

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Mariane Fernandes da Silva

**EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: confronto entre a política Neoliberal e a
pedagogia Histórico-Crítica**

Paranaíba - MS

2015

Mariane Fernandes da Silva

**EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: confronto entre a política Neoliberal e a
pedagogia Histórico-Crítica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura do Curso de Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Djalma Querino de Carvalho.

Paranaíba - MS

2015

S581e Silva, Mariane Fernandes da

Educação e neoliberalismo: confronto entre a política neoliberal e a pedagogia histórico-crítica. / Mariane Fernandes da Silva. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2015.

50f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Djalma Querino de Carvalho.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação. 2. Formação do homem. 3. Neoliberalismo. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Silva, Mariane Fernandes da. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Curso de Pedagogia. III. Título.

CDD – 370.19

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

MARIANE FERNANDES DA SILVA

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: confronto entre a política Neoliberal e a pedagogia Histórico-Crítica

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Djalma Querino de Carvalho (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Me. Andréia Lemos de Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A minha família, especialmente aos meus avós Sinvaldo e Sebastiana.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Silvia Helena, pela dádiva da vida.

Ao meu orientador, Djalma Querino de Carvalho, pelo incansável trabalho, incentivo e dedicação na elaboração do trabalho.

A toda equipe que dá vida a esta Universidade, gerência, bibliotecários, coordenadores, administrativos e professores que foram fundamentais no meu processo de formação, principalmente ao Jemerson Almeida, a Lucélia Guimarães, a Andréia Lemos e a Maria Silvia.

Ao Everton pelo carinho, apoio, por compartilhar as alegrias e principalmente os momentos difíceis.

Aos meus colegas de curso, especialmente aos mais íntimos e a Daniela Ferreira e Elizangêla Rezende, pela força e coragem, que me auxiliaram na conclusão deste trabalho.

Faz escuro mas eu canto

*Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.*

Thiago de Mello.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a concepção de educação e formação do sujeito presentes no interior do projeto neoliberal e na Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico dialético. Com isso, buscou-se demonstrar que o neoliberalismo visa à formação de um sujeito flexível, ágil, capaz, para atuar nas diferentes instâncias do mercado de trabalho. Concebe a educação como locus de formação profissional, defende a meritocracia e busca transformar a sociedade num quase-mercado, em que tudo pode ser considerado moeda de troca. Enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a formação do homem como um processo fundamental de sua humanização, que aconteceria pela apropriação do conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos séculos e cerceado às classes inferiores. Por meio da internalização deste conhecimento o homem poderia ter consciência da sua condição de oprimido e lutar pela sua libertação. Constata-se a contradição existente entre as duas concepções e que ambas não têm os mesmos objetivos para com a educação; isso retrata a dificuldade de se desenvolver uma educação que vise a formação plena, pois a mesma é resultante do reflexo da ação neoliberal. No entanto, é necessário acreditar que a apropriação do conhecimento possa proporcionar o empoderamento das massas e assim, poderão lutar pela transformação de sua prática social e se formarão cidadãos com uma postura dinâmica, crítica, ativa e principalmente consciente do seu papel enquanto sujeito transformador da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Formação do homem. Neoliberalismo. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This work has aimed to demonstrate the education conception and subject formation present inside the neoliberal education and Historical Critical Pedagogy. For this reason it will be realized a bibliography research based in the dialectical historical materialism. This way it searches to show that the neoliberalism aims the formation of a flexible subject, smart, capable to act in the different demands in the job market. It conceives the education like a locus of professional formation, it defends the meritocracy and searches to transform the society in a market where everything can be considered exchange currency. As long as the Historical Critical pedagogy conceives the man formation like a fundamental process of his humanization that would happen by appropriation of knowledge produced for humanity alongside of centuries, this knowledge has been restricted for low classes. By the internalization of this knowledge, the man could have awareness of his condition of oppressed and to fight by for his freedom. It affirms the contradiction existent between two conceptions and that both do not have the same objectives for education; this shows the difficult of to develop an education that aims full the formation, because this education is resultant of the reflex of neoliberal action. However, it is necessary to believe that the appropriation of knowledge can proportion the empowerment of masses and so they can will fight by transformation of their social practices and they will educate citizens with the dynamic posture, critical, active and principally aware of this role as long as transformer of society.

Key words: Education. Man`s formation. Neoliberalism. Historical-Critical. Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	13
1.1 O Neoliberalismo.....	13
1.2 As políticas educacionais internacionais oriundas do projeto neoliberal.....	18
1.3 A concepção neoliberal de educação e formação do homem.....	21
2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO	25
2.1 A pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos.....	25
2.2 A formação do homem na perspectiva Histórico-Crítica.....	30
3 UMA MATERIALIZAÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	35
3.1 Prática social inicial dos conteúdos e a problematização.....	35
3.2 Instrumentalização.....	39
3.3 Catarse e prática social final do conteúdo.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação do sujeito e a concepção de educação presentes na política Neoliberal e na pedagogia Histórico-Crítica. Busca elucidar a questão da finalidade da educação. Para isso, demonstra os ideais neoliberais adotados no Brasil na década de 1980 e 1990, mas que já vinham sendo discutidos em décadas anteriores e que pautam as presentes políticas educacionais. Faz ainda um contraponto ao demonstrar a formação do sujeito difundida pela pedagogia Histórico-Crítica, traçando uma ligação histórico-ontológica da relação trabalho e educação, que se constitui como elemento fundamental na discussão, pois esta estabelece uma relação direta com a formação profissional, relegando a um segundo plano a formação intelectual e humanística.

A crise econômica mundial de 1980, a vulnerabilidade de longos anos de ditadura militar para a reabertura democrática, a globalização e as novas exigências da sociedade moderna geraram uma revolução nas esferas social, econômica, política e cultural. Os ideais neoliberais ganharam espaço nesse período de transição e passaram a ser debatidos, objetivando a implementação de políticas de ajuste estrutural.

O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial e dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico. (MARRACH, 199, p. 43)

Os neoliberais defendem o Estado-mínimo, ou seja, a mínima intervenção estatal nas diversas esferas da sociedade e contestam a participação do Estado no amparo aos direitos sociais, nesta concepção o indivíduo é reduzido a um mero consumidor e defende a liberdade econômica das grandes organizações.

As propostas para superar a crise de produtividade, eficiência e qualidade segundo os neoliberais, foram discutidas pelos países centrais e foi proposto um programa de estabilização das convulsionadas economias sob a égide do “Consenso de Washington”. Nele estavam presentes medidas que englobavam diversas dimensões, inclusive o campo educacional. Conforme Gentili:

De fato, de tal perspectiva, sair da crise supõe desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível

institucionalizar o *princípio da competição* que deve regular o sistema escolar enquanto mercadoria educacional. Dois grandes objetivos dão coerência e atravessam horizontalmente tais estratégias: a) a necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade [...] e b) a necessidade de articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula. (GENTILI, 1998, p. 23)

Dessa maneira, a privatização do campo educacional foi proposta como única saída para superar a crise, transformar a educação em mercadoria e fazê-la funcionar à semelhança do mercado, instituindo assim o princípio da competição e a lógica da meritocracia, em que os melhores triunfam e os piores fracassam.

Os ideais neoliberais de educação e formação do sujeito são bem diferentes dos propostos na pedagogia Histórico-Crítica, e aí se instaura o confronto. A teoria formulada por Demerval Saviani considera o desenvolvimento histórico-objetivo do homem, para compreender as relações estabelecidas na sociedade e para isso analisa a relação entre trabalho e educação, existente desde o surgimento da humanidade, na qual o trabalho é considerado a atividade vital do homem, por meio do qual o homem produz materialmente a sua existência e se humaniza a partir da relação estabelecida neste processo.

No entanto, essa relação de trabalho e educação sofreu diversas modificações ao longo dos tempos e assume uma postura dual de ensino, resultante de uma fragmentação entre trabalho manual e intelectual e assim conseqüentemente necessita de duas formas de ensino para se manter.

Saviani (2007) defende a reestruturação dessa relação entre educação e trabalho produtivo, propõe que os homens tenham acesso as técnicas, mas principalmente as teorias que fundamentam sua ação, para que sua atividade não seja alienada e o cidadão se torne consciente, crítico e ativo.

Desse modo, segundo Gasparin (2009) a pedagogia histórico-crítica visa a formação plena do educando, que parta de sua prática social inicial, seja problematizada, desta sejam extraídas as questões sociais que exprimem a realidade da sociedade, que as respostas as indagações sejam buscadas intelectualmente, recorrendo ao saber teórico e, sobretudo, que o nível de conhecimento atingido pelo educando no final do processo, seja revertido à sua prática social, objetivando a transformação de suas condições sociais.

Diante disso, o estudo se propõe a aprofundar a discussão sobre as duas concepções, para esclarecer a questão da formação do sujeito presente nas duas perspectivas, caracterizar o modelo neoliberal seus anseios e propostas, analisando algumas políticas educacionais resultantes do projeto neoliberal, realizar uma breve análise sobre a relação histórico-

ontológica entre educação e trabalho, demonstrar a teoria Histórico-Crítica, bem como suas concepções de educação e formação do homem e explicitar uma possibilidade de materialização desta teoria expressa na didática de Gasparin, definindo ações discentes e docentes para delinear o processo de ensino e aprendizagem.

O recurso utilizado para desencadear o trabalho será a pesquisa bibliográfica, realizada em livros e materiais digitais disponíveis. De acordo com Severino:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. (SEVERINO, 2007, p.122)

Corroborando com a colocação de Severino, Gil também caracteriza a pesquisa bibliográfica como:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos e fontes como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (GIL, 2010, p. 29)

As reflexões sobre o tema serão realizadas a partir do materialismo histórico dialético, definido por Saviani como “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p. 76).

Esta abordagem de estudo considera o desenvolvimento histórico do homem, bem como, as transformações da natureza e da sociedade, realizadas principalmente pelo trabalho como meio de produção da condição humana e acredita que a sociedade está sempre em movimento estruturando e reestruturando suas bases.

Para apresentar o proposto, o estudo será dividido em três sessões, a primeira tratará da política neoliberal, a segunda da pedagogia Histórico-Crítica e a terceira sobre a materialização desta teoria na didática e por fim será realizado um confronto entre as duas perspectivas.

1 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Para que o leitor compreenda o processo que proporcionou o surgimento do neoliberalismo, nesta sessão será demonstrada uma breve história deste projeto, buscando elucidar o que é esta política e qual a sua principal proposta. No momento seguinte serão demonstradas algumas políticas resultantes do projeto, bem como quais seriam os ideais para a formação do sujeito e a concepção de educação presentes no interior da política neoliberal.

1.1 O Neoliberalismo

O modelo neoliberal foi adotado primeiramente no Reino Unido com Margareth Thatcher em 1979 e nos Estados Unidos com Ronald Regan em 1980. O neoliberalismo foi idealizado por Friedrich A. Hayek e Milton Friedman que pregavam dentre outras medidas o Estado Mínimo, ou seja, um Estado com pouca intervenção em políticas sociais e econômicas. Segundo Anderson: “o texto de origem foi O caminho da servidão, escrito em 1944, por Hayek, o objetivo principal foi combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Esses países pioneiros na implementação do neoliberalismo buscavam uma reestruturação na política de Estado, para aumentar os lucros, conter a inflação e aumentar a produtividade para que a economia não entrasse em colapso, devido à crise do sistema capitalista de produção. Dentre as medidas propostas a principal consistia na diminuição da intervenção do Estado nas questões sociais e a abertura para que as leis do livre mercado imperassem nas diferentes instâncias.

Os primeiros países a adotar a política, considerados centrais, exercem uma relação de dominação sobre determinados países periféricos, estes ainda não são considerados desenvolvidos, mas influenciam na economia dos países centrais, por isso, logo foram levados por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) a adotar a política neoliberal. O Banco Mundial surgiu primeiramente com o objetivo de ajudar os países que sofreram com os desastres da Segunda Guerra Mundial a se reerguerem, mas verifica-se que sua importância “deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de

reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural” (SOARES, 1998, p. 15).

Os países da América Latina ocupam a posição de países periféricos e sofreram reflexos significantes das Guerras travadas pelas potências. Na Guerra Fria países capitalistas lutavam ideologicamente contra países socialistas, embora seja importante ressaltar que em alguns momentos o conflito chegou a ultrapassar o campo ideológico, esses países viviam em constante tensão do estopim de uma Terceira Guerra Mundial agora com a hipótese nuclear, com isso a disputa de poder e a corrida armamentista eram os principais focos da guerra. De acordo com Hobsbawm:

[...] a Guerra Fria baseava-se numa crença ocidental, retrospectivamente absurda mais bastante natural após a Segunda Guerra Mundial, de que a Era da Catástrofe¹ não chegara de modo algum ao fim; de que o futuro do capitalismo mundial e da sociedade liberal não estava de modo algum assegurado. A maioria dos observadores esperava uma séria crise econômica pós-guerra, mesmo nos EUA, por analogia com o que ocorrera após a Primeira Guerra Mundial. (HOBSBAWM, 1995, p. 228)

Este conflito gerou consequências aos países latino-americanos, como os períodos ditatoriais e outras ações em nome do acúmulo do capital. O Brasil passou por 21 anos de ditadura militar, o golpe de 1964 foi articulado segundo os militares, devido à eminente ameaça comunista que o país enfrentava. Devido às pressões de manifestações populares implorando pela volta da democracia e principalmente com o fim da Guerra Fria, o que configurava o capitalismo como regime hegemônico e extinguiu a hipótese de instauração do socialismo, as ditaduras que funcionavam como um mecanismo de contenção, se findaram.

A vulnerabilidade da transição de longos anos de ditadura militar para a reabertura democrática no Brasil, a crise econômica global dos anos de 1980 e do sistema capitalista de produção, a globalização e as novas exigências da sociedade do conhecimento, geraram uma revolução nas esferas social, política, cultural e ideológica. O projeto neoliberal teve abertura no Brasil devido ao contexto que o país estava inserido nas décadas de 1980 e 1990, embora já viesse sendo discutido em décadas anteriores.

¹ Eric Hobsbawm em seu livro *A Era dos Extremos: o breve século XX*, dedica a primeira parte a escrever sobre a Era da Catástrofe e a defini como as décadas que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial aos resultados da Segunda. Durante quarenta anos, ela foi de calamidade em calamidade. Houve ocasiões em que mesmo conservadores inteligentes não apostariam em sua sobrevivência. Ela foi abalada por duas guerras mundiais, seguidas por duas ondas de rebelião e revolução globais que levaram ao poder um sistema que se dizia a alternativa historicamente predestinada para a sociedade capitalista e burguesa e que foi adotado, primeiro, em um sexto da superfície da Terra, e, após a Segunda Guerra Mundial, por um terço da população do globo.

Diante desses fatores que tomaram dimensões globais a concepção neoliberal de Estado ganhou espaço e objetivava uma reestruturação tanto no campo político-ideológico, como no educacional. Segundo Gentili (1998), nos países latino-americanos “a ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foi assumida como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região” (GENTILI, 1998, p. 14).

Conforme Anderson o Neoliberalismo é:

Um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. (ANDERSON, 1995, p. 22)

O neoliberalismo consolidou-se como uma ideologia dominante, que buscava solucionar os problemas de qualidade do Estado Nacional frente aos desafios da globalização, este modelo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e ainda contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais (MARRACH, 1996).

A globalização é um dos fatores que impulsionou a política neoliberal, como também alterou as demandas do sistema de produção capitalista, ela pode ser entendida como um fenômeno que estreitou as relações comerciais internacionais, devido o aumento da informatização da sociedade, ocasionado pela exploração de novas tecnologias, que conseqüentemente modificaram e modernizaram o mercado de trabalho. Assim demonstra Boaventura de Souza Santos:

As interações econômicas, sociais, políticas e culturais intensificaram-se extraordinariamente nas três últimas décadas, um fenômeno que ficou conhecido pelo nome genérico de globalização. Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e de comunicação, de erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas, refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. (SANTOS, 2002, p. 11)

O fenômeno da globalização perpassou pelas diferentes esferas da vida social, modificou os sistemas produtivos e financeiros, como também aumentou as disparidades

sociais e intensificou a presença de empresas multinacionais e transnacionais na influência de padrões de consumo e práticas culturais.

Com o advento do neoliberalismo a questão que prevalece é a redução da intervenção do Estado na economia e em outros setores, por causa de sua crise de administração, produtividade e qualidade. Os neoliberais defendem um Estado que não interfira diretamente nas decisões e se mantenha apenas como órgão regulador.

Na maioria das vezes no início de um processo de desenvolvimento ou de implantação de um novo regime, o Estado é sempre o agente principal, é ele que vai impulsionar o fortalecimento e crescimento das novas propostas por meio de investimentos financeiros e ainda, ele é o responsável pela propaganda ideológica da campanha para as massas. Foi o que aconteceu com a industrialização que recebeu investimentos estatais, mas que já não supre mais as necessidades do sistema capitalista de produção. Então nesse ponto a intervenção do estado deve ser rompida porque agora ao invés de impulsionar o crescimento está o bloqueando. Como já observou Bresser Pereira (1992) apud Vieira (1998):

A sociedade contemporânea atravessa ciclos de intervenção estatal, oscilando entre o extremo da presença direta na economia para uma ação mais propriamente suplementar. Num primeiro momento, a presença do Estado é requerida para alavancar estágios iniciais do desenvolvimento, havendo uma pressão no sentido de sua participação. Age, então, o Estado como indutor do desenvolvimento. Completado o ciclo intervencionista, contudo esgota-se seu papel de agente central nesse processo, passando a impor-se como obstáculo à própria expansão econômica. Ressurgem, nesse, quadro, pressões no sentido de sua retirada da vida econômica. (PEREIRA, 1992, apud VIEIRA 1998, p. 31-32)

É dessa forma que os neoliberais defendem a diminuição da intervenção do Estado, pois alegam que o mesmo está obstruindo o desenvolvimento. Dizem que os países sofrem a crise pelo Estado ter várias instâncias para administrar e não conseguir realizar esta tarefa com eficácia, deixando a desejar, o que resulta em dívidas com organismos financeiros internacionais em busca de soluções, má qualidade dos serviços oferecidos e outros diversos fatores, isso configura uma crise de centralidade administrativa, de eficácia, qualidade e, sobretudo de produtividade. Contudo, é interessante destacar a contrariedade existente nos momentos de crise, em que grandes grupos de empresas buscam apoio do Estado interventor.

Esta crise do sistema capitalista que tomou grandes dimensões e provocou a desestabilização de várias economias devido às imensas dívidas, foi analisada e soluções foram pensadas e propostas num programa de ajuste e estabilização que ficou conhecido como Consenso de Washington, este “consenso” estabeleceu medidas a serem tomadas pelos

países latino-americanos para superar a crise através de programas padronizados de estabilização e reforma econômica, que contemplavam o projeto hegemônico neoliberal. De acordo com Portella Filho em Gentili (1998):

O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse ‘consenso’ inclui dez tipos específicos de reforma que, como assinala Williamson, foram quase sempre implementados com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. (PORTELLA FILHO, 1994, apud GENTILI, 1998, p. 14)

Uma das medidas mais defendidas do projeto é a privatização, que se configura a solução mais viável para diminuir as responsabilidades estatais. Segundo Garcia (1991) apud Vieira (1998):

Seja através de política de isenções e subsídios, seja através de contratos com o setor público, em realidade, agora que o fantasma da dívida externa enfraquece o aparato estatal para conduzir os processos de desenvolvimento no interior dos países, surgem os grandes grupos econômicos advogando a privatização como solução mágica. No Brasil, inclusive, existem muitos que defendem a orientação de que a privatização deveria começar pelas empresas mais rentáveis. (GARCIA, 1991, p. 33 apud VIEIRA, 1998, p. 34)

Uma privatização que abarcaria não somente a economia, mas também a esfera social, principalmente os setores da saúde e da educação, pois o Estado iria prover condições mínimas de subsistência às camadas desprivilegiadas, diminuindo sua interferência nas políticas sociais e repassando as responsabilidades para o setor privado. Disseminando a ideologia de que o privado é sempre melhor que o público. Como destaca Ferreiro (1993) apud Vieira (1998) a respeito da América Latina:

O Estado delega ao setor privado a maior parte de suas obrigações retém somente aquelas de tipo assistencial para os setores cujo poder aquisitivo não lhes permite pagar por um serviço necessário. A noção de direito à saúde, moradia e educação perde assim seu sentido global. Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como se fosse “normal”, que eles “comprem” serviços. Aqueles que não podem comprá-los devem conformar-se com uma ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário (e, frequentemente, bem abaixo do mínimo requerido para manter os níveis de subsistência e funcionamento degradado dessa parcela da população). (FERREIRO 1993: 59, apud VIEIRA, 1998, p. 36)

O projeto neoliberal enfatiza os direitos do consumidor, quer transformar os direitos garantidos por lutas e conquistas do Estado Democrático, como saúde, educação, melhores

condições da produção da existência humana, em mera mercadoria, em objeto de troca, quando propõe a privatização das esferas econômica, social e política. Isso demonstra uma predominância do desenvolvimento econômico em detrimento ao desenvolvimento da sociedade como um todo, que preza por um país justo, sem desigualdades de qualquer espécie, que ofereça aos seus cidadãos um serviço público de excelente qualidade sem olhar a quem.

1.2 As políticas educacionais internacionais oriundas do projeto neoliberal

Para propalar os ideais neoliberais, os grandes organismos multilaterais promoveram eventos internacionais que geraram documentos em que estavam contidas as propostas de reajuste estrutural e estabilização para a educação e economia, documentos estes que foram acordados em níveis internacionais. Os países que subscreveram ficavam encarregados de criar as políticas públicas pautadas nas decisões acordadas, para os seus países, estados e municípios. Seria imperioso afirmar que o texto discorrerá sobre todas as políticas e nem é o objetivo do trabalho esgotar todos os eventos e políticas públicas resultantes, mas apenas abordar os mais relevantes para o início da implementação da proposta neoliberal.

Um dos eventos principais foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia, foram 155 países que participaram da conferência e comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, e para isso iriam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens (NEBAs), que se apresentariam de diferentes formas, tendo em vista a variação do país, cultura, etnia e classe social (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2007).

Por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi traçado o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem para o decênio 1990/2000, as metas e estratégias propostas no plano sinalizavam a difusão e expansão do projeto educacional internacional e a partir delas os países deveriam estabelecer suas ações para a concretização dos interesses firmados na Declaração, são elas:

1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. acesso universal à educação básica até o ano 2000;
3. melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;

5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
6. aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir em desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (JOMTIEN, 1990)

Pode-se dizer que um dos principais objetivos da Declaração Mundial de Educação para todos, fruto da Conferência realizada em Jomtien, é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagens, que reconfiguram o dualismo educacional quando afirmam que as necessidades de algumas classes sociais, não são as mesmas de outras, por isso são necessárias educações diferenciadas. A satisfação de tais necessidades vão se dar por meio da universalização da educação básica e a redução da taxa de analfabetismo. Para desenvolver a proposta e reduzir a taxa de analfabetismo o Brasil priorizou a educação básica, que atualmente compreende a educação infantil, o ensino fundamental, e médio, secundarizando a educação de jovens e adultos, como afirma Vieira:

O Brasil fez uma interpretação própria dos compromissos firmados internacionalmente. Se de um lado, priorizou “ensino fundamental para crianças”, de outro, secundarizou a questão da “alfabetização e educação continuada não-formal para jovens e adultos”, nos termos sugeridos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Na verdade, as políticas do país se orientaram prioritariamente para ações junto à criança, na chamada faixa de escolaridade obrigatória, de 7 a 14 anos [...]. (VIEIRA, 2000, p. 80)

A Conferência realizou-se no governo de Fernando Collor de Mello em 1990, mas o ideário no contexto educacional só começou a se materializar no Brasil em 1993, no governo de Itamar Franco, após o impeachment do então presidente Fernando Collor, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. “Com este plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2007, p. 62).

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou em 1990, também em acordo com os interesses internacionais, o documento *Transformación Productiva con Equidad*, que salientava a necessidade de uma reestruturação no sistema educacional devido às mudanças ocorridas no sistema produtivo, que requeriam mais conhecimentos e habilidades específicas. Dentre elas estão: “versatilidade, capacidade de inovação,

comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2007, p. 63).

Em 1992 com o objetivo de concretizar as finalidades estabelecidas no documento anterior, a CEPAL publicou *Educación y Conocimiento: Eje de La transformación Productiva con Equidad*, este documento estabelecia diretrizes de ação para a vinculação da educação, conhecimento e desenvolvimento na América Latina. Na visão cepalina estes objetivos só seriam alcançados com uma reforma no sistema educacional, com isso, este poderia prover os conhecimentos necessários ao novo sistema produtivo e assim contemplar os objetivos da cidadania, competitividade e equidade, lemas da organização.

A cidadania seria desenvolvida na escola, na educação básica mais especificamente na educação fundamental, onde seriam ensinados os códigos da modernidade, que se mostram como habilidades para a sobrevivência na sociedade do conhecimento. A competição está na ênfase em que o documento dá aos resultados da aprendizagem, bons resultados na escola iriam convergir com bons resultados em sua vida profissional, no mercado de trabalho. E a equidade está ligada ao acesso e a qualidade da educação, com iguais oportunidades de acesso, tratamento e resultados do processo educativo, todos iriam ser cidadãos produtivos.

Um outro documento se originou com a iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de convidar alguns especialistas para formar a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o fim de estabelecer as metas para a educação para o próximo século. Dentre os anos de 1993 a 1996 eles produzem o documento “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, conhecido também por “Relatório Delors”, por ter sido presidido pelo francês Jacques Delors.

O relatório faz um diagnóstico das problemáticas globais de interdependência, reconhecendo que o ideal de progresso trouxe muitas decepções, desemprego, exclusão social, morte, que ocasionaram o aumento das desigualdades sociais. Com a tentativa de resolver os conflitos foram elencadas as tensões que precisam ser superadas, são elas:

[...] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias da informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2007, p. 65-66)

Diante de tais tensões a educação é posta novamente como o agente principal da transformação, ela será responsável por conseguir fazer que os desafios sejam superados, dessa forma a Comissão elaborou uma nova proposta para educação a fim de que ela sirva aos seus objetivos, para isso ela deve ocorrer ao longo da vida, como um processo permanente em constante renovação, pautada em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver junto”, eles devem ser desenvolvidos em conjunto com a comunidade local, autoridades oficiais e a comunidade internacional (Paris, Unesco, 1996).

Com o objetivo de sobreviver aos fenômenos da sociedade da informação, será necessário que a população obtenha o conhecimento, utilize-o e atualize-o constantemente e que aprenda a se adaptar as novas exigências, para isso os cidadãos irão precisar de uma educação básica que lhes deem suporte para operacionalizar tais mudanças.

Dessa forma, percebe-se que existem diversos ideais presentes nos documentos internacionais para educação voltados aos interesses neoliberais e também nas políticas e leis adotadas no Brasil para o sistema de ensino, embora não abordadas no trabalho, pois estas se originaram dos documentos acima apresentados, inclusive a atual Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9.394/96.

1.3 A concepção neoliberal de educação e formação do homem

Na proposta neoliberal a educação deixa de ser uma conquista de todos, que faz parte do campo social e político e passa a pertencer a livre iniciativa mercantil e funcionar a sua semelhança.

Existem vários motivos que propiciaram a discussão e a implementação dessa proposta, como os processos de globalização e de informatização da sociedade, que passaram a exigir uma nova formação dos cidadãos para sobreviverem na sociedade do conhecimento e a falta de qualidade no sistema educacional, que assim, não se faz capaz de formar tais cidadãos. Os neoliberais afirmam que o Estado não consegue prover uma educação de qualidade à população devido a grande demanda de instâncias que o mesmo é responsável.

Na ótica neoliberal o sistema educacional passa por uma crise que se caracteriza basicamente em, “uma crise de *eficiência, eficácia e de produtividade*, mais do que uma crise de *universalização e de extensão* dos serviços oferecidos” (GENTILI, 1998, p. 17). O problema vai além da expansão da oferta dos serviços e situa-se na perda de qualidade

oferecida por esse sistema, devido a grande demanda e a incapacidade do Estado de administrá-lo, o que não deixa outra saída senão a privatização da escola pública.

Trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição. (GENTILI, 1998, p. 19)

A educação assume a categoria de serviço/produto, um bem a ser comercializado, a ser trocado por algo, relegando a sua posição social em troca da econômica. Deve funcionar como um quase-mercado e ter como base as leis da competição, da meritocracia, do individualismo, em que as oportunidades estão postas a todos, que puderem adquiri-las e o fracasso ou sucesso dependem apenas do esforço de cada indivíduo para alcançar seus objetivos.

O sistema de ensino proposto pelos neoliberais para superar a crise educacional é um sistema privatizado, que alcançará a qualidade desejada atingindo os objetivos de produtividade, tendo como lema a competitividade e a meritocracia, para formar um cidadão “privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor” (GENTILI, 1998, p. 20). Uma das estratégias para a concretização deste ideal foi institucionalizar o princípio da competitividade na escola, tornando-a semelhante ao mercado de trabalho, ao enfatizar o amor ao progresso e ao dinheiro. Para orientar o desenvolvimento dessa proposta ninguém melhor que os homens de negócio exitosos, pois estes sim são os verdadeiros representantes do capital.

O sistema educacional deve converter-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado, para nos ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais, em todos os níveis. (GENTILI, 1998, p. 25)

Diante da constatação que o Estado intervencionista seria a causa de todos os males, desde a inflação à falta de qualidade no sistema educacional, a defesa de um Estado-mínimo passa a ser a única saída para superar esta crise, sendo necessária uma reestruturação administrativa de todos os campos, principalmente o educacional, para o ingresso na sociedade da informação. Marrach (1996) destaca basicamente três objetivos que foram atribuídos à educação pelo discurso neoliberal:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
- 2) Tornar a escola meio de transmissão de seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante.
- 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática [...]. (MARRACH, 1996, p. 46-48)

O primeiro dos objetivos pode-se dizer que é o elemento norteador de toda a proposta neoliberal para a educação, atrelá-la ao mercado de trabalho, utilizar a educação como centro de formação de pessoal, transmitir técnicas e habilidades operacionais, promover a capacitação do cidadão para competir no selvagem mercado de trabalho. Para conseguir manter a ordem, a hegemonia e que a escola cumpra com seus objetivos, a ideologia neoliberal deve permear a vida das pessoas, não restando espaço para outro tipo de manifestação, para que a mesma se sustente e se reproduza, é o que está previsto no segundo objetivo e o terceiro prega a utilização da escola como mercado para instigar a comercialização da indústria da informática e também fazer dela um meio de divulgação de seus produtos didáticos.

A retórica neoliberal não almeja somente disseminar uma ideologia, ela está criando uma nova realidade, novos modos de produção da sociedade, fixando formas de como pensar e agir, utilizando mídias e meios de comunicação para manipulação da massa e usando a modernização e a informatização como apoio à construção dessa rígida hegemonia. Como ressalta Silva:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado [...]. (SILVA, 1995, p. 15)

Entretanto, o que se pode perceber é que todas as propostas pensadas pelos neoliberais de uma educação que atenda às necessidades da indústria, que funcione a semelhança do mercado, que produza os códigos da modernidade necessários a sobrevivência na sociedade da informação, estão voltados apenas às classes menos favorecidas, pois as classes que detêm o poder e os meios de produção continuarão lutando por uma formação que valorize as artes, as humanidades, que foque em aspectos culturais e não técnicos. Isso demonstra que a

educação continuará com seu aspecto dual de ensino, contribuindo para o aumento e reprodução das desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A formação do sujeito é a chave de todo o desenvolver da espécie humana, é o que está em disputa pelas diferentes classes, é o que vai determinar qual serão os conhecimentos que serão aprendidos, porque, para que e a quem eles estão servindo. Segundo Frigotto:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica. (FRIGOTTO, 1995, p. 33)

O estabelecimento de um consenso, de uma inculcação ideológica de determinada proposta é o primeiro passo para a implementação da mesma, convencer a massa de que o projeto elaborado pela classe dominante contempla as necessidades do indivíduo, quando o oferece as condições básicas para sua sobrevivência é o que vai determinar o sucesso da proposta. Sendo que, na verdade, a probabilidade de uma classe agir em favorecimento a outra é quase extinta, cada uma luta pelos seus ideais, pelo sua manutenção e ascensão. Isso é o que torna a formação do sujeito o objeto de disputa, pois é nela que vai ser inserida a ideologia organizacional da sociedade.

Com os objetivos expressos nas leis e políticas que norteiam a educação e a formação do sujeito verifica-se que o indivíduo esperado e idealizado pelas propostas, é um cidadão dinâmico, flexível, aberto a mudanças, capaz de aprender e reaprender, alfabetizado, dotado de habilidades e técnicas, produtivo, consumista e pronto para o mercado de trabalho. Qualidades que vão permear a vida do cidadão no século XXI, na sociedade da informação e que são intrínsecas à sua sobrevivência.

Dessa forma, observa-se que empregar a educação com ideais neoliberais, ou seja, como centro de qualificação profissional de mão-de-obra para a indústria e de formação de “trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 1995, p. 41-42).

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO

Nesta sessão será abordada a teoria da pedagogia Histórico-Crítica pensada e difundida principalmente por Demerval Saviani. Essa teoria pedagógica é de corrente marxista e segue uma tendência dialética do conhecimento. O estudo visa demonstrar que a relação entre trabalho e educação está imbricada no processo de desenvolvimento histórico do homem e assim consequentemente no processo educativo. Para finalizar será exposta a formação do homem na perspectiva histórico-crítica, a qual o mesmo não nasce humano e precisa apropriar-se do saber para assumir tal condição.

2.1 A pedagogia Histórico-crítica e seus fundamentos

A pedagogia Histórico-Crítica teve como marco inicial o ano de 1979, fruto das discussões do Seminário de Educação Brasileira realizado em Campinas em 1978, que buscava alternativas as necessidades apontadas pelos professores para a efetiva transformação da sociedade vigente.

A pedagogia Histórico-Crítica surge como crítica das teorias crítico-reprodutivistas² oriundas da década de 1970 e também se contrapõem ao tecnicismo. Difundida por Demerval Saviani essa corrente pedagógica tem origem no materialismo histórico. Como descreve o mesmo:

[...] o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 76)

Compreende-se nesse contexto o materialismo histórico como:

²Demerval Saviani em sua obra *Escola e Democracia*, divide as teorias educacionais em dois grupos, tomando como critério a percepção dos condicionantes objetivos, denomina as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Deste grupo fazem parte: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Inversamente, aquelas do segundo grupo são as críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, são denominadas por ele de teorias “crítico-reprodutivistas”. Neste grupo estão: a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

Esta concepção de história consiste, pois em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião moral etc – assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 1993, p. 24)

Esta concepção considera o desenvolvimento histórico do homem, bem como as transformações da natureza e da sociedade realizadas principalmente pelo trabalho, como meio de produção da condição humana. O desenvolvimento histórico-objetivo é utilizado como fonte de análise para compreender os fatos acontecidos e que acontecerão e as possibilidades de alterações nas relações sociais, como também entender que a sociedade é um todo em movimento que está sempre em transformação.

A pedagogia Histórico-Crítica pode ser considerada como sinônimo de pedagogia dialética, pois, a mesma também tem como base a tendência filosófica representada pela Dialética, embora Saviani tenha admitido como nomenclatura oficial o termo Pedagogia Histórico- Crítica. A dialética pode ser definida por Severino como:

Esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico. Para esses pensadores, o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Dá a prioridade a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. (SEVERINO, 2007, p. 117)

Desse modo, a dialética pode ser compreendida como as relações entre conhecimento e prática resultantes numa práxis, ou seja, numa prática reflexiva e com intencionalidade, que promove modificações no meio material. Transformações essas, que influenciam no desenvolvimento do homem e se configuram como um espiral em constante movimento.

Saviani (2011) elenca as principais fundamentações teóricas da pedagogia histórico-crítica como Marx e Gramsci, ambos ancorados no materialismo histórico e na dialética como fonte de compreensão e análise de dados.

Para compreender os fundamentos históricos da pedagogia Histórico-Crítica é necessário entender o desenvolvimento histórico do homem, que nada mais é, do que o caminho de produção de sua existência. Segundo Saviani:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 81)

É por meio do trabalho que o homem produz a sua existência. É por meio dele que o mesmo se torna humano e se diferencia dos outros animais. De acordo com Marx e Engels:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1993, p. 4)

A relação entre trabalho e educação existe desde o surgimento da humanidade com o fim de garantir a sua sobrevivência. O homem nas comunidades primitivas adequava a natureza de acordo com suas necessidades, essas modificações davam-se pelo trabalho e todo conhecimento de técnicas e de como produzir era repassado no cotidiano às outras gerações, para que estas também garantissem sua existência.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Desse modo compreende-se que a essência do homem é produzida por ele, não é algo natural e inato, é um produto do trabalho. Na medida em que o homem transforma a natureza e o ambiente onde vive, transforma a ele mesmo. Quando inclui novos objetos ao seu cotidiano, acrescenta novos elementos a sua cultura e assim vai se humanizando. O homem forma-se homem; e para isto precisa aprender a produzir sua existência, a se formar. Logo, sua formação coincide com a educação, é por meio dela que os povos vão assimilar os conhecimentos produzidos pela humanidade. Conforme Saviani:

Nas comunidades primitivas [...]. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra,

constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

O que se percebe é que as técnicas, os fundamentos, o conhecimento por trás de todo o processo produtivo era repassado a todos da comunidade, que viviam em terras coletivas, ou seja, não divididos em classes e produziam para subsistência. Ao mesmo tempo em que se apropriavam do modo de como viver e agir se formavam homens e educavam-se.

Os avanços do sistema produtivo ocasionaram a criação da propriedade privada, o que acabou com o modo de produção comunal, dividindo os homens em classes sociais e econômicas, o que consolidou a passagem do sistema de comunismo primitivo para o feudalismo. Conforme Marx e Engels:

A estrutura hierárquica da propriedade fundiária e a suserania militar que lhe correspondia conferiram à nobreza um poder total sobre os servos esta estrutura feudal, do mesmo modo que a antiga propriedade comunal, constituía uma associação contra a classe produtora dominada; e as diferenças existentes entre esses dois tipos de associação e de relações com os produtores imediatos eram uma consequência do fato de as condições de produção serem diferentes. (MARX; ENGELS, 1993, p. 7)

Dessa forma, os homens foram divididos entre a classe dos proprietários das terras e assim dos meios de produção e a dos não-proprietários, os servos que apenas possuíam a força de trabalho. Como o homem não tem sua existência assegurada pela natureza, deve ele próprio produzi-la por meio do trabalho, porém nessa nova relação, quem detinha a força de trabalho deveria vendê-la ao senhor dono da terra, assim os servos passaram a produzir a sua existência e a dos senhores proprietários, que poderiam viver sem trabalhar usufruindo do trabalho do outro.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

A divisão no modo de vida dos homens em classes refletiu também na educação, sua configuração passou a ter duas modalidades, uma destinada aos proprietários que era uma

educação voltada para as artes, para a produção intelectual, e a outra destinada aos não-proprietários, voltada apenas para a obtenção das técnicas necessárias ao trabalho.

Para a educação dos homens livres foi criada a escola, instituição encarregada de transmitir o conhecimento, e a educação dos não-proprietários continuou a se dar junto ao processo de trabalho, porém de forma fragmentada. “Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157).

Uma nova mudança vai alterar a relação educação e trabalho, que primeiramente sofreu uma modificação do modo de vida das comunidades primitivas, para o sistema feudal viabilizada pelo surgimento da propriedade privada, e agora irá se modificar novamente, com o advento da indústria e do modo de produção capitalista. Este em seu princípio, desloca o eixo de produção do campo para a cidade, porém em alguns lugares a produção ainda continua no campo com o agronegócio, que é considerado no Brasil um dos segmentos mais importantes da economia nacional. Contudo, a produção não é mais para subsistência, é uma sociedade de mercado, em que tudo é vendido e passa a ser mercadoria.

Com as indústrias as máquinas substituíram a maior parte do trabalho manual, requerendo para o funcionamento apenas seus operadores. As máquinas eram a concretização do trabalho intelectual em matéria, que se intensificou com a Revolução Industrial no final do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159)

A escola se tornou um instrumento do sistema de produção capitalista, as indústrias requeriam uma formação prática para seus operários, antes não-proprietários, mas ainda não detentores dos meios de produção. Essa formação deveria abranger a todos, os operários, para isso foram criados os sistemas nacionais de ensino e a escola básica, que ficou encarregada de proporcionar a devida formação. Isso possibilitou que a escola assumisse um papel fundamental na sociedade. “Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução

Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p.159).

Aos proprietários, donos dos meios de produção então agora donos das indústrias, a educação iria continuar a privilegiar a formação intelectual, a fim de convertê-la em matéria para promover de acordo com o processo histórico, a evolução dos meios de produção e formar os setores dirigentes da sociedade.

Dessa forma, a relação trabalho e educação sofreu uma ruptura de sua configuração inicial como condição de produção da existência humana, que se daria por meio do trabalho entendido como um processo educativo, logo de formação do homem. O trabalho produtivo e a educação foram separados e um não significa mais o outro, a maioria dos homens, que representam as classes sociais mais baixas, não se formam mais a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e sim por apenas alguns deles, que enfatizam aspectos técnicos, o que acarreta uma formação fragmentada.

Saviani (2007) defende a reestruturação da relação entre trabalho produtivo e educação, uma educação ligada ao trabalho, mas uma educação politécnica. “Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p.161). Ou seja, uma educação que vá além da apropriação das habilidades manuais e práticas, prevista no modo de produção capitalista e como demonstrada na sessão anterior, também nos ideais neoliberais.

2.2 A formação do homem na perspectiva Histórico-Crítica

Saviani e Newton Duarte (2010) analisam a obra de Karl Marx *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844* (MARX, 1985), e a partir dela explicitam como ocorre a formação histórico-ontológica do homem na perspectiva marxiana:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

A atividade vital é que vai diferenciar os seres humanos das outras espécies. Os representantes do gênero humano podem ser considerados indivíduos genéricos, pois tem em comum sua atividade vital, o trabalho. Por meio do trabalho o homem transforma a natureza,

contribui para a elaboração do mundo objetivo, concomitantemente produz sua existência e com isso, se humaniza neste processo. No entanto, a sociedade capitalista não contribui para com essa humanização:

A tal ponto aparece a realização do trabalho como desrealização do trabalhador, que este é desrealizado até chegar a morrer de fome. A objetivação aparece a tal ponto como perda do objeto que o trabalhador se vê privado dos objetos mais necessários não somente para a vida, mais inclusive para o trabalho. Mais do que isso o próprio trabalho converte-se num objeto do qual o trabalhador só pode se apoderar com o maior esforço e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto aparece em tal medida como alienação, que quanto mais objetos produz o trabalhador, tanto menos consegue possuir e tanto mais submetido fica à dominação de seu produto, quer dizer, do capital. (MARX, 1985, p. 106 apud SAVIANI; DUARTE 2010, p. 426)

Nas sociedades capitalistas em que os indivíduos são separados por classes antagônicas, os pertencentes a classe social dominada tem de produzir para sua sobrevivência, ao mesmo tempo que beneficiam as classes dominantes com os produtos de sua atividade vital. São livres para vender sua força de trabalho, ou seja, são livres para vender a potencialidade de se tornarem humanizados e ao final do processo são separados de seu objeto de produção, são alienados de sua objetivação, o que impede o desenvolvimento da universalidade dos seres humanos.

A objetivação, que é a única forma de o ser humano se efetivar, se desenvolver, torna-se uma objetivação alienante. Mais isso não significa, de forma alguma, que necessariamente a objetivação produza alienação e exteriorização. As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, e alienação: transformam, conforme anteriormente citado, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão ao mesmo, posto que o objeto assume forma de capital. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427)

O produto do trabalho fruto da expressão da atividade humana, quando é tomado pelo capital e tornado mercadoria, passa a ser alheio ao trabalhador, ao invés de expressar sua efetivação. Ao considerar que a objetivação é uma via única para o desenvolvimento do ser humano, e que esta dominada pelo capitalismo torna-se uma objetivação alienante, surge a questão de como o ser humano vai se humanizar neste processo. Dessa forma:

Para que a relação do homem com seu trabalho mude radicalmente numa sociedade comunista, é necessário que a atividade deixe de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ela e passe a ser ela mesma um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como um ser humano. O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender a sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 429)

O trabalhador vende a sua potencialidade de efetivação como um ser genérico, quando troca seu trabalho por um salário, isto configura uma inversão no processo de formação do homem, pois se é por meio da atividade vital, o trabalho, que o homem expressa sua essência e se torna um representante da espécie humana formando-se integralmente, quando ele vende o seu trabalho, ele perde o significado de atividade vital e torna-se um trabalho alienado, que não assume mais a condição de efetivação do ser genérico e apenas serve como meio para garantir sua existência.

Para Marx, os indivíduos vão se humanizar somente com a superação da sociedade capitalista, pela sociedade comunista, numa perspectiva de criação de condições para a humanização a partir das relações sociais de alienação, por meio do movimento dialético entre a apropriação da atividade humana produzida ao longo dos anos pelos homens e pela objetivação, dada pela execução da atividade vital, o trabalho (MARX, 1985, apud SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Como já abordado, o homem não nasce humano, ele se torna humano, produz sua existência por meio do trabalho e simultaneamente educa-se. “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13). Então, estabelecer a natureza e especificidade da educação, se torna um dos objetivos para que seja possível a compreensão de como se dá a formação humana.

Segundo Saviani (2011), o homem precisa garantir sua existência de forma material, para isso produz bens materiais, esse trabalho pode ser definido como trabalho material, entretanto, antes da produção material dos bens, é necessário a sua elaboração, o planejamento de como será feito, a antecipação da ação que pode ser traduzida em trabalho não material, trata-se da produção de ideias, valores, conceitos, da produção do saber e, é nessa categoria que se compreende a natureza da educação.

Desse modo, o que não é garantido pela natureza deve ser produzido pelos homens, o saber produzido deverá ser transmitido e assimilado para a produção da humanidade. De acordo com Saviani:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

A especificidade da educação é entendida como o reconhecimento do saber a ser transmitido e assimilado e do modo de como isso será feito. Segundo Saviani (2011), primeiramente a escola é reconhecida como a instituição de ensino capaz de transmitir o saber sistematizado, saber este que deve ser selecionado, entre o primário e o secundário, entre o principal e o acidental, como também devem ser identificados, os meios para a realização do ensino, o espaço e procedimentos que serão utilizados. Para Saviani:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2011, p. 14)

A função da escola elementar é a transmissão e assimilação do saber sistematizado, bem como a promoção de atividades para este fim, que serão organizados no currículo juntamente com o espaço, tempo e procedimentos que serão necessários.

A sociedade é letrada, logo o homem deve aprender a ler, escrever, a contar, aprender a ler o mundo, compreender o espaço em que vive e para isso, o clássico, as atividades primárias não devem ser substituídas pelas secundárias, deve-se privilegiar o conhecimento científico, para que os homens se apropriem dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo pela humanidade.

A pedagogia Histórico-Crítica não pode ser confundida com a pedagogia tradicional. Contudo, ela preza o saber sistematizado, valoriza os conteúdos que devem ser apreendidos pelo homem, pois todos precisam dominar o conhecimento, que se configura como uma forma de libertação, de conscientização da situação de opressão e por meio desse domínio lutar para construção de uma nova sociedade. Os alunos são seres ativos, participantes, e principalmente críticos, porém para alcançarem tal liberdade devem incorporar os mecanismos, devem dominar as técnicas, a partir do ponto em que as regras que os prendem forem internalizadas, eles poderão avançar com criticidade, liberdade e criatividade. Como reitera Saviani:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se

que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. (SAVIANI, 2011, p. 18)

Nota-se então, que é necessário o conhecimento e domínio das regras, a fixação dos mecanismos, para que o aluno passe da condição passiva para ativa. Para que ele alcance a liberdade é necessário passar pelo automatismo, ocorrer uma superação do que é posto, a internalização dos aspectos externos e assim eles passam a ser parte da estrutura orgânica do indivíduo, porém este é um processo longo e que não deve ser interrompido, para que a apropriação do conhecimento se torne irreversível. Desse modo, o homem é inserido na sociedade letrada, em que vai aprender outros conhecimentos por meio da escrita, em que vai estabelecer as relações entre os saberes, realizando um movimento dialético ao passar do conhecimento empírico ao sistematizado, um passa a significar e complementar o outro.

Conforme Saviani, em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 9)

A pedagogia Histórico-Crítica almeja que o indivíduo aprenda por meio de um movimento dialético, que utilize o saber sistematizado para significar sua prática social e vice-versa, que não compreenda o saber sistematizado como algo imutável, mas sim como passível de transformação, como acontece no desenvolvimento histórico do homem, que eles compreendam que podem lutar pela mudança. Essa conscientização de que são capazes de tal ação, se dá na apropriação do saber objetivo produzido historicamente, convertido em saber escolar e transmitido de forma crítica, com a participação e discussão ativa dos alunos, objetivando uma formação consciente.

3 UMA MATERIALIZAÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

João Luiz Gasparin (2009) elaborou uma didática para pedagogia Histórico-Crítica, com objetivo de auxiliar professores na realização de sua prática pedagógica, professores estes que buscam superar limitações de outras correntes pedagógicas.

O autor esclarece que não limita a pedagogia histórico-crítica especificamente a esta didática, mas que criou uma possibilidade de materialização desta teoria, pautada no referencial epistemológico da teoria dialética do conhecimento, considerando o desenvolvimento histórico-objetivo do homem. A didática proposta parte da prática, se fundamentada na teoria e volta à prática, agora considerada práxis, pela intervenção teórica ocorrida.

Esta didática obedece aos pontos marcados por Saviani para aquisição dialética do conhecimento, dentro da abordagem da pedagogia Histórico-Crítica que seriam: Prática social inicial dos conteúdos, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final do conteúdo, que serão abordados no decorrer desta sessão, considerando a relevância da didática para ação do professor.

3.1 Prática social inicial dos conteúdos e a problematização

O conhecimento para ser assimilado pelos alunos precisa estabelecer uma relação com a experiência cotidiana, para se tornar significativo deve partir da vivência dos alunos, do conhecimento empírico, encaminhar-se para a teoria e depois tornar a prática, como reitera Gasparin:

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente significativa. (GASPARIN, 2009, p. 13)

O professor deve valorizar o conhecimento que aluno traz para escola, pois este foi construído nas relações que o mesmo estabelece com o meio social. O aluno não se interessa sozinho pelo conhecimento escolar, sem que este estabeleça um vínculo com sua prática social, para tornar significativo o seu aprendizado. De acordo com Gasparin:

[...] os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola. Esses conhecimentos estão impregnados de grande experiência empírica. Por isso, para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual a compreensão que as crianças possuem, no seu dia a dia, sobre esses conceitos. (GASPARIN, 2009, p. 17)

Este conhecimento pode ser determinado na perspectiva de Vigotski apontada por Gasparin (2009), como o nível de desenvolvimento real ou atual do educando, o conhecimento que ele tem sobre determinado assunto elaborado em sua prática social.

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo de como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social dos partidos políticos etc. (GASPARARIN, 2009, p. 19)

A prática social entendida sob esta perspectiva considera o todo, o contexto em que os indivíduos estão inseridos e assim produzem sua interpretação sobre o conteúdo, determinados por uma totalidade de relações estabelecidas pelo social. O professor deve criar meios para que os alunos exponham o conhecimento que trazem consigo, para que demonstrem a leitura que fazem do conteúdo a ser aprendido. Assim como reitera Gasparin:

O professor anuncia, então, o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os educandos sobre o conteúdo, busca verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana. É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão. (GASPARIN, 2009, p.20)

O professor ao tomar conhecimento sobre o que os alunos sabem sobre o tema identificará qual o nível de desenvolvimento atual do educando, assim ele poderá traçar as estratégias para apropriação do conteúdo, visando o nível de desenvolvimento imediato, potencial do aluno, isto é, onde ele pode chegar com a mediação do conteúdo pelo professor, constituindo dessa forma, o processo de aprendizagem.

Gasparin (2009) cita duas formas para realizar o trabalho e o professor tomar conhecimento da prática social inicial dos alunos, a primeira consiste em realizar o anúncio dos conteúdos, no qual são apresentados e explicitados aos alunos, os tópicos, subtópicos e objetivos do tema a ser trabalhado. A segunda etapa é a vivência cotidiana dos conteúdos, que

pode ser realizada com um levantamento do que os alunos já sabem e do que gostariam de saber a mais sobre os conteúdos. De acordo com Gasparin:

[...] a formulação dos objetivos leva em conta duas dimensões básicas: *oque* aprender? *Para* que aprender? A primeira – o que – evidencia o conteúdo científico a ser apropriado intelectualmente pelos alunos em sala de aula; a segunda – para que – explicita a finalidade da aquisição do conteúdo, isto é, o uso que farão socialmente dele fora da escola. (GASPARIN, 2009, p. 24)

A formulação dos objetivos é o ponto em que o professor irá direcionar o trabalho, visando à obtenção de respostas ao que se almeja atingir. Os objetivos podem ser considerados o que se espera que professor e alunos tenham apreendido no decorrer do desenvolvimento do estudo. É a partir da elaboração dos objetivos, o para que aprender, que serão selecionados os conteúdos, o que aprender, que serão necessários para atingir a finalidade desejada.

Na vivência cotidiana dos conteúdos, o professor irá explorar o que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser estudado, assim demonstra Gasparin:

Consiste no levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Além disso, eles também demonstram o que já sabem teoricamente sobre esse mesmo conteúdo, antes que a escola o sistematize. É a sua visão de totalidade em relação a esse objeto de estudo, expressando o senso comum, o perceptível, em que tudo é natural [...] (GASPARIN, 2009, p. 22)

O professor deve estimular a participação de todos na realização do levantamento, para perceber quais são as concepções dos alunos sobre o conteúdo e registrar como eles o entendem, deve ainda proporcionar um momento para que os alunos expressem sua curiosidade e demonstrem o que gostariam de saber a mais sobre os conteúdos apresentados. O professor deve desafiar os educandos a participar do diálogo, com o objetivo de estimular a construção do conhecimento. Como destaca Gasparin:

O ponto de partida do trabalho docente e discente é a prática social, isto é, a vivência do conteúdo pelo educando, tanto na dimensão próxima quanto remota, ambas consideradas partes constitutivas da sociedade em geral. A problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desses conhecimentos. (GASPARIN, 2009, p. 33-34)

Desse modo, “A problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (GASPARIN,

2009, p. 33). Ela pode ser considerada a transição entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico, é quando os principais problemas sobre a prática social inicial e sobre os conteúdos serão levantados, é um momento de análise. De acordo com Gasparin:

A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos. (GASPARIN, 2009, p. 35)

As questões sociais estão interligadas aos conteúdos, perde-se de vista então, qual processo é precedente, a seleção dos conteúdos ou as principais interrogações, pois ambos devem caminhar simultaneamente, respeitando o momento histórico vivido. Este processo deve considerar sempre as diversas dimensões que compõem as questões sociais.

Após os conteúdos que precisam ser compreendidos para que aconteça a apropriação do conhecimento serem definidos, o professor irá problematizar com novas questões que busquem esclarecer quais fatores estão envolvidos ao tratar de determinado assunto. Irá por meio de perguntas, demonstrar que um conteúdo contém diversas dimensões que o interligam a outras áreas.

Dessa forma, o professor estimula o aluno a pensar de forma dinâmica, deixando para trás a maneira estática de ler o mundo. A partir das ligações feitas nos questionamentos o aluno começa a compreender como se constitui a totalidade das coisas. Conforme Gasparin:

As questões elaboradas devem necessariamente expressar as diversas dimensões que mais especificamente se referem à natureza do conteúdo. Assim, o professor, com base nos tópicos e subtópicos da unidade de conteúdo, como preparação da sua aula, elabora itens/desafios que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnico, operacionais, doutrinários etc. (GASPARIN, 2009, p. 42)

Esses itens correspondem as diversas faces do conteúdo que irão nortear todo o desenvolvimento do trabalho, as questões também são fundamentais para a aproximação do conteúdo empírico com conhecimento científico. “Conseqüentemente, para apreender com maior precisão a realidade de hoje, através dos conteúdos escolares, faz-se necessário dominá-los e atualizá-los em todas as dimensões que respondem aos desafios do tempo presente” (GASPARIN, 2009, p. 43).

3.2 Instrumentalização

Na instrumentalização, o terceiro passo do método, depois do levantamento realizado na prática social inicial do conteúdo e os desafios propostos na problematização, o professor irá sistematizar ações docentes e discentes para aproximar os conteúdos dos alunos, a fim de que estes se apropriem do conhecimento produzido historicamente, para então buscar soluções às questões sociais. Conforme Gasparin:

A partir das questões levantadas na Prática Social Inicial e sistematizadas na Problematização, todo o processo ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem – os alunos – com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo. (GASPARIN, 2009, p. 49)

Os alunos irão ser confrontados com o conteúdo pela mediação do professor, à medida que o professor age explicitando o conteúdo aos alunos, estes devem demonstrar interesse em apropriar-se dos conteúdos. Gasparin (2009) ressalta que nenhum dos três elementos, professor, conteúdo e alunos são neutros, todos estão carregados com intencionalidade, subjetividade, aspectos culturais e políticos, enfim a aprendizagem, o conhecimento que será construído, assume as características dos objetos envolvidos nesta relação.

[...] a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos introjetam, incorporam ou, em outras palavras, apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o “seu”, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico. (GASPARIN, 2009, p. 50)

Dessa maneira, percebe-se que os alunos devem estabelecer relações com seus conhecimentos empíricos e o conteúdo, para que apropriação aconteça, os conteúdos sejam incorporados pelos alunos e se tornem significantes em sua vida em sociedade. De acordo com Gasparin:

[...] os educandos, com o auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro desta perspectiva, não mais se adquire o conteúdo por si mesmo, a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade. (GASPARIN, 2009, p. 51)

O objetivo principal destacado para a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos é resolução das questões sociais, ainda que sejam resolvidas mentalmente elas não podem e não

devem ser ignoradas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, pois expressam as inquietações dos alunos, compreendendo os alunos como parte do meio social, as questões levantadas são as indagações da própria sociedade, estas devem ser analisadas e suas respostas delineadas, por meio da construção do conhecimento. Como afirma Gasparin:

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2009, p. 52)

O processo dialético de construção do conhecimento acontece por meio de ações didático-pedagógicas dirigidas pelo professor na instrumentalização, esse processo se inicia com a confrontação dos conhecimentos empíricos e científicos, o empírico se torna concreto pela mediação dos conceitos teóricos. É importante ressaltar que um conhecimento não substitui o outro, os dois se fundem num só, pela incorporação de novos elementos. Conforme reitera Gasparin:

O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo. O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente. (GASPARIN, 2009, p. 52-53)

Os conhecimentos cotidianos citados pelos alunos vão ser modificados pelos conhecimentos científicos apresentados pelo professor, à medida que as dimensões do conteúdo são estudadas e são feitas as comparações entre o empírico e o científico, o aluno constrói sua própria interpretação, seu próprio conceito e o utiliza como solução às questões sociais apresentadas. De acordo com Gasparin:

A construção dos conceitos científicos vai, aos poucos, formando-se a partir da identificação mais precisa das características específicas e da explicitação mais consistente das dimensões sociais desses conceitos, levantadas na fase da Problematização, bem como por meio de comparações com outros conceitos que estejam sendo estudados. (GASPARIN, 2009, p. 56)

A partir dos conceitos cotidianos de acordo com a Teoria Histórico Cultural, citada por Gasparin (2009) os alunos constroem os conceitos científicos, por meio da análise, comparação, generalização, explicitação das características. Assim os conceitos cotidianos transformam-se em científicos originando uma nova síntese, esse processo não se finda, pois o

conhecimento está sempre em constante mudança, aspectos novos sempre poderão ser acrescentados ao conceito anterior, nisto consiste a dialética.

Dessa forma, para que cada indivíduo possa construir seu próprio conhecimento, é necessário que se aproprie do conhecimento já introduzido pela humanidade e que este esteja socialmente à disposição. Essa apropriação o torna humano, uma vez que assimila a humanidade produzida historicamente. Nessa perspectiva, valorizam-se a transmissão de conhecimentos e a imitação. (GASPARIN, 2009, p. 79)

Para que o aluno possa apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente, é necessário que estes sejam colocados a sua disposição, e não selecionados ou distribuídos segundo suas condições sociais. É por meio do conhecimento que o homem irá se humanizar e a educação deve prover os meios para que isto aconteça efetivamente, a transmissão e a imitação são processos que contribuem para isso. A transmissão está inclusa na mediação, o professor irá transmitir os conhecimentos já produzidos aos seus alunos, irá mediar, não entregando o produto pronto, mas instigando a busca, estimulando o pensamento, conduzindo o processo de aprendizagem. A imitação nessa concepção, não é considerada apenas como repetição, ou como a mecanização do ensino, mas sim como a promoção de situações em que os alunos possam vivenciar experiências e abstrair delas sua essência. Gasparin complementa:

[...] a ação docente deve voltar-se não para aquilo que o educando sabe fazer por si mesmo em seu pensamento, mas para a possibilidade de transição do que sabe fazer para o que não sabe ainda realizar; só assim a aprendizagem pode fazer avançar o desenvolvimento. (GASPARIN, 2009, p. 89)

Como o dito acima, Gasparin (2009), mostra que o professor deve atuar visando o nível de desenvolvimento imediato, o que o aluno pode alcançar com a ajuda do outro, concepção desenvolvida por Vigotski na Teoria Histórico-Cultural. Ou seja, o professor não deve focar-se apenas no que os alunos sabem fazer ou que já tem conhecimento, deve privilegiar as situações de transição, explorar o que os alunos podem fazer com a intervenção do outro, estimulando assim o desenvolvimento e objetivando que o processo que é feito agora com a mediação, logo seja incorporado pelo aluno e ele consiga efetuar-lo sozinho.

Na interação entre professor e aluno dá-se o confronto entre os conceitos ou conhecimentos espontâneos e os conceitos ou conhecimentos científicos. Os conceitos científicos descem a realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. Por isso, a aquisição dos conceitos implica a reconstrução dos conceitos espontâneos numa articulação e transformação recíprocas. (GASPARIN, 2009, p. 105)

Dessa forma compreende-se que o processo de construção dos conceitos pode ocorrer de duas formas, se forem apresentados primeiros os conceitos científicos aos alunos, estes devem ligar-se aos conceitos cotidianos, a realidade, fazendo um movimento descendente ou se primeiro forem expostos os conhecimentos cotidianos e pela incorporação de sentido estes se tornem científicos, isso vai ocorrer de maneira ascendente, o importante é que haja a uma reciprocidade entre o cotidiano e o científico e a reconstrução dos conceitos aconteça, para que os alunos incorporem o conhecimento. O professor pode utilizar-se de diversas ações como demonstra Gasparin para promover essa apropriação:

[...] podem ser considerados atos didáticos pedagógicos mediadores da aprendizagem, entre outros, os seguintes: exposição dialogada, leitura do mundo, leitura orientada de textos selecionados, trabalhos em grupo, pesquisas sobre o tema, seminário, entrevistas com pessoas-fonte, palestras, análises de vídeos ou filmes, discussões, debates, observação da realidade, painel integrado, trabalhos em laboratório ou experimentais, demonstração, tarefas de assimilação de conteúdos, tarefas de elaboração pessoal, grupo de verbalização e grupo de observação, uso de recursos audiovisuais, ensino com pesquisa. (GASPARIN, 2009, p. 108)

A instrumentalização segundo Gasparin (2009), é a parte fundamental do método, é o momento em que os alunos irão se apropriar do conhecimento pela mediação do professor, assim ele consiste na discriminação das ações e atitudes docentes e discentes que irão ser desenvolvidas, a começar por antes da aula, quando o professor irá pesquisar e organizar o conteúdo, escolher os melhores recursos para atingir tal objetivo e os alunos poderão realizar uma leitura prévia do tema. No segundo momento durante a aula o professor irá possibilitar a aproximação dos alunos com o conteúdo, por meio de ações didático-pedagógicas e os alunos deverão demonstrar interesse em realizar as atividades sugeridas. No terceiro momento após a aula o professor irá observar se os objetivos foram alcançados, caso não tenham sido, poderá elaborar um novo plano de trabalho e revisar os conteúdos, enquanto os alunos devem aplicar o conteúdo apreendido na prática social e procurar explorar mais dimensões e recursos do tema estudado.

Por meio da mediação do professor na instrumentalização, os conceitos cotidianos ou empíricos obtidos pelo senso comum, considerados o nível de desenvolvimento atual do educando, vão se refazendo à medida que os alunos tomam consciência do conteúdo e vão assumindo aspecto de conceitos científicos, assim estima-se ao final de cada processo que os alunos tenham avançado e alcançado outro estágio no nível de desenvolvimento atual, e dessa forma, possam utilizar os conhecimentos internalizados em sua prática social, tornando-se cidadãos participativos, críticos e autônomos.

3.3 Catarse e prática social final do conteúdo

A catarse é um processo de síntese dos conteúdos aprendidos, por meio dela o aluno vai comparar os conceitos que detinha antes do conteúdo ser apresentado e depois do aprofundamento dos estudos e perceber quais conceitos permaneceram e como se modificaram. Segundo Gasparin:

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou, isto, é que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior. (GASPARIN, 2009, p. 123)

É na catarse que o aluno vai demonstrar quais conteúdos foram apropriados e quais as relações que eles estabelecem junto à resolução das questões sociais abordadas na Prática Social Inicial, debatidas na Problematização e sistematizadas na Instrumentalização. Como explicita Gasparin:

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (GASPARIN, 2009, p. 124)

Quando o aluno realiza a catarse, ele está expondo a que grau de conhecimento conseguiu atingir, qual é o seu novo nível de desenvolvimento atual, como efetivou as relações entre os conceitos cotidianos e científicos e quais são as novas concepções construídas. Isso irá expressar como ele relacionou as dimensões do conteúdo estudado com a sua prática e se essa aprendizagem foi realmente significativa. De acordo com Gasparin:

No ponto de chegada, na síntese, o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como “natural” não é exatamente desta forma, mas é histórica porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens. Ou seja, nada em que o homem põe sua mão é natural, mas tudo se torna histórico, social, artificial, criado, modificado, feito por ele, à sua imagem e semelhança. (GASPARIN, 2009, p. 125)

Na busca pela compreensão da totalidade dos conteúdos e das soluções das questões sociais abordadas, o aluno percebe que as situações antes postas como naturais, estáticas, são nada mais do que o resultado da ação do homem na história, são as relações políticas, econômicas, culturais, sociais, sendo materializadas na sociedade. O objetivo é que na catarse ele perceba também, ao estar não mais em uma situação alienada, mas sim consciente do contexto existente, que ele poderá prover meios para a transformação de sua realidade.

Gasparin (2009) estabelece alguns procedimentos práticos para que a catarse seja realizada, ela pode ser dividida em dois momentos, no primeiro o aluno vai realizar uma elaboração teórica da nova síntese e no segundo ele vai efetuar a expressão prática dela.

A síntese é a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou. Como todo processo de ensino-aprendizagem de um determinado tema parte sempre de um objetivo inicial que orienta toda a ação discente, ao chegar nesta fase, o educando deve elaborar mentalmente a sua apreensão sintética do conteúdo, reunindo as muitas faces, as plurideterminações sob as quais o assunto foi tratado. (GASPARIN, 2009, p. 130)

De acordo com Gasparin (2009), a avaliação é essencial para que o aluno expresse o quanto se aproximou do conteúdo e da resolução das questões sociais levantadas, ela pode ocorrer de maneira informal ou formal. Na informal fica a critério dos alunos como eles irão se expressar para demonstrar o conhecimento obtido e na formal o professor irá propor o instrumento para que eles expressem seus conhecimentos, isso poderá ocorrer por meio de textos dissertativos, seminários, experiências, dramatizações e etc.

É importante ressaltar que é necessário que se estabeleçam critérios para qualquer um dos tipos de avaliações. “São critérios fundamentais, entre outros: organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, sequência lógica, rigor na argumentação, criatividade” (GASPARIN, 2009, p. 133).

Nota-se que a catarse, independentemente do tipo de avaliação escolhida, tem de promover meios em que os alunos expressem se abstraíram o conteúdo, se o analisaram contemplando todas as suas dimensões, se conseguiram perceber que não há naturalidade nas relações, que estas são determinadas pelo desenvolvimento histórico-objetivo do homem, o quanto se aproximaram das resoluções das questões sociais indagadas, ainda que intelectualmente e como podem agir como transformadores de suas realidades. Conforme Gasparin:

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É

a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2009, p. 143)

Dessa forma, entende-se o propósito da pedagogia Histórico-Crítica, se define como a volta à Prática Social, após realizar todo o processo dialético do conhecimento e se apropriar do conteúdo como um todo, o aluno vai passar do teórico para o prático, vai aplicar seus conhecimentos em sua prática social e atuar como agente transformador da sociedade. Como reitera Gasparin:

Não basta, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria. (GASPARIN, 2009, p. 140)

Proporcionar o conhecimento teórico e estabelecer as relações com o empírico, buscar soluções às questões sociais intelectualmente são o primeiro passo, mas não o único, o aluno deve ir além, deve aplicar os conhecimentos obtidos em sua realidade social, não se espera que sejam realizados atos heroicos, mas uma atuação ética, cidadã, crítica e consciente na sociedade, despontam como uma grande conquista.

Segundo Gasparin (2009, p. 144), a Prática Social Final deve ser dividida em duas etapas, na primeira os alunos vão demonstrar suas intenções para aplicação dos novos conteúdos aprendidos, ou seja, “É a oportunidade de revelar sua nova visão ou maneira de ser que assumirá, no cotidiano, em relação ao conteúdo aprendido”. Na segunda etapa, professores e alunos irão desenvolver as ações que podem ser realizadas a partir das intenções elencadas “Este plano procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola”.

É o momento em que professor e aluno, havendo se aproximado na compreensão do novo conteúdo, dos novos conceitos, mantêm um diálogo. Juntos definirão as estratégias de como podem usar de modo mais significativo os conceitos novos no contexto de operações sociais práticas, não dirigidas para o imediato reconhecimento teórico dos traços essenciais do conceito, mas de seu novo uso. (GASPARIN, 2009, p. 143)

Dessa maneira, professores e alunos vão agir juntos na elaboração de ações para serem concretizadas, os alunos demonstrarão suas propostas e intenções e o professor colaborará com o delineamento de ações que podem ser efetuadas para a alteração das realidades sociais

estabelecidas, sempre pensando em ultrapassar os conceitos empíricos e em realizar “ações cabíveis, exequíveis, pertinentes, não necessariamente grandes” (GASPARIN, 2009, p. 145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ideais neoliberais defendem a diminuição da intervenção estatal na sociedade, a transferência do público para o privado, com diversas justificativas, dentre elas destaca-se a sobrecarga de instâncias a serem administradas pela esfera pública, que automaticamente geram um nível de desenvolvimento e qualidade baixíssimo.

Difundem a formação de uma ideologia de que o privado é melhor que o público, em que tudo pode ser vendido, se tornar mercadoria e funcionar a semelhança do mercado. Num processo em que o trabalhador não tem sua objetivação consumada, não pode ser considerado um ser genérico, pela realização de sua atividade vital, pois o produto não representa a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e a materialização do indivíduo, mas sim a simples troca do objeto pela sua própria sobrevivência.

O projeto neoliberal prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento ao desenvolvimento humano, é capaz de qualquer ação para alcançar os seus objetivos. Entende a educação como um meio para conseguir a formação profissional que precisa para funcionar suas engrenagens e para isso traça metas, desenvolvem planos e políticas públicas, os quais são submetidos aos países periféricos.

Objetiva formar um indivíduo com agilidade na tomada de decisões, capaz, versátil, eficiente, produtivo e para isso diz promover os mesmos meios de acesso e oportunidades para todos, porém alguns não conseguem atingir as metas, “estes não perseguem seus objetivos e se perdem na caminhada”. É uma política meritocrática, que nega as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam o meio social e ousa culpar exclusivamente o indivíduo pelo seu fracasso.

A pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta no desenvolvimento histórico-objetivo do homem, compreende as desigualdades sociais, como fruto da materialização das relações de exploração que foram estabelecidas historicamente. Acredita que por meio da apropriação do conhecimento produzido ao longo dos tempos, o homem possa se humanizar.

Concebe o trabalho como uma atividade de objetivação da ação humana, e que este deve estar atrelado a sua teoria e não apenas ser um processo mecanizado e alienado. Luta por uma educação que não faça distinção de classe, mas sim promova realmente a internalização de conceitos significativos para a transformação da prática social do homem.

Preza por uma formação em que o indivíduo tome consciência de si mesmo e das relações que regem a sociedade, que identifique as forças opressoras e lute pela sua libertação.

É possível perceber que a pedagogia Histórico-Crítica não corrobora com os ideais propalados pela proposta neoliberal, então essa coexistência se revela uma contradição e expressa às dificuldades encontradas para se desenvolver uma educação que transmita fundamentos técnicos e acima de tudo teóricos, que visem uma formação plena do educando. No entanto, é preciso ir além do reprodutivismo e acreditar que o conhecimento poderá alterar as relações de poder, quando proporciona o empoderamento das massas, na tomada de consciência, na busca por respostas às questões sociais presentes na sociedade e promove a formação de um homem crítico, ativo, autônomo e que luta pela transformação de sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso. In: **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.& SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GENTILI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: **A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos : o breve século XX : 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- JOMTIEN, DECLARAÇÃO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em 25/abr/ 2015.
- MARRACH, Sônia A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI Jr. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1993. Disponível em: < <http://www.jahr.org>>
- SANTOS, Souza Boaventura. **A globalização e as ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Coretz, 2002.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO, Relatório Delors. **Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Paris, 1996. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 25/abr/ 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.