obra “Escola e democracia” (SAVIANI, 1999), uma sistematização sobre as teorias pedagógicas tradicional, escolanovista, crítico-reprodutivistas e a teoria crítica da educação expressa no Brasil na proposição da pedagogia histórico-crítica. No seu estágio atual de desenvolvimento, além das contribuições centrais de Newton Duarte (1998; 2003; 2004; 2005; 2006), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011) destaca-se a obra de Lígia Márcia Martins (2013) que de maneira ímpar preencheu uma lacuna teórica importantíssima. Demonstrou, em 10 anos de estudo, porque o acesso ao conhecimento clássico é vital para o ser humano; demonstrou as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolarizada e o faz colocando o enorme e riquíssimo acervo teórico do leste europeu, da antiga União Soviética, em especial as contribuições da *troika* Vigotski, Luria, Leontiev e demais seguidores. Ainda sobre o atual estágio de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, destaco que o Seminário “Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos”, realizado na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, de 15 a 17 de dezembro de 2009, por iniciativa do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, trouxe uma contribuição enorme porque permitiu a sistematização em eixos de um conhecimento que estava disperso e que articulou-se dando visibilidade a esta formulação teórica que tem grande aderência ao real concreto. Os eixos tratados foram: 1) Fundamentos da pedagogia histórico-crítica; 2) Pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural; 3) Contribuições específicas à pedagogia histórico-crítica: educação infantil, formação moral e prática pedagógica; 4) A crítica às pedagogias do “aprender a aprender” como contribuição à pedagogia histórico-crítica; 5) Pedagogia histórico-crítica e a educação especial. Segundo Saviani (2011, p. 221) estes eixos temáticos articularam por sua vez nove estudiosos que vêm dedicando-se a aspectos de grande relevância da problemática pedagógica, são eles: Newton Duarte, Sandra Della Fonte, Lígia Márcia Martins, Juliane Bueno, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Marilda Facci, Lidiane Mazzeu e Sonia Barroco. Podemos concluir que a pedagogia histórico-crítica situa-se dentro do contexto histórico das ideias pedagógicas no Brasil, como uma das pedagogias contra-hegemônicas que mobiliza o campo educacional, principalmente a partir da década de 1980, quando do fim dos regimes militares e a emersão de regimes democráticos civis.

Segundo Saviani (2007, p. 418-420):

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo forte afinidade, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isto significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização) dispor os instrumentos teóricos e práticos para a

sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elemento integrante da própria vida dos alunos (catarse).

É, portanto, uma proposta pedagógica de fundamentação marxista que extrai dos clássicos como Engels, Lênin, Gramsci entre outros, além de Marx, os elementos cruciais para a elaboração de uma teoria pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem próprias do materialismo histórico.

Considerando o contexto e a conjuntura descrita anteriormente, há de se convir que a pedagogia histórico-crítica cumpre o mais relevante papel para sustentar um projeto de escolarização – lhe empresta seus fundamentos e proposições metodológicas. E isto não é pouca coisa neste momento histórico.

G: Um das críticas à teoria do conhecimento denominada de materialismo histórico e dialético (teoria do conhecimento que fundamenta a pedagogia histórico-crítica), é que essa teoria não explica a questão da subjetividade humana. Em sua avaliação, como a pedagogia histórico-crítica põe em tela tal questão?

C. T.: Inicialmente deixo claro que não tenho acordo com tal formulação. Aliás, ela é um absurdo e exerce a função ideológica de obscurecer a capacidade da classe trabalhadora de aderir ao marxismo como referência de projeto histórico, epistemologia e filosofia. Marx (1987, p. 199) afirma em um de seus Manuscritos Econômicos e Filosóficos que:

Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido tonal, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) [...] também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm a existência mediante a existência do seu objeto, através da natureza humanizada.

Portanto, quanto à afirmação de que o materialismo histórico dialético não explica a questão da subjetividade humana, isto é um equívoco, um erro, uma distorção. O materialismo histórico dialético é, no campo das epistemologias, a teoria do conhecimento que explica a sociedade, o modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais, como nos tornamos seres humanos e como aprendemos pela apropriação e desenvolvimento do conhecimento científico sobre a natureza, sociedade, o ser humano e o conhecimento. Sobre a sua própria capacidade de aprender em forma de pensamento, o concreto real para transformá-lo. Os estudos anteriores, principalmente as contribuições oriundas a partir do final do século XIX, com as contribuições de Marx e Engels e, no início do século XX, com as contribuições dos que elaboraram teorias científicas no cerne da revolução de 1917, no Leste Europeu, demonstram que são as relações sociais que determinam a consciência e não o contrário. Isto significa, portanto que esta teoria trata fundamentalmente da subjetividade humana construída nas relações de produção da vida. O que se estrutura intra-psiquicamente está determinado por relações inter-psíquicas. Estas comprovações nos estudos principalmente de Vigotski, Leontiev e Luria nos permitem derrubar as teses de que o materialismo histórico não trata da

subjetividade humana. A psicologia histórico-cultural com seus aportes que explicam o desenvolvimento do psiquismo humano e a pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013) demonstram com muita propriedade estas inter-relações. Para deixar evidente a incisão no desenvolvimento psicológico do ser humano podemos demonstrar o que pauta o trabalho educativo segundo a pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (1984; 1999; 2008c), existem cinco momentos¹⁴ articulados e interdependentes que pautam o método didático no trabalho educativo. Esses momentos consistem no seguinte: (1) prática social como ponto de partida do trabalho educativo: momento da compreensão do professor em relação à prática que pode ser denominada de “síntese precária” enquanto a do aluno é “sincrética”; (2) “[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social” (SAVIANI, 1984, p. 74), tendo em vista identificar condições e elementos que visem a sua resolução e, por conseguinte, quais conhecimentos se colocam a seu favor; (3) instrumentalização, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrise” em direção à “síntese”, o pensamento teórico; (4) catarse, representa o cume dos momentos anteriores caracterizando-se pela “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p. 75). A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, trata-se, segundo Saviani (1984), da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”, isto é, pela prática social. Aqui está em tela a questão da subjetividade humana, ou seja, como, por meio do trabalho educativo, desenvolve-se a subjetividade humana que se objetiva nas ações concretas dos seres humanos atuando sobre o mundo. Ao responder a pergunta seguinte amplio os argumentos sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento do psiquismo humano.

G: Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, quais são os nexos entre os processos de desenvolvimento humano, do ensino e da aprendizagem? Destarte, o que cabe à Educação Escolar (seja na cidade ou no campo) nesse contexto histórico?

C. T.: A humanidade, para formular conceitos que explicassem o que está fora de sua mente, realizou um percurso histórico fenomenal de milênios para desenvolver capacidades psíquicas de teorizar o real concreto, ou seja, conhecer o que está para além de nós mesmos. Este processo de humanização tem que se repetir com cada ser humano, caso contrário não se reproduzem as condições que nos fazem seres humanos. Este é, portanto, um primeiro conceito sobre ser humano: não nascemos seres

humanos, mas nos tornamos seres humanos por meio dos atos para manter as condições de existência, o que implica na própria transformação humana e no desenvolvimento de capacidades e funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos.

Marx (1988), ao analisar o processo de trabalho, observa que os homens põem as forças pertencentes à sua corporalidade para efetivar o intercâmbio com a natureza, colocando em ação a produção e reprodução do ser social. A sensibilidade humana é produto das objetivações resultantes do trabalho. É pelo trabalho que os homens produzem a sua história como ato consciente. A atividade que põe em movimento esse processo se torna possível por meio de uma organização corporal que permita a realização da atividade vital não como adaptação às condições naturais pré-existentes, mas como transformação ativa e criação do novo por meio da ação transformadora, isto é, por meio da práxis.

No entanto, este processo altamente complexo não decorre exclusivamente de uma base cerebral biológica, mas sim, de atividades relacionais integradoras, inter-psíquicas e intra-psíquicas. As capacidades e funções próprias dos seres humanos, como, por exemplo, conhecer o real concreto, como concreto no pensamento, para transformá-lo, resulta não somente da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros cerebrais, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro, separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente (VIGOTSKY, 1997, p. 135). Isto deixa evidente que o psiquismo humano tem, portanto, natureza social. Para exemplificar, podemos mencionar o fato de alguém gostar ou não de praticar esporte. Isto não depende do desejo do ser humano, mas sim, das relações inter e intra-psíquicas que formarão um sistema de valores em que gostar, valorizar, incentivar práticas esportivas estará localizado.

São as condições objetivas colocadas à humanidade que permitem o seu desenvolvimento humano, permitem a construção da subjetividade humana, a construção do sistema axiológico dos seres humanos.

Estudando o desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a educação escolar, Martins (2013), valendo-se de Luria (1979) demonstrou que este tratou das funções psicológicas, especialmente as “superiores”, não como produtos do cérebro ou como manifestações de atos biológicos convertidos em fenômenos psíquicos, mas reconheceu as relações que existem entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos; ou seja, entre a organização morfológica e funcional dos aparelhos cerebrais e os diversos tipos de atividades psíquicas formadas no processo histórico da humanidade, destacando a característica evolutiva do cérebro humano e o papel exercido nele pela atividade. Isto tudo dentro de relações sociais concretas, historicamente situadas.

Recorrendo a Luria (1981, p. 73), Martins (2013) destaca como fundamental buscar nas formas de atividade consciente, cuja regulação ocorre com decisiva participação da linguagem, portanto, de signos, as expressões das ações programadora, reguladora e verificadora do cérebro humano, o que se explica no processo histórico do desenvolvimento do psiquismo humano pelas relações dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesmo.

Situa-se aí o desenvolvimento da própria cultura corporal, dentro de condições objetivas de cada modo de produção, chegando até o mais complexo que temos na atualidade que são as competições esportivas mundiais. Elas estão determinadas por condições objetivas do modo de produção e pelo desenvolvimento daí decorrente das aprendizagens no campo da cultura corporal.

Antecedendo as contribuições de Luria, ainda segundo Martins (2013), os estudos de Vigotski demonstraram a existência de um sistema dinâmico na base do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, sendo possível a formulação de um preceito geral básico para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, qual seja: o curso de desenvolvimento de cada uma das funções e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

Segundo Martins (2013), o que Vigotski demonstrou sobre a estrutura das funções psíquicas superiores, indica contínuos arranjos inter-funcionais e, nesse sentido, o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento determinado por relações inter-psíquicas, que se estabelecem entre seres humanos na produção e reprodução da vida. Isto significa que durante o processo de desenvolvimento do comportamento humano, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que se transforma não são tanto as funções, nem sua estrutura, nem sua pauta de desenvolvimento, mas o que se transforma e se modifica são precisamente as relações, quer dizer, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos em nível anterior. Daí que quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não reside na transformação intra-funcional, mas nas transformações inter-funcionais. Estas, por sua vez são decorrentes das relações de seres humanos entre si e com a natureza.

O que se passa na atualidade esportiva, portanto, contribui sim, por intermédio das aprendizagens, para o desenvolvimento do psiquismo humano, da personalidade humana. E reside aí a relevância do acesso à cultura esportiva elaborada, visto que a negação deste conhecimento afeta o desenvolvimento da capacidade teórica do ser humano.

G: Você é formada em Educação Física e vem desenvolvendo pesquisas e atividades nesta área e na da educação do campo. Como chegou à pedagogia histórico-crítica? E como entende a relação da pedagogia histórico-crítica com as chamadas disciplinas específicas?

C. T.: Em 1992 publicamos um livro intitulado “Metodologia do Ensino da Educação Física”, pela Cortez, livro este produzido por um Coletivo de Autores dos quais constavam Micheli Ortega Escobar, Celi Taffarel, Bethy Varjal, Carmen Lucia Soares, Valter Bracht e Lino Castellani Filho. Esta obra se desenvolve justo em uma conjuntura (final dos anos de 1970, início dos anos de 1980), em que esgotavam-se as explicações científicas, ou seja, as explicações sobre a pedagogia e sobre a Educação Física. Empunham-se novas necessidades resultantes de um período de crise e de recomposição de

forças na sociedade. As teorias hegemônicas postas na Educação e na Educação Física esgotavam suas capacidades explicativas e de transformação. Portanto, já não correspondiam ao real concreto. Este esgotamento (SOUZA, 1987), exigiu novas explicações e proposições superadoras, construídas no embate de ideias sobre as proposições pedagógicas não-críticas – Escola Tradicional, Escola Nova, Crítico-reprodutivistas e Pedagogias Críticas. O Professor Saviani, por seu lado, impulsionava a reflexão pedagógica, avançando nos estudos e nas sistematizações. Por outro lado, nós da Educação Física, buscávamos enfrentar o paradigma da aptidão física como hegemônico e orientador do projeto de escolarização no Brasil. No início da década de 1990, apresentávamos como resultante de um processo de análise histórica, da conjuntura e necessidades atuais da classe trabalhadora, uma nova síntese em termos de proposição teórico-metodológica para o Ensino da Educação Física. Buscamos nos situar dentro das pedagogias críticas de base marxista e apresentamos uma metodologia para o ensino de Educação Física fundamentada em uma perspectiva marxista. Defendíamos o projeto histórico socialista e a concepção de ser humano conforme formulada pelos autores do leste europeu que nos chegavam às mãos por Cuba, relacionadas à Escola de Vigotski. Buscávamos na Educação Física o que estava sendo buscado na Educação: as bases para outra referência pedagógica e encontramos em comum a referência marxista e a teoria histórico-cultural. Também neste período (TAFFAREL, 1993) defendi minha tese de doutorado na UNICAMP que foi construída a partir do cumprimento de créditos. Cumpri créditos com vários professores, entre os quais, o professor Dermeval Saviani. Estudei com ele a Referência Marxista, ou melhor, a obra de Marx, a partir da ordem cronológica das produções de Marx organizadas pelo Instituto de Marxismo-Leninismo anexo ao CC (Comitê Central) do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) publicado pela edição Progresso – Editorial “Avante”, Moscou – Lisboa, 1983. Esta apresenta uma ordem cronológica das obras de Marx e nos levou a considerar: (a) os estudos com os jovens hegelianos; (b) a tese de doutoramento, (c) a colaboração com a redação da “Gazeta de Renana”, (d) os primeiros manuscritos econômicos e filosóficos; (e) as publicações nos “Anais Franco-Alemães”, (f) As elaborações da concepção proletária de mundo; (g) a concepção materialista da história; (h) a luta por um partido proletário; (i) os escritos sobre as revoluções 1848-1849 e as lições derivadas da luta de classes em vários países, (j) as elaborações decisivas sobre O capital sua obra principal; (k) Fundação e direção da I Internacional, A Comuna de Paris, a bandeira da Internacional, teoria e tática do movimento operário.

Portanto, o que nos unifica é esta base teórica comum que explica o que é a sociedade, o ser humano, como conhecemos e apropriamos as objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvida e determinada historicamente.

Estes estudos visavam fundamentar teorias pedagógicas que na década de 1980 afloravam no Brasil, em resposta os desafios colocados à esquerda brasileira naquele momento histórico. Em 1992, apresentamos, portanto, uma síntese avançadíssima para a época, de uma metodologia do ensino da Educação Física, formulada com base em uma Teoria Pedagógica socialista e com elementos, mesmo

que débeis da Teoria Histórico-Cultural, não com o vigor e a força que apresenta na atualidade, mas com os elementos que nos eram possíveis apresentar à época.

Assim como para a psicologia histórico-cultural, tanto quanto para a pedagogia histórico-crítica, a afirmação do princípio teórico da natureza social do homem, que confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, é também fundamental para a metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física. Advém daí a precisão na proposta metodológica da organização dos conhecimentos clássicos – dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem visando elevar o pensamento teórico dos estudantes.

Quando tratamos dos conteúdos escolares, estamos tratando das bases das ciências. Trata-se aqui do plano de estudos dos estudantes para apreender o real concreto no pensamento e nele interferir para transformá-lo fazendo-o a partir do domínio dos instrumentos de pensamento e de pesquisa. A negação desta perspectiva tem esvaziado a escola de conteúdos científicos. Podemos exemplificar com os estudos de Escobar (1997), que em sua tese de doutorado, demonstrou o quanto nas aulas de Educação Física o tempo pedagógico é burlado e os conteúdos clássicos são negados. Isto tem implicações na formação humana, na personalidade dos estudantes¹⁵. O estudo desse conhecimento na escola, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, visa apreender a cultura corporal na sua gênese, nos seus conteúdos, nos seus sentidos e significados.

A seleção e organização de conteúdos não é uma tarefa simples e fácil, porque a seleção do conhecimento implica nos rumos da formação. É uma tarefa que não se faz só. É uma tarefa coletiva. Exige coerência com o objetivo de promover a compreensão e atuação na realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino.

Portanto, o trato com o conhecimento a partir desta perspectiva Crítico-Superadora de ensino se orienta por alguns princípios curriculares, quais sejam: (1º) Relevância social do conteúdo: Que a seleção do conhecimento esteja aderente/vinculado com as determinações sócio-históricas e concretas do aluno que, por sua vez, possibilite a este aluno uma leitura da realidade considerando suas contradições, conflitos e a luta de classes; (2º) Contemporaneidade do conteúdo: Coloca o aluno, no processo de aprendizagem, diante do conhecimento na sua forma mais desenvolvida; (3º) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno: No processo de desenvolvimento o aluno se encontra num estágio de desenvolvimento. É a partir da compreensão e respeito deste estágio de desenvolvimento que vai ser colocado o conteúdo à disposição do aluno, cuja função pedagógica do professor, no processo de transmissão/apropriação, é condição necessária para que todo este processo se desdobre e materialize em níveis cada vez mais complexos; (4º) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade: Este princípio confronta o etapismo, pois os conhecimentos são organizados e apresentados aos alunos simultaneamente só mudando nas unidades didáticas a ampliação das referências sobre o conhecimento em questão; (5º) Espiralidade da incorporação das referências do pensamento: significa organizar as diferentes formas de referências de pensamento visando ampliá-las e aprofundá-las; (6º) Provisoriedade do conhecimento: Denota que o conhecimento

está em movimento, em constante atualização com relação o próprio movimento da realidade concreta (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ao me titular em 1993 no doutorado sob a orientação do professor Doutor Luiz Carlos de Freitas¹⁶, e desenvolver trabalhos no nordeste do Brasil, fui buscando argumentos para criticar a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista a partir da referência marxista.

Uma das principais obras que também se coloca nesta linha é a tese de doutorado da professora Micheli Ortega Escobar intitulada “Transformação da Didática: Construção da Teoria Pedagógica como Categorias da Prática Pedagógica”, defendida em 1997, também na UNICAMP sob a orientação do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas.

Com o desenvolvimento do trabalho, principalmente a partir do início dos anos 2000, já na Universidade Federal da Bahia (UFBA), constatei em estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFBA (Faculdade de Educação da UFBA) na disciplina “Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Currículo” que uma das pedagogias mais elaboradas de base marxista no Brasil, é a pedagogia histórico-crítica. Não que não existam outras. Existem sim, e o próprio professor Saviani, em sua investigação sobre “A Pedagogia no Brasil: História e Teoria” (SAVIANI, 2008a), as apresenta em forma de um “Glossário” no qual descreve com exatidão as grandes concepções seguidas de teorias e propostas pedagógicas, apresentando assim uma noção sucinta das mesmas. São reunidos 45 verbetes apresentados em ordem alfabética. Destaco deste Glossário o verbete “Concepções pedagógicas contra-hegemônicas”. Segundo Saviani (2008a, p. 170):

Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se neste âmbito as pedagogias socialistas*, libertária*, comunista*, libertadora*, histórico-crítica*, e manifestações correlatas como as pedagogias da prática*, da educação popular*, e crítico-social dos conteúdos*.

Constatei pelos estudos que a expressão de uma pedagogia com características socialistas no Brasil era a pedagogia histórico-crítica. Constatei que, assim como o professor Luiz Carlos de Freitas, a professora Helena de Freitas, o professor Dermeval Saviani defendiam como princípio educativo desta pedagogia, o trabalho. Cheguei assim a esta formulação e a confrontei com a práxis, no nosso dia-a-dia na UFBA em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A forma mais avançada no campo da formação de professores foi a consideração desta base teórica para reformular o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA. A relação da pedagogia histórico-crítica com as disciplinas específicas e no nosso caso, com a Educação Física, advém desta unidade, na essência, a saber: concepção de sociedade, projeto histórico, ser humano, conhecimento, ensino e aprendizagem. As especificidades decorrem da particularidade dos objetos de ensino, por exemplo, em nosso caso, a Cultura Corporal, que tem explicações próprias, visto os elementos constitutivos deste objeto, que se desdobra em outros objetos – ginástica, jogos, esporte, dança, lutas, atividades circenses; atividade física e saúde, enfim em uma série infindável de

temas para estudos – , cada qual com as suas particularidades, que exigem orientações metodológicas específicas mas que mantêm nexos com a teoria pedagógica mais geral.

Apresentamos, portanto, isto em 1992, considerando como objeto do currículo escolar a *elevação do pensamento teórico dos estudantes*, uma proposição metodológica, de base marxista, que organiza o processo de ensino-aprendizagem em ciclos. Estes ciclos correspondem aos períodos do desenvolvimento humano e sua capacidade de elaboração teórica que parte das elementares constatações, sistematizações, para análises, ampliações, aprofundamento de conhecimentos rumo a sínteses qualitativamente mais elevadas visando a autodeterminação do sujeito criativo.

O que constato, são aproximações entre o que propõe a metodologia do ensino da Educação Física, com a teoria pedagógica histórico-crítica na dinâmica entre o desenvolvimento humano, o ensino e a aprendizagem.

O estudo mais elaborado sobre as aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a Metodologia crítico-superadora foi elaborada por Loureiro (1996). O autor descreve o contexto de crise com a transição do regime militar para outro contexto de governos civis e as aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a metodologia do ensino da Educação Física Crítico Superadora.

Assim como a pedagogia histórico-crítica, a metodologia do Ensino da Educação Física, baseada nesta teoria pedagógica sustenta que o acesso à cultura elaborada e a qualidade nas relações dos seres humanos com a natureza e consigo mesmo, seja na cidade ou no campo, é que vai permitindo que sejam apreendidas de forma preliminar e elementar as características de tudo o que nos rodeia. Estas características uma vez constatadas, organizadas, sistematizadas, nos permitem conceituar algo. Ou seja, nos permite o desenvolvimento do pensamento teórico sendo este o objeto do currículo escolar, conforme já expressávamos em 1992 na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (comumente conhecido por Coletivo de Autores).

O pensamento teórico é condição *sine qua non* para compreender radicalmente¹⁷ as dimensões humanas encerradas em suas diversas atividades, possibilitando a compreensão teórica e prática das bases fundantes dessas atividades expressas nas formas mais desenvolvidas de conhecimentos e aptidões acumuladas historicamente e produzidas socialmente pelo gênero humano a cada modo de produção da existência marcada pelas contradições e conflitos entre grupos e classes sociais. Mais ainda, é condição para entender que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e, por isso exigem sua análise com base na cientificidade e historicidade do processo cognitivo.

É o pensamento teórico que explica que a base e o critério para separar as diferentes classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhados a satisfazer necessidades sociais. Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal, considerando-a como:

[...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que

são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (T'AFFAREL; ESCOBAR, 2008, p. 3).

A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de “Cultura Corporal”, não obstante seja alvo de críticas por “sugerir a existência de tipos de cultura”. Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos.

A escola, inserida num projeto histórico superador do modo capitalista de produção, cabe a elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

A organização da área de conhecimento, “Cultura Corporal”, demanda, histórica e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva¹⁸, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão. Apesar da existência de uma produção teórico-metodológica sobre a Cultura Corporal, outras serão necessárias, pois o referido objeto de estudo requer sucessivas aproximações no sentido de acompanhar o movimento do próprio objeto diante do estágio de desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas de existência postas pelo marco do capital. Quanto à estruturação da Disciplina, devem ser considerados pressupostos políticos, lógicos, psicológicos e didáticos, também, com base na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e, principalmente, tomando a prática objetiva, produtiva: o trabalho, como ponto de partida. Dito de outra forma “[...] o processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento [...]” (KOPNIN, 1978, p. 126). A amplitude e caráter do materialismo histórico dialético é fundamentado pelo princípio determinante da prática do homem como atividade livre, universal, criativa e auto-criativa por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo. “Toda vida social é essencialmente prática” dizem Marx e Engels (1987). É a prática que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade. Entretanto, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, é um sistema com estrutura, transições, conversões internas e desenvolvimento, motivo pelo qual não deve

ser abstraída das relações sociais da vida da sociedade com suas peculiaridades e particularidades; ela é incluída no sistema de relações da sociedade, pois não existe em absoluto fora dessas relações.

Estes são, portanto, elementos essenciais da relação entre a pedagogia histórico-crítica e as demais disciplinas específicas do currículo escolar. Construir a unidade teórico-metodológica é um desafio que ainda necessita ser enfrentado por todas as disciplinas específicas.

G: *Na sua opinião, quais são os limites da implementação da pedagogia histórico-crítica no Brasil? E quais são suas possibilidades? No caso da Bahia, quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o campo educacional e como avalia as perspectivas futuras?*

C. T.: Os limites da implementação, segundo nossa experiência é de seis ordens, a saber: (a) Ideológicos – posição de classe. Vivemos em uma sociedade de classes e as pessoas, as instituições e as políticas públicas expressam posições de classe. Não é hegemônico no Brasil as posições da classe trabalhadora, mas, sim, as posições da classe que detém meios de produção e para tal mantém a alienação. Logo, surgem obstáculos e empecilhos que muitas vezes inviabilizam a implementação de Programas e projetos nesta base. É a luta e disputa dos rumos da formação humana o que requer uma consistente base teórica e muita determinação política; (b) Teóricos – para tratar desta pedagogia há de se conhecer sobre marxismo e sobre projeto histórico socialista rumo ao comunismo. Há de se ter unidade teórico-metodológica entre as disciplinas. Há de se conhecer sobre ontologia do ser social. Há de se conhecer sobre Materialismo histórico dialético. Há de se conhecer sobre Teoria Histórico-Cultural. Estas bases teóricas são negadas sistematicamente aos estudantes, desde a mais tenra idade, pela negação da lógica de pensamento dialético, materialista e histórico¹⁹; (c) Gestão e Administração de políticas públicas – os Governos Federal, Estadual e Municipais carecem de sistemáticas eficientes, permanentes, rigorosas e de conjunto na gestão pública. O pacto federativo é constantemente quebrado, a maioria dos municípios não tem Plano Municipal de Educação, estão em déficit, não atendem exigências de Tribunais de Contas. Tudo é muito burocratizado, existe um descompasso entre a decisão de implementar um projeto e sua efetiva implementação. Isto tudo prejudica a implementação de programas e projetos alicerçados com esta teoria pedagógica. A descontinuidade causa prejuízos irreversíveis para a implementação de um projeto que tenha por base a pedagogia histórico-crítica que exige esforços de médio e longo alcance, exige domínio teórico, exige acesso aos livros; (d) Financiamento da educação – implementar esta pedagogia exige condições objetivas, o acesso aos clássicos, o acesso aos livros, o tempo para o estudo, o investimento na valorização do magistério. Lamentavelmente isto não está ocorrendo como deveria em todo o país; (e) Religiosos – o criacionismo é um dos principais empecilhos. Ou seja, as explicações sobre quem somos nós, de onde viemos, o que estamos fazendo aqui e para onde vamos de base criacionista se chocam com explicações científicas materialistas. Muitas vezes, as religiões, as igrejas, as seitas, enfim, o conhecimento religioso, místico, mítico, afasta os professores de estudos mais rigorosos e profundos de base materialista histórica; (f) Políticos – em nossa sociedade de classes o poder está estruturado de

acordo com interesses que se organizam e se fortalecem em instâncias do Estado e de Governos. Estas disputas mais gerais do Poder do Estado e as mais específicas, de Governos, dão sim rumo à formação humana e se expressam em projetos de escolarização e em projetos político-pedagógicos. Por isto o Projeto Pedagógico é Político. Por isto afirmamos que os rumos resultam do embate de concepções que se tornam hegemônicas. A pedagogia histórico-crítica não é hegemônica, mas tende a ser na medida em que avançam as instâncias e os atos da revolução socialista rumo ao comunismo, que pode tardar, mas virá, sim, visto que a lógica do Capital está destruindo a humanidade e suas condições de existência e, portanto, por contradições, a própria humanidade buscará o salto qualitativo para outro modo de produção.

Em estudos anteriores (TAFFAREL; SOUZA, 2012) sobre a formação de professores e a pedagogia histórico-crítica, constatamos que esta teoria não é estudada sistematicamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores da FAGED/UFBA. Este conhecimento vem sendo sistematicamente negado. A partir desta constatação avançamos para propor a formação continuada de professores com base na pedagogia histórico-crítica.

Neste sentido, podemos considerar e mencionar na UFBA, as seguintes iniciativas para tratar da pedagogia histórico-crítica, que expressam as formas mais avançadas no campo da formação inicial e continuada de professores, de considerar esta Teoria Pedagógica na Bahia, a partir do esforço que vem sendo realizado pelo LEPEL/FAGED/UFBA e a Rede LEPEL Norte/Nordeste (Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)).

Uma delas foi a consideração desta base teórica para *reformular o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física* da FAGED/UFBA, destacando, como já mencionado, uma unidade em essência entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Física quanto às concepções e projetos já mencionados anteriormente.

A outra consideração foi estruturar um processo de *formação continuada de professores das escolas do Campo, por intermédio do Programa Escola da Terra*, com base nesta teoria pedagógica. Isto resultou da intervenção crítica realizada no programa Escola Ativa, que permitiu acumular elementos para um salto qualitativo na proposição de formação continuada de professores. Estamos capacitando professores em aperfeiçoamento (220 horas) e especialização (360 horas) com base na pedagogia histórico-crítica. Contamos com a colaboração dos professores Newton Duarte, Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia. As obras básicas que estamos trabalhando são as seguintes: Martins (2013), Saviani (2008c, 2011), Marsiglia (2011; 2013), Saviani e Duarte (2012). Estas obras chegaram às mãos dos professores que cursaram a Disciplina oferecida por nós no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (conforme destacaremos a seguir) e aos 750 professores cursistas do programa Escola da Terra – Curso de Aperfeiçoamento (200h)/Especialização (360h) em Pedagogia Histórico-

Crítica para as Escolas do Campo. Foram aproximadamente 3.750 livros que chegaram às mãos dos professores em formação continuada.

Vale salientar ainda o *trabalho educativo por dentro do Programa de Pós-Graduação* em Educação da UFBA, no qual ministramos a disciplina “Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Currículo”, sendo que a ênfase nas últimas edições da disciplina é o estudo da pedagogia histórico-crítica. O conteúdo central tratado na disciplina diz respeito aos antecedentes, origem e estágio de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, seus fundamentos e aportes teórico-metodológicos. Este conteúdo foi tratado diretamente com os professores Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia. A literatura básica foi constituída dos mesmos livros que trabalhamos com a especialização e o aperfeiçoamento.

No sentido de ampliar os estudos, o LEPEL/FACED/UFBA está aprofundando as investigações e teremos um conjunto de dissertações e teses com os elementos teóricos da teoria marxista, da pedagogia socialista, da Teoria Psicológica Histórico-Cultural, da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e da Metodologia do Ensino da Educação Física Crítica-Superadora.

Destaco ainda o esforço que vem sendo realizado por colegas professores e pesquisadores do Instituto de Química da UFBA tendo a frente o Professor Edilson Fortuna de Moradillo (2013), bem como os professores Maria Bernardete de Melo Cunha, Jose Luis de Paula Barros Silva, entre outros. Suas investigações estão levando a *Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino da Ciência*.

Considerando o Brasil, destaco o *livro sobre Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física* de autoria de Adriano de Paiva Reis, Carla Cristina Carvalho Pereira, Hajime Takeuchi Nozaky, Leonardo Docena Pina, Renata Aparecida Alves Landim (2013), que tratam de refletir sobre os limites e possibilidades da discussão sobre a didática da Educação Física. Assumem os autores a posição teórica e reconhecem que a “perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal” presente no Livro Metodologia do Ensino da Educação Física e denominada por nós de abordagem Crítico-Superadora, foi, é e será um marco, enquanto referência mais desenvolvida fundamentada em uma teoria marxista de educação, na teoria psicológica histórico-cultural, na teoria do conhecimento materialista-histórico-dialética e na pedagogia histórico-crítica. Justificam e assumem, assim, os autores, que a Educação Física, ao transmitir os conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal se justifica na escola por socializar um conhecimento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade.

Mas ainda há muito a se fazer. O que constatei por meio dos estudos de Efraim Maciel Silva (2013) que nos apresentou um mapeamento da produção na área da Educação Física é de que de um total de 2.156 artigos, publicados no Brasil, nos periódicos da área da Educação Física, somente 20 apresentam uma relação implícita com a pedagogia histórico-crítica (0,93%) e apenas 4 uma relação explícita (0,19%). Portanto, muito a fazer.

G: Considerando sua vasta experiência no campo educacional, quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o currículo da escola básica?

C. T.: Considerando que o objeto do currículo a saber, *a elevação do pensamento teórico dos estudantes*, o desenvolvimento da personalidade do estudante; Considerando que a função social da escola é garantir aos indivíduos o acesso ao patrimônio histórico que a humanidade acumulou para torná-los humanos, cabe ao currículo escolar garantir este processo. Para tanto, é preciso incidir de forma a elevar as funções psicológicas superiores. A pedagogia histórico-crítica, entre todas as pedagogias apresentadas sistematicamente pelo professor Saviani (2008c; 2007) é uma das pedagogias contra-hegemônicas de maior potencial explicativo e propositivo para o currículo da escola básica. Principalmente, após a incorporação do aporte teórico apresentado pela professora Lígia Márcia Martins sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Portanto, temos uma contribuição fantástica, reconhecida pelos próprios professores como fundamental para a escola cumprir seu papel social e o currículo da escola básica tratar de seu objeto.

Mas, uma relevante contribuição para demonstrar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a articulação das dimensões teóricas e práticas dos diversos níveis e modalidades de ensino nos vem de Ana Carolina Galvão Marsiglia (2014) em uma aula ministrada na UNICAMP em 13 de novembro de 2014²⁰. Partindo do texto de Saviani (2007) sobre *“Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”* ela vai chamar a atenção sobre a atual organização escolar, que precisa ser superada, mas é a que existe, que dosa e sequencia os conhecimentos necessários à humanização dos indivíduos. Destaca que esta organização escolar na verdade “[...] só vem cumprindo esse papel nas suas mais escassas, rasas e alienantes formas e conteúdos” (MARSIGLIA, 2014, p. 2).

A autora chama a atenção para o currículo escolar quando se vale do livro *“Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”*, e destaca que o objeto da Educação:

[...] diz respeito, por um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e por outro, as formas mais adequadas para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos. Mas isso não significa apartar os elementos (conteúdos) de suas formas, porque assim perderíamos a articulação dialética entre eles (MARSIGLIA, 2014, p. 3).

Marsiglia demonstra que Saviani destaca a necessidade de dosar e sequenciar os conhecimentos. Valendo-se de Lígia Márcia Martins, Marsiglia nos remete “[...] à discussão sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário”. É com esta “[...] tríade mencionada por Martins (2013b), tanto quanto a dosagem e sequência dos conteúdos e suas formas, mencionadas por Saviani (2011),” que Marsiglia (2014) demonstra a necessidade da “[...] articulação dialética com a periodização do desenvolvimento e como isso se expressa no planejamento e na prática pedagógica” (MARSIGLIA, 2014, p.3).

Esta é, na atualidade, uma das mais relevantes contribuições da pedagogia histórico-crítica para o currículo escolar. Na sequência do texto Marsiglia apresenta detalhadamente a periodização do desenvolvimento segundo os estudos de Elkonin, considerando as épocas, os períodos, as correspondentes Atividades-guia em cada período, pertencendo cada atividade a um sistema (intelectual-cognitivo ou afetivo-emocional). Assim, a autora apresenta uma sistematização desta periodização com foco na faixa etária atendida pela educação infantil (incluindo creches), ensino fundamental e médio, e ensino e educação superior.

Conclui Marsiglia (2014, p. 16), após uma qualificada exposição de detalhes sobre esta organização do ensino que:

É com esse exercício qualificado do psiquismo que a pedagogia histórico-crítica se engaja, visando garantir educação escolar verdadeiramente de qualidade e que, infalivelmente, terá que recorrer aos vínculos entre teoria e prática em todo e qualquer nível e modalidade de ensino.

Este engajamento nas questões curriculares são princípios do trato com o conhecimento para elevar a capacidade teórica dos estudantes e cumprir com a função social da escola segundo interesses da classe trabalhadora.

G: *No cenário educacional atual, com ampla prevalência do relativismo cultural e das perspectivas subjetivistas, encerra-se uma contradição (ou seria uma falsa contradição?) entre as formulações mais gerais – teoria do conhecimento, teoria educacional e teoria pedagógica – e as específicas, as chamadas disciplinas escolares. Quais os elementos presentes nas formulações da pedagogia histórico-crítica que permitem enfrentar esta contradição?*

C. T.: Para explicar a prevalência do relativismo cultural e as perspectivas subjetivistas me valho das explicações sobre o que é o irracionalismo, o pós-modernismo, os “giros” ou “viradas” idealistas e as reações daí advindas, questionando conceitos, explicitando interesses subjacentes à defesa da irracionalidade, do subjetivismo, dos particularismos, e do fragmentarismo (LOMBARDI, 2003) e, levantando hipóteses sobre o *status* da teorização na educação no Brasil.

Considerando que a concepção materialista dialética da história é extremamente atual vamos nos valer de categorias analíticas que explicitam, desvelam, explicam e permitem a ação em um contexto de relações, nexos e determinações, para reagir ao pós-modernismo enquanto uma corrente contrarrevolucionária. Segundo Lombardi (2003), a categoria que mais bem expressa o conjunto de relações implicadas na atual produção e reprodução da existência dos homens é o *modo capitalista de produção*; a melhor categoria para expressar a atual fase das relações capitalistas entre diferentes povos e nações certamente não é globalização, mas *imperialismo*; as melhores categorias que expressam a forma de organização capitalista nesta fase não são mercado ou concorrência mas *concentração da produção e monopolização*. Ademais, a melhor categoria para expressar a essência do próprio capital que nesta atual fase domina e controla a própria acumulação é *capital financeiro*. Acrescento, conforme Trotsky (2009), que a melhor categoria, decorrente da formação econômica atual, é *modo de vida*, e por fim, a melhor categoria para discutir teoria do conhecimento é *organização do trabalho de produção da ciência*.

A partir destes conceitos levanto hipóteses a serem confrontadas com o real concreto sobre a hegemonia destas correntes de pensamento:

1) Prevaecem, hegemonicamente no Brasil, teorias reformistas, antirrevolucionárias, tanto na produção do conhecimento quanto nos subsídios de política pública nas áreas de educação (e também na educação física e no esporte) o que pode ser constatado nos aportes teóricos mencionados nos textos, relatórios, projetos, programas e demais documentos, em que são silenciados os aspectos

referentes às leis gerais que regem o modo do capital organizar a vida; do Estado burguês e da necessidade histórica de derrubá-lo, dos hábitos de vida burguesa em família e a necessidade de destruí-los e, a estratégia e tática na luta de classes para superação do capitalismo rumo ao comunismo;

2) É necessário avançar, reagir, resistir, por rupturas e saltos qualitativos, para novas sínteses em patamares teórico-práticos mais elevados, superando os desvios teóricos, rompendo ilusões, lutando contra o fetichismo, o irracionalismo e o idealismo, buscando a referência clássica marxista;

3) Existem reações, sim, na luta concreta, que buscam construir e erguer outros pilares para a produção do conhecimento científico e para a escolarização, e esses pilares já podem ser reconhecidos e são: o combate ao irracionalismo, ao pós-modernismo, aos “giros” e “viradas” idealistas, buscando consolidar uma consistente base teórica marxista para avançar na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária, como contraponto aos pilares da educação defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para o mundo.

As ponderações e confrontos entre correntes “pós-modernistas” e as reações estão explícitas na pedagogia histórico-crítica principalmente nas formulações críticas contra as pedagogias do “aprender a aprender”. São ferramentas de análise que superam modismos, desvios e posturas ingênuas que produzem dispersões e diluem a capacidade de aprofundamento na compreensão das práticas pedagógicas. A pedagogia histórico-crítica permite avaliar as dramáticas consequências sociais de tais posições teóricas e mais, fortalece compromissos históricos dos pesquisadores e educadores com a emancipação humana, a saber, com o projeto histórico comunista. O principal formulador das críticas às pedagogias idealistas, relativistas, construtivistas é o professor Newton Duarte, com a sua crítica às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 1998; 2003; 2004; 2005; 2006). Sua principal obra resulta dos estudos de Livre-Docência e converteu-se em livro com o título “Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”. Newton Duarte destaca neste livro que seu objetivo principal é:

[...] polemizar com uma tendência que vem se tomando dominante entre os educadores que buscam, no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski: a tendência a interpretar as ideias desse psicólogo numa ótica que as aproxima de ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”. Aliás, mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século. Pretendemos neste trabalho apontar para o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação das ideias de Vigotski, qual seja o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2004, p. 1).

Duarte (2004, p. 9) destaca em sua obra o contexto em que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais. Neste contexto passou a se preconizar que:

[...] à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem

conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

Ventos de esquerda ainda sopram na América Latina, indicando a necessidade histórica da unidade na luta de setores de esquerda, contraditoriamente, e o marxismo, enquanto filosofia, o materialismo histórico dialético enquanto epistemologia e, o socialismo enquanto projeto histórico, estão recolocados mais fortes do que nunca, pela sua aderência ao real, como referência para tratarmos da produção do conhecimento científico e das políticas públicas na perspectiva do projeto histórico para além do capital.

G: *No texto intitulado “Participação da universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura”, publicado como capítulo 8 do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, ao apontar como se caracterizaria uma relação humanizada da universidade com a cultura, Saviani (2004, p.83) afirma que “[...] para ser um instrumento de realização das aspirações populares, a ‘cultura popular’ terá que ser expressa em termos eruditos”. Sendo a escola o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura, a educação deveria ocupar lugar central no âmbito da universidade, a qual passaria a lutar pela realização efetiva da democratização da escola. Poderíamos dizer que a formulação da ‘cultura popular’ em termos eruditos está ligada à expressão de um conteúdo popular em forma erudita, conforme Saviani (2004, p.83) explicita no trecho “[...] a própria oposição entre ‘cultura erudita’ e ‘cultura popular’ é já expressão da ‘reificação’ da cultura, ‘reificação’ esta que impede ver por detrás da ‘cultura’ as relações inter-humanas que a construíram e a estão construindo a cada instante; em consequência, impede distinguir entre a forma e o conteúdo da cultura (em princípio, um conteúdo erudito pode ser expresso de forma popular, e vice-versa)”. Como a senhora entende a formulação da ‘cultura popular’ em termos eruditos? Como se expressaria, no âmbito do currículo escolar, a formulação da ‘cultura popular’ em termos eruditos?*

C. T.: Conforme explicitamos anteriormente não cabe à escola repetir o que os estudantes já sabem. Não cabe à escola tratar da aparência dos fenômenos. Cabe à escola desenvolver o pensamento teórico e permitir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e, suas formas mais avançadas.

Neste sentido vamos nos perguntar pelo pensamento teórico crítico perante à cultura em geral que é obra do trabalho humano ao longo da história. Sabemos que a construção histórica do homem pelo trabalho determina a posição que ele pode assumir e suas atitudes valorativas frente aos fenômenos, sejam eles naturais, psíquicos, culturais. O pensamento crítico constitui uma prova das ações, resoluções, criações e ideias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade. Para desenvolver este pensamento crítico são necessárias segundo Shardakov (1978), condições para que se desenvolva essa mentalidade, entre as quais destacamos para o debate:

- a) Possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida. Não pode se analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes;
- b) Estar acostumado a comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados;
- c) Relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resultado da solução, a ação ou juízo emitido;
- d) Possuir o suficiente nível de desenvolvimento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos;
- e) Ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independência na forma de atuar.

O que constatamos pelas investigações é que a escola não se relaciona de forma humanizada com a cultura. Isto se deve pelo fato de que a escola vem sistematicamente negando conteúdos culturais científicos. Esta negação rebaixa a capacidade teórica dos estudantes. Expressar a cultura popular em termos eruditos é submetê-la ao pensamento crítico, a lógica materialista histórica. A escola não tem feito isto.

A escola tem a responsabilidade do desenvolvimento humano considerado na unidade contraditória entre a singularidade individual e a universalidade histórica do gênero. É necessário conhecer a relação do indivíduo com a cultura, seja ela popular ou erudita, para compreender o que representam conquistas da humanidade, o que é o mais avançado, o que nos humaniza. É necessário compreender como conquistas humano- genéricas, como patrimônio cultural da humanidade, se tornam conquistas individuais, ou seja, como as possibilidades construídas historicamente pelo *ser social* tornam-se “órgãos da individualidade” (DUARTE, 2003). Dessa forma, é necessário conhecer as reais formas impeditivas à *humanização* presentes na cultura e suas justificativas ideológicas.

Portanto, a escola, desenvolvendo as formas mais complexas de pensamento frente a cultura é crucial, ou seja, vital. O que deve mediar o trabalho educativo da escola é o desenvolvimento do psiquismo humano para situar-se frente à cultura, questioná-la e para que seja possível construir as bases para a objetivação de um modo de se relacionar com a cultura pautada por saberes autênticos. “O pensamento é o reflexo da realidade sob forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem” (KOPNIN, 1978, p. 121). Portanto, cabe à escola valorizar e incentivar uma das conquistas históricas do ser humano que é o controle intencional do processo de movimento do pensamento em direção à verdade objetiva para criar historicamente a possibilidade de posicionar o pensamento frente a uma complexa realidade desconhecida e imprecisa e movimentar-se, num processo infundável, em direção ao preciso e completo.

Cabe à escola desenvolver as formas de como deve ser elaborado o processo de apreensão da realidade objetiva. Construir princípios para elaborar conhecimentos e estabelecer critérios para verificar sua validade. É isto que cabe a escola, frente à cultura seja ela agrícola, alimentar, esportiva, ou outra forma.

O que constatamos é que a lógica de pensamento dialético materialista, resultado da experiência humana e em constante processo de sua própria construção, é uma destas formas que vem sendo sistematicamente negada na escola, o que dificulta aos estudantes a apropriação da cultura. Negam-se conteúdos e métodos na escola. Negam-se a cultura e as formas de conhecê-la, de construí-la, de transformá-la.

Considerando que um objeto somente poder ser apreendido à medida que se atua sobre ele, a negação da cultura corporal na escola, por exemplo, em suas formas mais elaboradas, impossibilita conhecer este objeto. Ao desconhecê-lo, não temos possibilidades de atuação sobre ele.

O processo de conhecer a cultura se faz na relação entre a realidade em suas múltiplas determinações e a consciência da realidade. Portanto, é por intermédio do método materialista histórico e dialético que o movimento do pensamento, que é determinado por categorias advindas do próprio movimento da realidade, abre a possibilidade de penetração na essência das coisas, não reduzindo o processo de conhecimento aos limites da experiência ou apenas à dedução lógica formal.

A lógica dialética que vem sendo sistematicamente negada nas escolas é uma conquista histórica que se expressa em duas dimensões que se articulam: 1) como método ou conjunto de princípios que servem de referência na produção de conhecimentos que não se limitam à descrição de aspectos do “presente”, mas pressupõe a compreensão dos fenômenos em seu movimento, atentando tanto para sua gênese histórica como para as tendências de movimento futuro; 2) como movimento objetivo da realidade, aí incluído o pensamento dialético, entendido como atividade e síntese histórica da prática social do ser humano: processo psicológico, “instrumento” (mediação) individual da relação consciente do homem com a realidade, ou seja, como atividade do pensamento que possui ciência do movimento dialético da realidade e da necessidade de reproduzi-lo no pensamento.

Novack (2005) afirma que existe uma lógica interna das relações em toda a realidade e que as leis desta lógica podem ser conhecidas e transmitidas. Em síntese, o indivíduo necessita ser educado para que possa conhecer sua realidade, para nela penetrar e identificar contradições e tendências de movimento e assim, com conhecimento das forças sociais e de suas próprias forças (como também limites), direcionar sua atividade. É assim que temos a possibilidade histórica de, pela práxis revolucionária, elevar o padrão cultural, agindo sobre ele para transformá-lo.

G: Considerando os desafios didáticos e filosóficos identificados por Duarte (2006) para a construção de uma pedagogia marxista, a saber: 1º) A análise da dialética entre a natureza contextual da produção do conhecimento (contexto específico) e a validade universal que esse produto pode vir a adquirir; 2º) A questão da objetividade do conhecimento científico, que é alcançada por um processo histórico de contínua apropriação do objeto pelo pensamento, e 3º) A questão da dialética entre o abstrato e o concreto, ou seja, no papel do abstrato como mediação no processo de apropriação do concreto pelo pensamento, perguntamos: se pensarmos no trato com o conhecimento de um conteúdo específico como o Jogo, qual seria o

lugar ocupado pelos jogos (chamados) populares como – pega-pega, pique-esconde, barra-bandeira, entre outros, visto que são produções da cultura popular, mas vem resistindo aos embates do tempo?

- C. T.: Cabe aqui considerar uma explicação desenvolvida por Elkonin e apresentada por Ângelo Antônio Abrantes (2006), em seu trabalho sobre “*O desenvolvimento do Pensamento Teórico: mediações Educacionais*”. Segundo Abrantes, considerando a relação da criança com a realidade social, cada momento do desenvolvimento psíquico corresponde a uma determinada relação com a realidade orientada por um determinado tipo de atividade. Em cada fase existe uma atividade que orienta o desenvolvimento, da qual dependem as transformações psicológicas fundamentais da criança em cada período evolutivo, dentro da qual surgem e se diferenciam novos tipos de atividade e se formam e reestruturam processos psíquicos particulares. Cada momento específico da vida humana corresponde um tipo de atividade orientadora do desenvolvimento; em cada atividade surgem novas formações psicológicas cuja sucessão formam a unidade de desenvolvimento da criança. O desenvolvimento segue um processo que se orienta no seguinte sentido: (1) A comunicação emocional direta com os adultos, próprias dos bebês forma as necessidades de comunicação e esta comunicação intersíquica amplia as ações perceptivas; (2) A atividade objetual-manipuladora caracteriza a criança do primeiro ao terceiro ano de vida. Realizando atividades em colaboração com o adulto, a criança produz procedimentos de ações elaboradas socialmente e surge a linguagem e a designação com sentidos das coisas, a percepção categorial generalizada do mundo objetual e o pensamento concreto em ações. O central é o surgimento da consciência de si mesmo perante as outras crianças; (3) a atividade do jogo, característico da criança de três aos seis anos. Surge na criança a imaginação e a função simbólica, a orientação em sentido geral, as relações e ações humanas, a capacidade de separar nelas os aspectos de subordinação e direção e se formam as vivências generalizadas e sua orientação consciente; (4) A atividade de estudo que se forma dos seis aos dez anos sob a base da qual surge nos escolares a consciência e o pensamento teórico, se desenvolvem as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planificação, mental) e também as necessidades e motivos de estudo; (5) atividade socialmente útil inerente às crianças de 10 a 15 anos que inclui formas laborais, de estudo, de organização social, esportiva e artística. Surge a aspiração de participar de trabalhos socialmente necessários, a tendência a organizar a comunicação em diferentes coletivos tendo em conta as normas e interpelações em determinados aspectos e a reflexão sobre si próprio e sua autoconsciência; (6) A atividade de estudo e profissão dos 15 aos 18 anos. Graças a este desenvolvimento tem-se a necessidade de trabalhar e desenvolvem-se os interesses profissionais, formam-se as atitudes investigativas, a capacidade de construir, planos vitais, as qualidades ideológico-morais e cívicas e uma concepção estável de mundo. Os jovens adquirem sua primeira qualificação em alguma profissão (DAVÍDOV, 1988, p. 74-75). Portanto, não nos cabe na escola desconsiderar este aporte científico, partir de determinados jogos populares e neles permanecer sem considerar as necessidades de aprendizagens das crianças e jovens. Considerando os momentos relevantes do processo de ensinoaprendizagem, como é o ponto de

partida, consideramos que enquanto ponto de partida, os jogos populares correspondem a interesses das crianças em determinados períodos de desenvolvimento e cabe ao professor introduzir jogos que exijam novas aprendizagens e permitam assim o desenvolvimento das crianças e jovens. Para contribuir com o avanço da criança em seu desenvolvimento é necessário reconhecer qual a fase de desenvolvimento da criança, qual a atividade-guia, qual o processo de crise para contribuirmos com o seu desenvolvimento ensinando para a criança o que ela ainda não sabe. Portanto, após um complexo processo de aprendizagem a criança ou o adolescente se desenvolverá, não repetindo o que a cultura popular já o ensinou fora da escola, mas sim incorporando o que somente a escola poderá ensinar, como conhecimento erudito sobre os jogos, ou seja, um conhecimento em um patamar mais elevado. Retorna-se assim à prática social com um outro grau de conhecimento que permite avanços na capacidade teórica dos estudantes.

Por fim, valendo-me de Duarte (2004, p. 9) concluo que:

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. Cumpre resistir de forma ativa.

É o que estamos fazendo na Bahia, a partir da UFBA: defendendo o materialismo histórico dialético enquanto teoria e lógica do conhecimento, a psicologia histórico-cultural, enquanto teoria que explica o desenvolvimento do psiquismo humano, a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria que explica as relações do processo ensinoaprendizagem e, a Metodologia do Ensino da Educação Física Crítico-Superadora referenciados no projeto histórico do modo de produção socialista rumo ao comunismo.

Referências:

- ABRANTES, Â. A. O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. *Anais...* Caxambu, 2006.
- ANFOPE. *Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE*. Campinas, 1998. Mimeografado.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, p. 5-15, set./dez. 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

- DUARTE, N. *Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia: In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva e pedagogia en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- ESCOBAR, M. O. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática – experiência da disciplina escolar Educação Física*. 1997. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- FERNANDES, F. *Os circuitos da história*. São Paulo: Husitec, 1977.
- FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set/2002.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.
- FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*, São Paulo: Cortez, 2005.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KUENZER, A. *O Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez 2000.
- LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LOUREIRO, R. *Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2991>>. Acesso em: 3 abr. 2013.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. I.
- MANACORDA, M. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1999.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1991.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 1.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos*. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 2 v.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MELO, A. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.
- MORADILLO, E. et al. Pedagogia histórico-crítica e sistema de complexo: buscando convergências no ensino de química. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013, Águas de Lindóia. *Atas...* Águas de Lindóia, 2013.
- NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M. W. *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.
- NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2005.
- RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.
- REIS, A. P. et al (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e Educação Física*. Juiz de Fora: UFJF, 2013.
- RODRIGUEZ, C. A. A. *Una mirada al cumplimiento de las funciones sociales de la familia en Cuba hoy*. Bioética, La Habana, p. 4- 11, enero/abril 2009.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1984, 1999, 2008c (ed. comemorativa).
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.
- SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.
- SILVA, E. M. *A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física Brasileira*. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SOUZA, J. F. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo; Campinas: Cortez; Autores Associados, 1987.
- TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. et al. *Avaliação dos jogos escolares da Bahia*. Relatório Técnico. Salvador: UFBA/SEC Educação, 2008.
- TAFFAREL, C. *A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura da UNICAMP*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. E SOUZA, G. *A formação de professores e a pedagogia histórico-crítica*. Rascunho Digital, Salvador, 04 abr. 2012. Disponível em:
<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=903>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

TROTSKY, L. *Questões do modo de vida. A moral deles e a nossa*. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid, Visor, 1997.

Notas:

- ¹ Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco, especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e, Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia. Ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002-2004). Ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade da UFBA. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. A ênfase na Educação Física e Esporte é atuando principalmente nas seguintes áreas: Ciências da Saúde com ênfase nas bases e fundamentos da Educação Física e Esporte e, nas Áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas Trabalho Pedagógicas, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas de Educação Física e Esporte. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente na Educação do Campo. E-mail: taffarel@ufba.br.
- ² A necessidade de educar as crianças tendo como fundamentos da escola o trabalho pode ser encontrada nas obras de Pistrak. PISTRAC, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000. PISTRAC, M. (Org.) *A escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. SHULGIN; V. N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ³ Sobre Classes multisseriadas recomendo a leitura: TAFFAREL, C.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Programa Escola Ativa e Pedagogia histórico-crítica: o contingente e o necessário. In: BATISTA, E.; MARSIGLIA, A. C. G. *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C.; SANTOS JÚNIOR; C. de L. Escola Ativa. In: CALDART, R. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz), 2012. MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Programa Escola Ativa: Análise Crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem como processo humanizadores: proposta da teoria histórico cultural para a educação básica* (coletânea de textos da 9. Jornada do Núcleo de Ensino de Marília). Marília: Oficina Universitária, 2010.
- ⁴ Emancipação humana, segundo Bottomore (2001, p. 123-124) baseado na obra de Marx, “[...] significa a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre estes obstáculos destacam-se as condições do trabalho assalariado. [...] Para superar estes obstáculos, é necessário uma tentativa coletiva, e a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano sobre as forças da natureza, bem como da própria natureza da humanidade. [...] Tal domínio só se realizará completamente com a substituição do modo de produção capitalista [...]”.
- ⁵ Sobre o CONFEF/CREF ver mais em: <<http://www.confef.org.br/>>. Sobre MNCR, ver mais em: <<http://mncrf.blogspot.com.br/>>.
- ⁶ Alienação, segundo Bottomore (2001, p. 05-08): “No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de , e através de, [1], [2], [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)”.
- ⁷ O termo “omnilateral”, ou “onilateral” é encontrado em “A Ideologia Alemã”, obra de Marx e Engels. Segundo Manacorda (1991, p. 79), a “omnilateralidade” trata da “[...] chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”. Ver também MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987. MANACORDA, M. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1999.
- ⁸ UNESCO. *A Unesco e a educação na América Latina e Caribe: 1987-1997*. Santiago: Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe, 1998. UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: UNESCO, 2003. UNESCO. *Coordinators' notebook: a infância em debate: perspectivas contemporâneas*. Brasília; Carapicuíba: UNESCO; Fundação Orsa, 2003. UNESCO. *De mãos dadas com a mulher: a Unesco como agente promotor da igualdade entre gêneros*. Brasília: UNESCO, 2002. UNESCO. *Educação*

para todos: o mundo está no caminho certo?: relatório de monitoramento global 2002. Brasília; São Paulo: UNESCO; Moderna, 2003. UNESCO. *Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina*: Informe do Fórum realizado no IPE. Brasília: UNESCO, 2000. UNESCO. *Gênero e educação para todos: o salto rumo à liberdade: relatório conciso*. Paris: UNESCO, 2003.

- ⁹ O referencial ontológico, teórico e epistemológico, que compreende de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento a partir da historicização dos fenômenos, portanto, através do método histórico – dialético, inscreve-se na herança marxista. O conhecimento nesta perspectiva, será sempre um processo de apreensão inter-subjetiva, isto é, de sujeitos, das múltiplas determinações dos fatos e dos fenômenos históricos, cuja maior aproximação do seu movimento concreto está condicionada à mediação crítica de categorias e conceitos teóricos (conhecimentos existentes) (FRIGOTTO, 1996, p. 98).
- ¹⁰ Autores que demonstram a ação desta política no campo do financiamento e das orientações teórico-metodológicas são: SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 22, nov. 2000. SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Editora Cortez; PUC/SP; Ação Educativa, 1996. TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Editora Cortez; PUC/SP; Ação Educativa, 1996.
- ¹¹ Segundo Vázquez (1968), em sua obra “Filosofia da Praxis” (p. 46-51), ao argumentar sobre “a práxis como categoria filosófica central”, nos diz que: “[...] as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando em um sentido criador, isto é revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que estas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da praxis” (p. 47). Para Vázquez (1968), o que caracteriza o marxismo é a filosofia da práxis.
- ¹² Ver a respeito do programa de Transição e da revolução a obra de MARX, K. et al. *O programa da revolução*. Brasília: Nova Palavra, 2008. Ver também: TROTSKY, L. *Questões do modo de vida. A moral deles e a nossa*. São Paulo. Sundermann, 2009.
- ¹³ LÊNIN, V. I.; TROTSKI, L. *A questão do programa*. São Paulo: Kairós Livraria e Editora, 1979.
- ¹⁴ Segundo Martins (2011, p. 226) “[...] tais momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor.” Ver mais em: SAVIANI (1984; 1999; 2008c).
- ¹⁵ Ver mais a respeito da crítica à didática e sobre projeto histórico em Freitas (1995).
- ¹⁶ Obra que demarcou nossa orientação com o professor Dr. Luiz Carlos de Freitas (1995). Nela vamos encontrar as consistentes críticas que o professor Luiz Carlos formula sobre a falta de referência explícita nas pedagogias críticas ao Projeto Histórico e a crítica radical à forma da escola capitalista organizar o trabalho pedagógico, bem como a desconsideração de seus pares dialéticos objetivo-avaliação e conteúdo-método, como elementos mediadores das possíveis alterações na escola capitalista.
- ¹⁷ O sentido de radical aqui expresso corresponde ao que Marx (2010) explicou sobre ser radical. Nos diz Marx: “A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2010, p. 151).
- ¹⁸ Destaco que esta formulação coletiva resulta de estudos e pesquisas intensivas que estamos desenvolvendo a partir do LEPEL/FACED/UFBA, em especial, com a orientação de Cláudio de Lira Santos Júnior, Celi Nelza Zulke Taffarel e Elza Margarida de Mendonça Peixoto, professores doutores do Grupo de Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA que atuam no Programa de Pós-Graduação em Educação.
- ¹⁹ Vale destacar que a pedagogia histórico-crítica tem sido objeto de estudo de teses que merecem ser averiguadas, vez que, a concepção materialista da história não trata o desenvolvimento da ciência como um tribunal no qual se julga quem é certo e quem é errado, mas, sim, levantam-se as possibilidades de saltos qualitativos por incorporação. Uma das mais qualificadas críticas foi formulada nos idos dos anos de 1980 e, com certeza, contribuiu para os avanços nas formulações da pedagogia histórico-crítica. Trata-se dos estudos do professor Luiz Carlos de Freitas. Estes estudos encontram-se em seu livro “Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática”. Ficamos devendo uma análise mais rigorosa das críticas formuladas em teses de doutorado recentes entre as quais destaco: LAZARINI; A. Q. *A relação entre capital e educação na obra de Dermeval Saviani: Apontamentos Críticos*. 2010. 528 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. FAVARO, N. de L. L. G. *O Projeto Político-Estratégico da Pedagogia Histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre escola pública e luta socialista*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- ²⁰ O material usado nesta citação está restrito, por enquanto. A autora prepara o texto de aula na forma de artigo para publicação e ampla divulgação. Cito a partir do que foi apresentado em aula pública. MARSIGLIA, A. C. G. *Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a articulação dialética das dimensões teóricas e práticas nos diversos níveis e modalidades de ensino*. Texto inédito produzido para a aula do dia 13 de novembro de 2014 da disciplina Seminário IV: Dimensões Teóricas e Práticas da Pedagogia Histórico-Crítica, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.