

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A TEORIA NA PRÁTICA E A PRÁTICA NA TEORIA: UMA EXPERIÊNCIA
HISTÓRICO-CRÍTICA

Autor: Suze Gomes Scalcon
Orientador: Dermeval Saviani

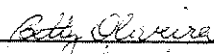
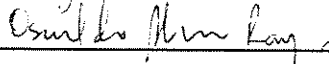
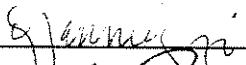
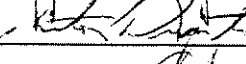
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Suze
Gomes Scalcon e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/06/2003

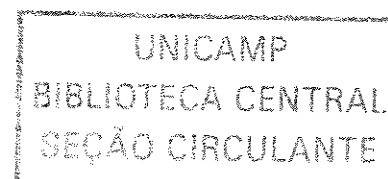
Assinatura:


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


2003



© by Suze Gomes Scalcon, 2003.

UNIDADE	BE
Nº CHAMADA	F/UNICAMP
	Scal 13t
V	EX
TOMBO BC/	56239
PROC.	16-124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	
Nº CPD	

CM00190996-5

Sibid 304511

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Scalcon, Suze Gomes.
Sc13t A teoria na prática e a prática na teoria : uma experiência histórico – crítica / Suze Gomes Scalcon. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Dermeval Saviani.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Pedagogia crítica. 2. Instrução e estudo. 3. Prática de ensino. 4. Experiência. I. Saviani, Dermeval. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-088-BFE

AGRADECIMENTOS

Há muitos que dizem que “o trem da história passa somente uma vez em nossas vidas”. Tendo tomado um, naquele que embarquei, encontrei meu passado revigorado representado por um presente repleto de expectativas e expresso num futuro que já vivo. Futuro o qual, não me faz mais solitária de meu presente. E, em se tratando de agradecer, o faço ao homem cuja luz abundante, perspicácia itinerante, audácia singela e coragem estratégica, reflete em mim sua, simplesmente, sua força vital. Que caminho eu poderia ter percorrido, caso não existisse a luz da inteligência, a magnitude do brilho e a audácia deste homem que me afastou da pior das distâncias? Da ausência da paixão. E não falo aqui da paixão amorosa, romântica, mas da paixão na direção de uma causa, de uma finalidade digna. Da paixão que nos afasta do cálculo, que nos precipita em direção ao desconhecido, que nos faz viver radicalmente e que nos ensina o valor da liberdade. Mas há, ainda, um outro homem. Solidário e partidário desse mesmo ideal e, que embora eu não o conheça pessoalmente, me trouxe a esse momento que para mim representa o recomeço de uma trajetória, que agora, muito mais, parte para além da individualidade em si.



DEDICATÓRIA

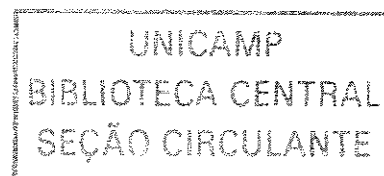
Dedicar incide em ofertar, destinar, tributar, atribuir. Oferecer, devotar, merecer, contemplar, dar ao outro algo que desejamos que não mais seja de nossa propriedade. Assim, justo é dedicar este trabalho a todas as pejeias, glórias e inglórias as quais são enfrentadas diuturnamente pelo povo brasileiro na defesa da sobrevivência, da dignidade e do direito à vida.

RESUMO

Objetivando aduzir elementos para a reflexão em torno da Pedagogia Histórico-Crítica na direção da dinamização do movimento teoria-prática-teoria e, mais propriamente, no que tange à verificação das possibilidades de estabelecimento da unidade da teoria e da prática num processo de alfabetização, foi realizada uma experiência docente durante um ano letivo em uma turma do 1º ano do I ciclo junto a uma escola da Rede Municipal de Ensino do município de Porto Alegre. Tomando enquanto problemática o como estabelecer a referida unidade na perspectiva da teoria pedagógica em questão e, como hipótese, que esta unidade pode ser efetuada a partir de uma prática pedagógica mediada por uma didática escolar crítica, a primeira parte deste trabalho aborda a Pedagogia Histórico-Crítica a partir da história de sua formulação no bojo dos acontecimentos sociais e políticos brasileiros, chegando à sua explicitação através do destaque dos elementos teóricos centrais que a corporificam e do levantamento de seus pressupostos teórico-metodológicos. Na segunda parte é realizado o relato da experiência dispondo os seus principais aspectos na forma de dados a serem analisados e criticados. A terceira parte constitui um momento de retorno à teoria, completando o movimento teoria-prática-teoria que define o conjunto do trabalho. Finalmente, nas conclusões, é apresentada uma síntese dos principais resultados, explicitadas as dificuldades encontradas, levantados novos questionamentos e retomada a problemática do trabalho com o anúncio de um novo projeto.

ABSTRACT

This investigation aims get some elements for a reflection about critical-historical-pedagogy and its role in a dynamic form of theory-practice-theory movement when the question of theory-practice unity concerns to alphabetization processes unity. The basis for that reflection was a teaching experience in a public school of Porto Alegre City. The basic question is a practical one: how to effectuate the theoretical-practical-unity by teaching in a methodological perspective of historical and critical pedagogy. We have started with a following hypothesis: the unity in question could be done by a pedagogical action modulated by a critical theory. In the first part of this work I present a historical analyze o the critical-historical-pedagogy showing how its apparition is a phenomena that has his reason of being in a recent economical situation of Brazil. Then we present his basics methodological theoretical elements. In the second part of the work I relate the empirical element. Then, in the next part, I return to the theory so that the unity of theory-action can be done. In the conclusion, I relate synthetically the main findings, explain the difficulties that investigation, present new questions; then I return to the central problematic of the work and propose a new project Theoretical.



SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I: A Teoria	19
Capítulo II: A Experiência	83
1. A Escola e sua Realidade	84
2. Relato da Experiência	100
Capítulo III: A Experiência à Luz da Teoria	133
Conclusões	171
Bibliografia	175
Anexos	187

INTRODUÇÃO

Junho de dois mil e três.

A sociedade brasileira encontra-se no início de uma jornada que está marcada pela deflagração de um momento nunca antes vivido: pela esperança e expectativa por parte da quase maioria de homens e mulheres que, ao elegerem à presidência da república Luiz Inácio Lula Silva, denunciam o conjunto das condições sociais a que chegou o país. Denunciam esses brasileiros a necessidade emergencial de solução de problemas que somente a gestão de políticas públicas, que ofereçam alternativas de vida ao seu povo, poderá reorientar a “nau errante”.

E por quantas vezes se ouviu dizer que “os jovens são o futuro do Brasil!” Entretanto, atualmente, por volta de um milhão deles - entre 15 e 24 anos - encontram-se em estado de inércia; como diria Rolim¹ (2002), “São jovens que vivem em um estado de presente perpétuo. O passado de cada um só pode ser vivido como esquecimento e o futuro é, tão somente, uma ameaça”.

Mas falo em um momento nunca antes vivido pelo significado que se pode atribuir à eleição de um presidente, cujas raízes não são os berços e nem os lençóis refinados que acolheram e cobriram a infância de tantos outros. Nem mesmo é um homem cuja formação tenha se dado nos bancos escolares. Trata-se de um ex-retirante nordestino, torneiro mecânico por profissão, que iniciou sua militância na luta contra a ditadura militar e que acumulou uma das maiores votações já obtidas por qualquer líder político em todo o mundo.

¹ Marcos Rolim é jornalista e advogado, mestre em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi Deputado Estadual (PT-RS) por dois mandatos consecutivos (1991-1994), líder partidário e presidente da Comissão de Direitos Humanos por seis anos. Neste mesmo âmbito desenvolveu um pioneiro e significativo trabalho, tendo editado e publicado o denominado “Relatório Azul” considerado o mais completo em direitos humanos publicados no Brasil. Foi Deputado Federal eleito em 1998 e presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara, e como membro dessa Comissão organizou as denominadas “Caravanas Nacionais de Direitos Humanos”, as quais percorreram o Brasil diversas vezes em visitas a presídios, manicômios, polícias e FEBEN(s). Valendo-se de sua intensa e histórica militância política recebeu em 1999 o primeiro prêmio em direitos humanos pela UNESCO. Atualmente é conselheiro em assuntos penitenciários da embaixada britânica (www.rolim.com.br).

Como fundador de um partido, que se transformou na maior organização política do país, sua chegada ao poder, pela força do voto popular, ganha significado também pela história de lutas sociais que conduziram o país a este momento. Luta tanto da sociedade civil organizada -e desorganizada- como, fundamentalmente, de um partido político que enfrenta, há 24 anos, o poder dominante e as consequências das mazelas mais desumanas que a história do mundo vem conhecendo -num contexto de desenvolvimento, em altíssima escala, da ciência e da tecnologia- e que se tornou representativo das objetivações das capacidades humanas de domínio do meio natural e histórico-cultural.

Estamos diante da necessidade de uma mudança de tamanha envergadura, que a idéia de alternância parece inadequada para descrever o que está em curso. No caso de Nelson Mandela, quando assumiu a presidência da África do Sul, depois de detido por 27 anos, pouco ou nada se ouviu falar em alternância de poder. Do mesmo modo Lech Walessa, que em passando do Sindicato Solidariedade à presidência da Polônia, em nenhum momento teve a aferição devida ao significado da transição posta pela transferência completamente diferenciada no uso do poder.

Há também diante dos brasileiros expectativas que são vistas como similares a um início que anuncia novos períodos históricos assinalando, embora simbolicamente, a emergência de algo que não foi e nem poderia ter sido produzido por uma ordem anterior. Temos, hoje, portanto, um governo que articula uma coalizão política com partidos e grupos que vão da esquerda à centro-direita; abrindo seu governo para um diálogo permanente com a sociedade civil, propõe um pacto de natureza civilizatória, assumindo, como primeira medida de governo, um projeto nacional de combate à fome. Um projeto que, no entanto, surge em condições contraditórias, como uma luz para uma época obscura, de pessoas desacostumadas à esperança e descrentes de qualquer futuro. Descrentes daquilo que Marx via como a possibilidade do vir a ser do homem no trabalho e na sua prática social: a conquista do reino da liberdade.

Dessa forma, o que se vive e se sente no Brasil hoje, mesmo na menor sensibilidade da pele e na menor consciência que se possa ter, um momento de condição privilegiada, posto que - como sujeitos e testemunhas de nosso próprio tempo - podemos presenciar um contexto que poderia ser descrito mais apropriadamente como uma “Revolução Democrática”.

Ao mesmo tempo em que vemos a combinação de uma plataforma ousada de reformas de natureza estrutural e de um compromisso cada vez mais sólido com a instituição democrática, opostamente a esta, vivemos um momento cuja situação social de desenvolvimento é marcada pelas ameaças dos assaltos, do terrorismo, dos seqüestros, das sabotagens, das execuções, das ocupações e das guerras.

Assim, os desafios são muitos e os problemas que assolam o país em todas as direções e sentidos, embora pudessem ser evitados, são somente justificados do ponto de vista do capitalismo.

Imbuído de uma luta direcionada ao campo educativo escolar, entendido como campo de combate necessário de ser enfrentado, este trabalho pauta-se na defesa de uma educação que tenha como princípio os direitos humanos, a cidadania e a eliminação das desigualdades sociais e, mesmo no âmbito das contradições geradas pelo modelo neoliberal capitalista², que impera como se fosse condição única de existência humana, pretende enfrentar todas e quaisquer batalhas que lhe sejam, não somente impostas, mas também provocadas por atitudes de ativa resistência àquilo que não seja dirigido à humanização.

Por outro lado, as modificações da base produtiva do sistema capitalista em nível mundial, operadas pela chamada terceira revolução industrial, determinam o cenário do qual participa a classe trabalhadora do Brasil e dos demais países. A partir de um conjunto de modificações pautadas na mundialização da economia é que o futuro do capitalismo se define, bem como o de suas vítimas, entretanto, com significados completa e evidentemente diversos. Assim estas mudanças dizem respeito à necessidade inerente ao próprio modelo produtivo de periodicamente redirecionar suas bases em face de esgotamentos provocados por sua própria lógica interna.

² Aqui se trata de uma referência ao liberalismo como doutrina econômico-política que, tradicionalmente, preconiza a defesa e proteção do indivíduo pela lei no âmbito daquilo que lhe é privado: vida, saúde, liberdade e posses. Contrapondo-se a qualquer tipo de entidade coletiva, a qualquer forma de associação, o liberalismo defende as liberdades fundamentalmente individuais. Economicamente implica em resistência ao controle estatal da economia. Em sua acepção moderna é tido como a ideologia da burguesia cujo conceito foi reformulado após a derrota da Comuna de Paris, no sentido de ter sido acrescido das idéias do movimento socialista burguês. Dai advieram as denominações neoliberalismo e neocapitalismo. Epistemologicamente, aqui, o conhecimento é exclusivamente individual, fadado às circunstâncias, parcial e reduzido à percepção imediata. A sociedade é naturalizada visto que não são consideradas a intencionalidade e a racionalidade do conjunto do social (Duarte, 2000b).

E aqui me refiro mais propriamente à crise do modelo Taylorista-Fordista o qual provocou a inevitável adoção de um outro modelo econômico capaz de substituí-lo em suas bases técnicas e científicas. Trata-se também da adoção de uma nova ordem que se fundamenta na idéia de modernização e se caracteriza por um conjunto de transformações apoiadas no poder econômico e que procura, agora em escala mundial, reorientar as relações no trabalho, nos serviços, no comércio, no consumo e na sociedade em geral a partir da noção de qualidade total.

Sob tais características neste sistema, também chamado de processo de globalização, surge a exigência de definição de um novo perfil de trabalhador que, perante a possibilidade de realização de múltiplas tarefas, preconiza a eficiência, a resolução rápida de problemas, a iniciativa própria, a criatividade e o conhecimento dos mecanismos da produção. Na procura da substituição do modelo anterior ocorre agora, não só no trabalho industrial, o deslocamento do eixo da rigidez para a flexibilidade, da desqualificação para a qualificação, da fragmentação para a interação. E aqui os meios de comunicação, a informática, a cibernética desempenham papel principal nos processos de transmissão de informações e de interligações dentro de um sistema único cujo fundamento é a unificação dos mercados. No entanto, é a adoção de um novo sistema de pensamento e conhecimento o guia dessas transformações, passando-se a falar em cultura de massa e não mais em classes sociais.

As consequências dessa nova ordenação para os países de terceiro mundo, mas não somente para eles, são particularmente diferentes posto que participam deste processo em condições desiguais, significando, em verdade, a redução de oportunidades de trabalho dada a desqualificação da mão-de-obra. Gidens (1991) considera que neste processo ocorre o aumento de poder das grandes potências, os denominados Estados-nações, e a perda da autonomia por parte dos países pobres. Assim, a contradição desse processo de globalização está no fato de que não se trata de uma organização igualitária que propõe a colocação de todos os países numa mesma órbita, mas que, ao propor a recuperação do sujeito total, sugere que as consequências sociais não sejam medidas.

Diante deste quadro é que, atualmente, a escola no Brasil tem se tornado muito mais agência assistencialista do que instituição cuja tarefa é o trabalho com o conhecimento sistematizado, com a formação e instrução da pessoa humana na direção de sua apropriação prospectiva dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Torna-se um lugar em que a geração de desigualdades é o marco de sua atuação como

instituição social, quando na realidade deveria promover os jovens a uma igualdade possível, iniciada nos primeiros anos de escolarização e estendida até os últimos. Só assim, então, teríamos uma escola democrática.

É no bojo deste contexto que este trabalho, intitulado “A Teoria na Prática e a Prática na Teoria: uma experiência histórico-crítica” encontra-se situado.

Diante das condições dessa realidade, o propósito deste trabalho é contribuir na elaboração de uma teoria crítica³ para a educação brasileira focalizando a análise, mais propriamente, na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) a partir das formulações de seu proponente, Dermeval Saviani e alguns autores⁴ que contribuíram para o primeiro impulso de seu desenvolvimento e outros, que atualmente trabalham nesta perspectiva.

Assim, tomando o princípio de que a prática é o critério da verdade⁵, diante da necessidade de responder à problemática de como estabelecer a unidade entre teoria e prática num processo de alfabetização, na perspectiva da PHC, a partir de sua proposta pedagógico-metodológica, apresento como resposta provisória (hipótese) que ela pode ser encontrada na medida em que a prática, guiada pelos pressupostos filosóficos, sociológicos, pelo significado político e pelas bases psicopedagógicas da teoria em questão, for mediada por uma didática escolar⁶ crítica, concretizadora do método pedagógico preconizado por essa mesma teoria.

A denominação didática crítica é tomada de Rays (1995) e tem referência numa investigação que, tendo sua origem no conjunto dos trabalhos que se desenvolveram a

³ A denominação teoria crítica é oriunda de uma análise da educação fundada nas concepções pautadas na crítica do modo capitalista de produção e nas condições sociais por ele determinadas. Segundo Libâneo são críticas as teorias que “empenham-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação e arrancando-a da influência da ideologia dominante” (1989). Uma análise crítica das realidades sociais é o caso daquelas realizadas a partir da compreensão de que a sociedade capitalista é fundamentalmente estruturada pela sua divisão em duas classes antagônicas, tendo na classe proprietária o domínio e o exercício da hegemonia jurídica, econômica e ideológica, sobre a classe não-proprietária.

⁴ Entre esses autores destacam-se Carlos Roberto Jamil Cury (1985), Guiomar Namo Mello (1981), José Carlos Libâneo (1990), Betty Oliveira (1981), Liliam Anna Wachowicz (1991) e Maria Luísa Santos Ribeiro (1989) cujas teses defendidas no Curso de Doutorado em Educação da PUC-SP, orientados por Saviani, tiveram significativa identificação com a PHC.

⁵ A prática como critério da verdade é uma das teses sobre Feuerbach desenvolvidas por Marx & Engels na obra *A Ideologia Alemã*, segundo a qual “A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (1991, p.12) (grifo no original).

⁶ Segundo Rays (1995), didática escolar é uma expressão “utilizada para designar o fazer didático próprio da educação institucionalizada” (op.cit.p.03), entendendo que “cabe à ação didática, a complexa tarefa de fazer processar a articulação entre a subjetividade e a objetividade da prática educativa, a partir da crítica concreta da sociedade de classe e da busca incessante da incorporação da unidade da teoria e da prática, no processo educativo” (op.cit.p.04).

partir do denominado Movimento de Renovação da Didática⁷, “pretende colaborar com a busca de pressupostos para a proposição de uma didática escolar crítica, histórica e dialética” (op.cit.p.02). Para tanto, o referido autor desenvolve questões que buscam culminar “numa reflexão crítica das bases epistemológicas da didática escolar” (op.cit.p.02), portanto, da teoria da instrução e do ensino.

À luz da referida hipótese de trabalho realizei uma experiência docente durante o ano letivo de 2001, junto a uma turma de alfabetização -1º ano do I Ciclo, turma A 14 - na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, na cidade de Porto Alegre, RS, cujos resultados são objeto de exposição e análise no presente trabalho.

Essa experiência foi pensada e desenvolvida como uma experiência controlada, à semelhança de um trabalho de laboratório, procurando verificar como se opera, na prática, com determinados enunciados teóricos tendo, pois, como objetivo intrínseco, aduzir elementos para a reflexão em torno da PHC que possibilitem a dinamização do movimento teoria-prática-teoria e cujos resultados possam vir a somar-se a outros esforços voltados para a continuidade da elaboração da referida teoria. Como objetivo derivado, o empenho centrou-se na realização de uma verificação das possibilidades de estabelecimento da unidade teoria-prática, na medida que a referida teoria por sua natureza filosófico-epistemológica⁸, atenta para a necessidade permanente de auto-

⁷ O Movimento de Renovação da Didática aparece no Brasil na década de 70 e tem origem nas primeiras críticas realizadas, sob a influência do crítico-reprodutivismo, ao regime militar instalado no Brasil e sua política educacional. Entretanto, este movimento ganha vigor no início da década de 80 a partir de estudos e debates que procuravam alternativas tanto para o ensino como para a pesquisa na área, mas, neste segundo momento, a partir de uma visão dialética. Este movimento teve como cenário a V e a VI reuniões anuais da ANPED e, na primeira, a criação do grupo de Metodologia e Didática e o I seminário “A Didática em Questão”, realizado em 1986 na PUC/RJ. Trata-se de ocasiões em que foram levantadas diversas discussões que tanto denunciaram o enfoque meramente instrumental e técnico da didática, caracterizado como aquele distanciado dos objetivos e fins da educação, como foi proposta uma reconstrução, no sentido de uma revisão, um repensar. A idéia de renovação recebeu denominações como: por uma didática contextualizada, por uma didática com uma filosofia de ação dialética, contextualizada, comprometida com a transformação social, construída a partir do cotidiano escolar, fundamentada numa pedagogia crítica. Um detalhamento destas discussões pode ser encontrado, entre outros, em Candau (1985, 1995), Veiga (1989, 1996, 1998), Oliveira (1992) e Silva (1995).

⁸ Natureza filosófico-epistemológica se refere ao caráter filosófico da PHC e aos pressupostos nos quais ela se ancora em termos de teoria do conhecimento. Dessa forma, ao apoiar-se filosoficamente no materialismo histórico-dialético, entende que o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do seu trabalho, por meio de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano. Epistemologicamente a relação sujeito-objeto, homem-mundo aparece, não como uma relação direta e imediata como supõe a epistemologia genética, mas é vista como uma relação mediada por instrumentos ou signos.

reflexão a partir da articulação entre a concepção histórico-crítica e a prática didático-pedagógica de sala de aula.

Em relação aos objetivos relativos ao trabalho empírico, à experiência propriamente dita e, portanto, ao processo ensino-aprendizagem, de um modo amplo, ensajara a elaboração de situações de ensino do tipo desenvolvente⁹ - ricas em diversidade, variedade, nível de complexidade, desafiadoras e problematizadoras - capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁰, com respeito, atenção e avaliação dos níveis¹¹ real e potencial de desenvolvimento dos educandos. De um modo mais específico, quatro foram os objetivos estabelecidos: manter em permanente conexão as áreas de conhecimento¹² envolvidas no processo ensino-aprendizagem; dinamizar, através de experiências reais e refletidas, os processos desencadeadores das noções espaço-temporais; conflitar, no âmbito dos temas centrais, a realidade objetiva de modo que sejam levantadas algumas contradições da prática social, bem como, os valores nela subjacentes; e oportunizar a elaboração de explicações cognitivas para alguns elementos da realidade de modo que os conceitos¹³ espontâneos possam ser substituídos, paulatinamente, por conceitos científicos.

⁹ A noção de ensino desenvolvente pauta-se nos trabalhos de Vygotsky (1991,1993) e, em particular em suas definições de zona de desenvolvimento proximal e níveis de desenvolvimento real e potencial, explicitados na nota nº 11 desta introdução.

¹⁰ Funções psicológicas superiores são também chamadas de funções psico-físicas e integram consciência, percepção, linguagem, imaginação, memória, atenção, vontade, sentimento, valores e atitudes, como formas complexas de representação da realidade, envolvem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, planejar ações e imaginar eventos nunca vividos. Vygotsky (1991) fez uma distinção entre funções psicológicas rudimentares e funções psicológicas superiores, a qual, Segundo Wertsch (1988) se trata somente de uma distinção existente entre os níveis de desenvolvimento dentro das funções superiores.

¹¹ O nível real e potencial de desenvolvimento são tratados por Vygotsky (1991,1993). O nível de desenvolvimento real, como primeiro nível das funções psicológicas superiores, caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, é aquele em que a criança é capaz de solucionar problemas sozinha e sem o auxílio dos adultos e das outras crianças. O nível de desenvolvimento potencial, como segundo, se refere ao momento em que as crianças dependem da colaboração e do auxílio de outras pessoas para encontrar suas soluções. A partir destas noções é que Vygotsky destaca um outro importante conceito, o de zona de desenvolvimento proximal, o qual, segundo ele, consiste na "distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (1991, p.97). E isso define que a atuação, a prática pedagógica deva volta-se para as zonas de desenvolvimento proximal do educando, ou seja, para seu desenvolvimento prospectivo.

¹² As áreas de conhecimento aqui referidas são: pensamento lógico-matemático, conhecimento sócio-histórico, expressão e ciências, tratando-se de áreas assim denominadas pela proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre (SMED, 2000).

¹³ A noção de conceitos espontâneos e conceitos científicos é trabalhada por Vygotsky (1991, 1993) no âmbito da temática aprendizagem e desenvolvimento e, mais propriamente em respeito à formação dos conceitos na infância. Assim, entendidos como momentos precedentes, os conceitos espontâneos ou cotidianos são caracterizados pela internalização de experiências através da observação e interação da

A escolha da temática “A Teoria na Prática e a Prática na Teoria: uma experiência Histórico-Crítica” foi decorrente de estudos e atitudes de investigação voltadas para duas direções convergentes: uma para o esforço teórico em compreender e situar os papéis sociais possíveis de serem desempenhados pela escola, do ponto de vista das classes dominadas, no âmbito da sociedade brasileira e, em particular, pela prática pedagógica; e outra, para a disposição de materializar essa prática.

O presente estudo se situa no conjunto dos trabalhos direcionados para a elaboração de uma teoria fundada em uma análise crítica das relações existentes entre educação e sociedade, a partir do que o critério da criticidade incide no empenho de compreensão da “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” (SAVIANI, 1985a, p.09).

Assim, o esforço deste trabalho está voltado para a continuidade de elaboração da PHC, no que concerne propriamente a sua consolidação através da apropriação de instrumentos teóricos e práticos por parte dos educadores capazes de orientarem a prática pedagógica - a prática educativa escolar - na direção da retomada da função específica, própria da natureza mesma da educação escolarizada, a qual é a socialização do saber sistematizado - científico - e socialmente produzido.

A proposição e relevância do problema, de como estabelecer a unidade teoria-prática num processo de alfabetização, sob a perspectiva da PHC, justifica-se por duas razões. Uma concernente à ausência sentida, num dado momento, de uma orientação pedagógica capaz de articular os procedimentos de ensino com a preocupação em formar o homem onilateral (total, completo e concreto), face às finalidades sócio-políticas da educação escolarizada. E outra, pelos próprios clamores da teoria em questão diante do desafio de levar a cabo um de seus principais fundamentos, ou seja, a prática como critério de verdade.

E é justamente na ausência, ou na falta momentânea, do encontro acima referido que este estudo tem sua origem que remonta ao período em que cursei Pedagogia (1988-

criança com os objetos e com as pessoas em atividades cotidianas ainda na fase pré-escolar e os conceitos científicos estão vinculados àqueles conhecimentos sistematizados que, por exigirem o domínio de noções bem mais complexas, não são imediatamente acessíveis às crianças, tratando-se, pois, do saber propriamente escolar.

1993), junto à UFSM. Momento em que, já nos primeiros anos, estava convicta de que desejava ser uma pesquisadora. Durante o curso me propus a encontrar alguma área de interesse na qual pudesse vir a desenvolver futuramente algum estudo. Mas foi a compreensão de que, como educadores, devemos ter uma teoria pedagógica a qual guie nossa prática, o que me impulsionou a procurar esta necessária teoria. Assim, no final do curso eu já havia feito algumas leituras marxistas, porém não marxianas; realizado um curso sobre o marxismo; acompanhado debates, participado de palestras cujo enfoque era o materialismo histórico-dialético¹⁴.

Ao me identificar com o materialismo como concepção de mundo e explicação da realidade é que percebi a necessidade de que a teoria pedagógica a qual procurava deveria, também, ter nele seu aporte teórico. Por conseguinte, busquei uma teoria cujos fundamentos e princípios fossem com ele coerentes tendo, então, encontrado a PHC. Com isso, empenhei-me em realizar uma nova leitura do que existia publicado sobre ela, mas, naquele momento, na busca de alguma temática que pudesse vir a ser desenvolvida como dissertação de mestrado, deparando-me com uma teoria que, por estar em elaboração, não foi difícil perceber que caberia contribuir para a continuidade de seu desenvolvimento, como também não foi difícil detectar aspectos necessários de serem desenvolvidos.

Em tal direção realizei uma pesquisa¹⁵ voltada para a elaboração das bases psicológicas da PHC, a qual hoje está publicada como livro. Essa primeira experiência se constituiu numa possibilidade de realização de uma leitura mais atenta da teoria em questão, bem como de outras teorias, embora que ainda não suficiente, tendo sido o que instalou um germe, uma forte disposição em continuar trabalhando nesta perspectiva e na direção de contribuir para a continuidade de sua elaboração e, quem sabe, em mais um passo, na pesquisa do doutorado.

¹⁴ O materialismo histórico enquanto ciência é a “Expressão que designa o corpo central da doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista (Bottomore, 2001, p.259). O materialismo dialético, por sua vez, enquanto filosofia do marxismo é, também uma metodologia que congrega um arcabouço de teorizações em forma de leis que regem a sociedade, a natureza e o pensamento. Engels considera que uma análise dialética busca focalizar “as coisas e suas imagens conceituais, substancialmente, em suas conexões, em sua concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e caducidade[...]” (1945, p. 71).

¹⁵ A referida pesquisa, resultado de dissertação de mestrado, foi publicada pela Editora Autores Associados em 2002, sob o título *A Procura da Unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*.

No entanto, muitas foram as dificuldades de conseguir me aproximar de meus pares. Durante alguns anos vivi o que denominei de solidão acadêmica, finalmente rompida a partir de meu ingresso no doutorado quando do encontro com o professor Dermeval Saviani, o qual concordou em assumir a orientação de minha tese.

Eis como surge a iniciativa de, em conjugando formação pessoal e profissional, assumir o empenho e o compromisso de fazer avançar a teoria e a prática pedagógica escolar a partir de uma perspectiva histórico-crítica.

É, portanto, a compreensão de que a PHC, como teoria situada no quadro das tendências críticas¹⁶ da educação, tem apresentado significativas indicações e orientações políticas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas com alto grau de coerência e articulação com os pressupostos fundamentais do materialismo histórico-dialético, o que leva esta investigação a tomá-la como o suporte teórico capaz de estruturar uma prática didático-pedagógica crítica.

Considerando ser esta uma teoria em elaboração, sobre ela dispomos dos pressupostos filosóficos e sociológicos da proposta pedagógico-metodológica, assim como de seu significado político (SAVIANI, 1991a), vêm surgindo trabalhos como os de Betty Oliveira¹⁷ (1987, 1996), Newton Duarte (1993, 1994, 1996, 1998, 2000a, 2000b) voltados respectivamente para o aprofundamento de temas como o saber escolar no campo da filosofia da educação e a formação do indivíduo e Lillian Anna Wachowicz (1991), Maria Rita Oliveira (1992) João Luiz Gasparin (2002), Oswaldo Rays (1995, 1997, 2000, 2002), assim como o meu próprio trabalho (SCALCON, 2002), que procuram construir ou explicitar as bases psicopedagógicas e didáticas da PHC.

¹⁶ Ao que se sabe, atualmente, a literatura pedagógica voltada para os estudos da teoria da prática tem apresentado três teorias que, comungando de uma perspectiva crítica da educação, se agregam pelo teor progressista de seus postulados. E aqui progressista é uma denominação utilizada pela literatura pedagógica para designar as teorias que se fundamentam em uma análise crítica da sociedade capitalista. Com efeito, a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica são as teorias educacionais que têm se destacado pelo empenho em apontar caminhos e formas de intervenção para que a ação educativa contribua, mediatamente, para a transformação da realidade social determinada pelo modo capitalista de produção. Entretanto, as concepções libertária e libertadora, embora se pretendam inscritas numa perspectiva crítica, suas teorizações “não atingem as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais” (FRIGOTTO, 1989, p.72), o que permitiria uma apreensão dos fenômenos num alto grau de fidelidade e aproximação do real.

¹⁷ Betty Oliveira orientou uma série de dissertações e teses entre os anos de 1981 e 2000 que objetivaram contribuir para a elaboração de uma teoria do trabalho educativo com base na Pedagogia Histórico-Crítica, podendo-se notar, com isso, a existência anterior de esforços voltados para o trabalho com a referida teoria pedagógica.

Neste contexto é que no presente trabalho me empenhei em realizar um estudo que procura ver a teoria à luz da prática de modo que a prática pedagógica seja concebida como “um momento em que a teoria tira lições da prática e a prática tira lições da teoria” (RAYS, 1995, p.21). E aqui se chega a outra razão segundo a qual a proposição e relevância da problemática em pauta se justificam.

Assim, conforme se anunciou inicialmente, quanto aos clamores da PHC, no que se refere ao princípio de que “a teoria tem seu fundamento, seu critério de verdade e sua finalidade na prática” (SAVIANI, 1994, p.245), eles aqui são entendidos no âmbito daquilo que esse mesmo autor considera como um dos seus “desafios” (ibidem).

Em tal direção é que o problema da pesquisa - não desvinculado, evidentemente, da origem do estudo - cuja interrogação incidiu em como estabelecer a unidade da teoria e da prática, na perspectiva da PHC foi formulado. Entretanto, agora -a partir de uma nova leitura de algumas publicações de Saviani (1985a, 1991a, 1994) e Duarte (1993,1994) - a investigação foi dirigida à procura de algum outro aspecto necessário de ser desenvolvido pela teoria.

Portanto, o problema em questão se alia aos clamores da teoria no sentido da necessidade de avanço rumo à dinamização do princípio da prática como critério de verdade, o que nas palavras de Saviani é assim expresso:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação [...] estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (1994, pp. 245-246).

Fica, então, evidente que é exatamente a direção da dependência da teoria em relação à prática e da prática em relação à teoria que esta investigação pretende tomar e cuja necessidade pode ser evidenciada quando Duarte afirma que:

Minha visão acerca do processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica é a de que tem existido um hiato, uma lacuna entre as contribuições que ela tem gerado em áreas como a Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação e a construção de propostas pedagógicas concretas que incorporem essas contribuições (1993, p.9).

O hiato indicado pelo autor, com referência à produção interna de conhecimento em áreas consideradas como os fundamentos da educação, aponta para a necessidade de preenchimento de um espaço - através da construção de propostas pedagógicas - sem o que a teoria não pode ser revista, já que a prática é o critério de verdade dessa teoria.

Assim, a realização do movimento reflexivo teoria-prática-teoria no interior do desenvolvimento da PHC é o ponto nodal de uma teoria ancorada no princípio de que a verdade objetiva é uma questão prática e não teórica (MARX & ENGELS, 1991). O que na opinião de Rays, é assim concebido:

O ato relacional teoria-prática-teoria é, assim, um ato que se supera continuamente em razão de o homem ser um constante produtor de novos conhecimentos, de novos significados, de novos fenômenos e de novos objetos, que acabam se incorporando no modo de ser da humanidade (1996, p.37).

A hipótese de trabalho, por seu turno, foi sendo traçada à medida que já estava claro que toda prática é sempre guiada por uma teoria e que toda teoria versa sobre uma prática determinada. Assim, teoria e prática como elementos de um mesmo movimento, devem, por conseguinte, estarem em consonância, atreladas uma à outra. Desse modo, considerada a procura do estabelecimento da unidade entre teoria-prática, a partir da proposta pedagógico-metodológica da PHC, como problema a ser investigado, toma-se como hipótese que a articulação dos pressupostos filosóficos, sociológicos, o significado político e as bases psicopedagógicas com a prática é mediada por uma didática crítica.

Com isso se estabelecem como parâmetros norteadores da análise, a qual tem caráter de crítica da experiência, e como fundamentos desta hipótese: os passos do método, a alfabetização, o conceito de trabalho educativo e a concepção de saber

escolar. Já, como parâmetro interveniente aparece, outrossim, o grau de assimilação da teoria e a influência da proposta de ensino da escola.

Entretanto, a tarefa de realizar uma experiência desta natureza, segundo a perspectiva da PHC, não se constitui como algo fácil; Saviani (1994) mesmo salienta essa dificuldade ao considerar a inexistência de um sistema de educação no Brasil e ainda: a existência de uma estrutura educacional montada conforme uma perspectiva oposta à da PHC. O que, portanto, impõe limites ao desenvolvimento da teoria.

Levando-se em conta esses limites, entende-se como fundamental dar atenção ao quadro sócio-político-econômico atual, que se configura a partir de um conjunto amplo de transformações da base material da sociedade brasileira o qual determina e perfila a realidade em que a investigação será desenvolvida. E aqui a realidade é vista nos termos em que Kosik (2002, p.43) propõe, como totalidade concreta, “como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação [...]” e não realidade como totalidade constituída a partir de um conjunto de fatos.

Desta forma, procurando dar atenção, com permanente observação das condições concretas e do caráter contraditório¹⁸ da própria realidade, é que vejo como relevante a realização desta investigação posto que se pretende levar a cabo a proposta de “estratégia de resistência ativa” (SAVIANI, 1997, p.235) frente às políticas neoliberais atuais e seus impactos na educação, as quais procuram materializar as condições necessárias à consolidação dessa nova orientação econômica que se constitui no sustentáculo do modo capitalista de produção .

Trata-se, com isso, de manifestar aqui a convicção da existência da possibilidade de articular a PHC no interior da escola através de uma prática didático-pedagógica de sala de aula imbuída de um caráter de “resistência ativa” como propõe o autor e, mais do que isso, vislumbrando didaticamente o ensino “como uma totalidade concreta, produzida socialmente pelo homem e que se atualiza na *aula* [...]” (OLIVEIRA, 1992 p.132) (grifo original).

Por outro lado, apesar das condições adversas e diante das dificuldades postas pela realidade educacional, o desafio de estudar as possibilidades de estabelecimento da

¹⁸ A idéia de caráter contraditório diz respeito à contradição como categoria. Categoria entendida como conceito, instrumento que permite a reflexão de aspectos gerais e essenciais e de relações e conexões no processo de compreensão de uma dada realidade social concreta (Cury, 2000). A contradição como categoria que congrega a essência mesma da metodologia dialética, “é um momento conceitual explicativo” (op.cit. p.27) dado que como tal reflete a realidade em suas origens mais remotas.

unidade teoria-prática através da realização de uma experiência docente junto a uma turma de alfabetização, é considerado como um trabalho possível porque o homem, na perspectiva da PHC é caracterizado tanto por aquilo que ele foi num dado momento do processo histórico como pelo seu vir a ser (DUARTE, 1993). E isso significa que o homem é um ser natural - bio-psico-social¹⁹-, que vive da natureza, um ser histórico-social, ativo, em permanente superação e que, conseqüentemente se autocria “através de sua objetivação e da apropriação de seu ser objetivado [...]” (idem, p.64), transformando a realidade na qual vive. Assim, é a possibilidade de transformação da realidade pelo homem que me encoraja a realizar esta investigação.

Quanto à estrutura geral do trabalho, ele está organizado em três capítulos que procuram representar, enquanto caminho metodológico, o movimento teoria-prática-teoria tomado como uma unidade sintetizada no conceito de práxis: A Teoria (capítulo I) se constituiu como ponto de partida da investigação, A Experiência (capítulo II), explicita o momento da prática e A Experiência à Luz da Teoria (capítulo III), expressa a reflexão teórica sobre a prática.

No **capítulo I** é realizada uma apresentação da PHC com destaque aos elementos teórico-metodológicos e aos fundamentos filosófico-epistemológicos nos quais ela se ancora. Ao mesmo tempo em que esta exposição se constitui como o pano de fundo do trabalho ela congrega o quadro teórico no qual a pesquisa se situa, demonstrando o nível de apropriação obtido do ideário pedagógico histórico-crítico, o qual guia as análises a serem realizadas no último capítulo. Também aqui é realizada uma abordagem histórica da educação no Brasil, de modo a situar a PHC a partir do início de sua formulação com ênfase no contexto sócio-político de seu surgimento.

No **capítulo II**, A Experiência, é realizado o relato da experiência ocorrida durante o ano letivo de 2001, ao mesmo tempo em que é apresentada a sistematização dos dados coletados durante a pesquisa empírica, os quais se constituem nos elementos a serem analisados. Objetivando aproximar o leitor do contexto mais amplo e da realidade particular na qual a experiência ocorreu, este capítulo organiza-se em dois momentos. No primeiro, A Escola e sua Realidade, é apresentada a proposta de ensino

¹⁹ O trinômio bio-psico-social refere-se às três dimensões presentes na definição de homem segundo a psicologia histórico-cultural a qual compreende que a totalidade humana concreta é constituída multidimensionalmente, tendo seu desenvolvimento psicológico, a formação de sua consciência, condicionada pela aprendizagem através da internalização dos valores, significados e conceitos historicamente produzidos.

da rede municipal de Porto Alegre procedendo-se a uma caracterização da escola em que a pesquisa se desenvolveu. No segundo momento, O Relato da Experiência, inicialmente é apresentado o planejamento pré-visto, ou seja, aquele planejamento elaborado antes do início da experiência e que se constituiu numa proposta de organização das atividades didático-pedagógicas e em um ponto de referência para a prática. Nesta direção, este planejamento constou de quatro planejamentos menores, representativos de momentos a serem seguidos para a organização das situações de ensino entendidos como quatro dimensões constitutivas da atividade docente sobre as quais deve todo professor ter pleno domínio e uma pré-visão, sendo eles: Planejamento Geral, Planejamento Específico, Planejamento para as Situações de Ensino e Estrutura do Planejamento Mensal-Semanal.

Ainda neste segundo momento é aduzida a proposta de planejamento da escola, cuja finalidade é mostrar como ele se constituiu e também em que medida sua sistemática interferiu na pesquisa. Neste momento também é relatado o encaminhamento dado para a organização do planejamento. Finalmente é realizada uma descrição da rotina das aulas, seguida de uma caracterização da turma e o relato da prática desenvolvida, subdividida em dois grandes momentos.

Assim, no que concerne à exposição da experiência, efetuada através de seu relato, a mesma foi planejada no sentido de caracterizar, num primeiro momento, o contexto político-social no qual foi elaborada a proposta pedagógica na rede municipal de ensino, de modo que fossem resgatadas as idéias, os discursos e as concepções adjacentes através das próprias palavras, (por meio de citações na maioria das vezes extensas, mas elucidativas) dos autores e atores do cenário no qual a proposta do ensino por ciclos de formação, se desenvolve.

Considerando que se trata de uma proposta já elaborada, explicitamente fundada na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, e que se caracteriza por um explícito ecletismo²⁰ teórico, entendi que não poderia somente expô-la a partir de uma leitura parafraseada. Assim a opção de utilizar por inúmeras vezes os argumentos de membros da administração municipal, da secretaria de educação e de pesquisadores e professores

²⁰ Aqui a adjetivação ecletismo teórico tem referência ao sentido etimológico da palavra, ou seja, a conjunção de elementos de diferentes naturezas, gêneros e opiniões, sem observância a uma linha determinada de pensamento. De um modo mais particular, refere-se a uma atribuição dada por Duarte (2000b) à teoria construtivista, a qual incorpora princípios de diferentes concepções filosóficas e políticas, bem como, uma diversidade de conceitos e expressões de diferentes correntes educacionais e psicológicas.

da rede, tanto se constituiu como garantia no sentido de não incorrer em equívocos quanto aos elementos internos que a constituem, como uma possibilidade de trazer à tona a elucidação de questões relativas ao fato de que a referida proposta deixa a desejar do ponto de vista de sua coerência teórica interna. E, aqui, talvez o leitor se questione quanto ao por quê da preocupação com a coerência da proposta da rede de ensino do município de Porto Alegre, isto é, da escola em que se deu a experiência, por parte desta pesquisa que se propôs a trabalhar a partir da PHC.

Trata-se exatamente do fato de que a pesquisa se realizou, no âmbito de sua materialidade, no interior de uma escola que possui uma concepção político-pedagógica adversa à da PHC o que, de antemão, já pressupunha possibilidades de aparecimento de limites, elementos intervenientes, variáveis que pudessem influenciar na mesma, entretanto, não foi levada em conta esta possibilidade.

Vale ainda mencionar a razão da escolha da rede municipal de ensino de Porto Alegre, a qual se deu, num primeiro momento, pela obtenção de afastamento para qualificação, pelo período de três anos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, instituição na qual trabalho. Isto me possibilitou voltar a residir no Rio Grande do Sul, Estado do qual me originei. Num segundo momento, a opção por Porto Alegre, bem como pela rede municipal de ensino, se justificou tanto pelo fato de ser uma realidade mais próxima e já por mim conhecida como por lá existir uma estrutura educativa que se propõe adversa à realidade educacional dominante e, na procura da superação desta realidade, possui uma proposta unificada, em pleno desenvolvimento, embora não isenta de contradições.

A escolha da Escola Vila Monte Cristo se deu, primeiro, a partir do elenco de três escolas de cuja existência tomei conhecimento a partir da leitura de uma publicação da Secretaria Municipal de Educação na qual havia artigos referentes a projetos nelas desenvolvidos, os quais me chamou a atenção por fazerem referências à psicologia soviética e, mais propriamente a Vygotsky. Segundo, já tendo definido que uma das três escolas poderia ser um local para a realização da pesquisa, em uma conversa com uma professora da Rede em que eu expus a necessidade de encontrar uma escola, ela sugeriu a sua, que casualmente era uma das elencadas. Assim, esta professora mencionou a possibilidade junto à equipe diretiva da Escola Monte Cristo a qual interessou-se pela pesquisa chamando-me para uma conversa, na qual acordamos quanto aos detalhes de minha inserção na mesma.

Antes disso já havia estado com a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação pedindo autorização para a realização do trabalho, o que me foi conferido sem nenhuma objeção, ficando apenas a meu cargo a escolha e a aceitação por parte de alguma escola.

Há também que se considerar que o pedido feito à direção da escola Vila Monte Cristo para o desenvolvimento da pesquisa sempre foi marcado pela informação de meus propósitos, bem como os da pesquisa. Garanti à direção que não pretendia infringir princípios e normas. Mas, para além disso, informei que seriam utilizadas as formas de encaminhamentos didático-metodológicos próprios da PHC, supondo, num primeiro momento, que a incompatibilidade das propostas pedagógicas não chegaria a ponto de exercer uma relevada influência na pesquisa. E, assim, presumi que em uma das escolas daquela rede de ensino pudesse encontrar mais liberdade, espaços abertos para a realização desta experiência.

Desta forma, o referido relato, em sua parte inicial, teve como proposital intenção não apresentar nenhuma forma de interferência, comentários, opinião e crítica a seu respeito, mas sim, levantar elementos demonstrativos de contradições previamente evidenciadas e que vão se constituir, entre outros, em variáveis a serem consideradas. Já no decurso do relato, a exposição é efetuada mediante a realização de considerações, reflexões e comentários, uma vez que em se tratando de referências eminentemente voltadas para a atividade prática por mim desenvolvida, não poderia ocorrer de outra forma.

Considerando que a estrutura geral da pesquisa foi organizada de modo que a análise da experiência fosse efetuada após sua conclusão, é que a estrutura da exposição se constituiu do mesmo modo. Portanto, no **capítulo III**, A Experiência à luz da teoria, é realizada a análise crítica da experiência em confronto com os objetivos propostos, a hipótese de trabalho e suas variáveis.

Finalmente, na **conclusão** é apresentada uma síntese dos principais resultados; são declaradas as dificuldades enfrentadas no curso da realização da pesquisa, são levantados alguns novos problemas e proposto alguns outros desafios para a teoria.

CAPÍTULO I

A TEORIA

Levando em conta as ponderações feitas na parte introdutória do trabalho, neste capítulo é realizada uma exposição da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), cujo objetivo é aproximar o leitor da teoria mesma e de seu significado e importância para o pensamento pedagógico brasileiro. Por outro lado, uma vez explicitada, deste quadro teórico são destacados os elementos para a análise já prenunciada.

Para tanto, no primeiro momento é realizada uma passagem pelas etapas que a escola atravessou no Brasil desde o período colonial em face dos diferentes contextos econômico-políticos, bem como pelas diferentes teorias pedagógicas que sustentaram as diferentes práticas, com o objetivo de evidenciar os vínculos históricos existentes entre educação e sociedade.

No segundo momento, a teoria Histórico-Crítica é apresentada a partir da história de sua formulação no final da década de 70, com menção ao contexto de surgimento de sua nomenclatura a partir de 1984.

No terceiro e último momento são abordados os elementos centrais da PHC que a constituem como teoria pedagógica, aliados aos pressupostos teóricos principais nos quais ela se ancora.

A educação escolarizada no Brasil tem sua origem no período colonial (1549-1822) e, mais propriamente, na política implantada por D. João III (1548), voltada para o impulso do desenvolvimento do processo de colonização. Nesta política, entre outras medidas, estava a conversão dos indígenas à fé católica, o que se efetivou com a vinda da Companhia de Jesus composta por quatro padres e dois irmãos jesuítas portugueses e a partir do desenvolvimento de um trabalho educativo de caráter catequista. Assim, os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, para cumprirem as orientações do rei contidas no documento denominado de Regimentos, onde estavam expressas as diretrizes para a educação à semelhança de uma política

educacional. E é a partir desses regimentos que Nóbrega elabora um plano de ensino voltado para a educação dos filhos dos indígenas e dos colonos portugueses.

Entretanto, no final do século XVI, mais propriamente em 1599, este plano é substituído pelo chamado *Ratio Studiorum*, um plano, à semelhança de um código pedagógico, elaborado pela Companhia de Jesus que, vindo da Europa e adotado por todos os jesuítas, possuía um cunho universal e elitista. Esse plano objetivava a formação do homem universal, humanista e cristão. Segundo Veiga, “A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico; era alicerçado na *Summa Theológica* de São Tomás de Aquino [...] uma articulação entre a Filosofia de Aristóteles e a tradição cristã [...]” (1989, p.40).

Ao que se sabe, a educação indígena, antes disso, ocorria de forma natural, pelo convívio e pela prática das atividades tribais, não chegando a assumir a forma escolarizada, mas passava, neste momento, a ter um caráter catequista, enquanto que para a elite colonial e seus descendentes a educação visava à instrução.

Em se sabendo que a metrópole, Portugal, exercia domínio absoluto sobre a colônia, cumpre frisar que a decisão de educar pela catequese ou pela instrução não se constituía em uma atitude dissociada de interesses maiores, mas fazia parte da necessidade emergente de “impulsionar a passagem do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial” (Ribeiro, 1989, p.20).

É a **escola tradicional** que aqui começa a tomar corpo, mais propriamente em sua vertente religiosa e pautada na denominada filosofia da essência²¹ segundo a qual o homem “é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (SAVIANI, 1987a, p.24). Dessa forma, criado à imagem e semelhança de Deus, o homem teria sua essência dada divinamente.

Baseando-se nesse entendimento é que os jesuítas procediam ao ensino e sua organização, o qual era caracterizado por um conjunto de normas metodológicas e regras que visavam a orientação técnica da aula e dos estudos privados. Nesses termos é que a “Metodologia difundida pelos jesuítas foi o alicerce de uma tradição didática, centrada no método e em regras de bem conduzir a aula e o estudo, supostamente neutros e desvinculados da nossa realidade” (VEIGA, 1989, p.42). O preparo moral e intelectual dos alunos visava o desenvolvimento do intelecto, do raciocínio e de um

²¹ A filosofia da essência, bem como a filosofia da existência são tratadas por Suchodolski, Bogdan (1984).

pensamento dogmático voltado para a preparação para a vida e um conseqüente encontro de uma posição na sociedade.

A fase jesuítica de escolarização no Brasil e, portanto, a vertente religiosa da pedagogia tradicional, perdurou por 210 anos tendo sido um período em que se consolidou o trabalho desenvolvido pela Companhia de Jesus aliado ao objetivo de formar uma elite colonial voltada para a devoção ao catolicismo e, conseqüentemente, distanciada de qualquer vínculo com as questões sociais mais amplas.

Em verdade a atuação dos jesuítas muito mais beneficiou a própria ordem com a propagação e adesão à doutrina cristã do que ao governo português e seus interesses econômicos. O grau de influência e de poder que os padres atingiram junto aos senhores de engenho, bem como o lucro obtido com o recebimento dos dízimos desencadeou um processo de ruptura entre as partes e a conseqüente expulsão da Companhia em 1759, tanto do Brasil como de Portugal. O motivo segundo o governo português estava na impossibilidade de estabelecimento de vínculos entre a unidade cristã e a sociedade civil. Dessa forma, a detenção de um poder econômico que não pertencia aos jesuítas e a educação do cristão em favor da ordem religiosa e não dos interesses do país, justificaram a referida expulsão (RIBEIRO, 1989).

Os reflexos da saída dos jesuítas foram sentidos pela desestruturação de um sistema de ensino organizado e fundado numa prática pedagógica atenta aos diferentes níveis de escolaridade. Com a Reforma Pombalina, passando a responsabilidade da educação para o Estado, inicia-se a contratação de professores leigos para lecionarem diversificadas disciplinas como o latim, grego, filosofia e retórica nas denominadas, pela reforma, “aulas régias”, aulas avulsas.

Do ponto de vista da situação econômica Portugal encontrava-se em condição desprivilegiada em relação à Inglaterra quanto ao objetivo, comum, de passar da fase mercantil para a fase industrial do capitalismo, principalmente pelo fato de o mercado interno de Portugal ter sido invadido pelos produtos ingleses manufaturados, o que significou uma defasagem de preços em relação aos produtos agrícolas portugueses. Além disso, Portugal teve sua situação agravada por uma decadência institucional e intelectual provocada pela orientação jesuítica até então dominante.

Na tentativa de modificar a situação na qual se encontrava Portugal, em meados do século XVIII, é que foram implantadas as denominadas Reformas Pombalinas que objetivavam recuperar a economia e modernizar a cultura. Diante do intento de ampliar

o setor administrativo, cuja finalidade era fiscalizar as atividades na colônia, é que as referidas reformas atingiram o âmbito escolar tanto na metrópole como na própria colônia. E, diante da necessidade de pessoal minimamente preparado para o exercício de novas funções, em termos de domínio da leitura e da escrita, é que surge a instrução primária escolar (RIBEIRO, 1989).

As Reformas Pombalinas, inspiradas nas idéias laicas iluministas, procuravam combater a preponderância das idéias religiosas permitindo somente ao Estado operar com a instrução escolarizada. Entretanto, essa decisão não chegou a se efetivar, pois houve razões que concorreram em seu desfavor e, entre elas, a falta de mestres capazes de guiarem o processo educativo das aulas régias, dentro da nova perspectiva, a ausência de recursos financeiros e materiais, o combate sistemático ao pombalismo realizado pelo denominado Movimento Viradeira no governo de D. Maria I e o isolamento cultural da colônia (SAVIANI, 1997, pp.4-5).

As idéias liberais iluministas, fortemente disseminadas em países americanos inspiraram a organização de movimentos em defesa de suas independências. No caso do Brasil, em 1822, quando de sua emancipação política, passa a ser constituído “um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de “ Império do Brasil”” (ibidem, p. 05). Com essa nova organização surge a necessidade de elaboração de uma constituição e uma assembléia constituinte é instalada em 1823, mas foi fechada neste mesmo ano em função de um golpe de estado dado por D. Pedro que, em 1824, outorga a constituição do império.

Neste contexto se impõe a exigência de uma organização educacional. A instrução popular, que em 1823 foi declarada livre tendo sido excluído o privilégio do Estado, em 1834, através do Ato Adicional à constituição do império, passa a ficar sob a responsabilidade das províncias como parte de uma orientação voltada para a descentralização. Saviani (1997) considera que o fato das províncias não possuírem um aparato técnico e financeiro capaz de promover a difusão do ensino, determinou a passagem do Brasil pelo século XIX sem que ocorresse o incremento da educação pública.

Entretanto, foi a partir dos pareceres de Rui Barbosa (1882) e da reforma proposta por Benjamin Constant (1890) que começou a surgir o “ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, que formava o indivíduo

para a igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1989, p.34). Desse modo, é que

com o advento da república formaliza-se constitucionalmente a separação entre Igreja e Estado: o Estado assume a laicidade, define-se como aconfessional e declara sua neutralidade em matéria de culto; em consequência, suprime-se o ensino religioso nas escolas públicas (SAVIANI, 1984, p.275).

Foi, portanto, efetivamente a influência do Movimento Iluminista no Brasil e, por conseguinte do positivismo²² no final do século XIX e início do século XX e das idéias dele advindas, tais como a crença na natureza humana como essencialmente racional, que provocou a retirada do ensino religioso do currículo das escolas públicas e a inclusão de disciplinas científicas.

Portanto, é a vertente leiga da pedagogia tradicional que agora aparece, mantendo-se também apoiada numa visão essencialista de homem. Entretanto, a idéia de natureza humana ganha destaque no sentido de se passar a tratar dessa essência como algo fundamentalmente racional. Nessa perspectiva,

dado que os homens são essencialmente iguais porque dotados da mesma natureza e, portanto, igualmente racionais, à escola caberia difundir os conhecimentos indistintamente a todos os indivíduos a fim de transformá-los em cidadãos esclarecidos, logo, capazes de decidir, por si mesmos sobre o próprio destino (SAVIANI, 1984, p. 275).

Foi exatamente nessa noção de natureza humana que a burguesia industrial como classe em ascensão se apoiou para disseminar sua visão de mundo, do que

²² O positivismo é uma corrente fundada por Augusto Conte (1798-1857) que também é chamada de filosofia positivista ou de movimento político intelectual positivista. É originária de um projeto de seu criador, o qual intentava estender os métodos científicos das ciências naturais para o estudo da sociedade, fundando, assim, uma sociologia científica. Seu modelo baseava-se numa lei geral segundo a qual “a explicação é simétrica com a previsão” (BOTTOMORE, 2001, p. 290). Mais exatamente trata-se de dizer que para se obter controle sobre os fenômenos é necessário uma previsão. O método científico de Conte, de caráter empirista e evolucionista, percorre três estágios: teológico, metafísico e positivo, assim a passagem das ciências humanas para o estágio positivo significaria a chegada à sociedade científico-industrial.

decorreu também o surgimento da escola pública, laica, universal e gratuita. Como afirma Veiga,

a Pedagogia Tradicional leiga, alicerçada nos pressupostos da doutrina liberal que apareceu como justificação do capitalismo, defendendo a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, propiciou a organização da escola com o objetivo de difundir a instrução (1989, p.44).

A orientação pedagógica desta vertente baseou-se na demonstração ou exposição verbal dos conteúdos de acordo com a proposta de Herbart²³ o qual sistematizou os procedimentos metodológicos em cinco passos: preparação do aluno, apresentação, associação, generalização e aplicação. Ainda caracteriza esta vertente pedagógica o destaque dado ao professor como centro do processo ensino-aprendizagem e como autoridade máxima e indiscutível, um disciplinador. Os conteúdos do ensino são os valores sociais acumulados e sintetizados na cultura geral e transmitidos como verdades acabadas. Portanto, aqui, o aluno é um ser passivo, receptor acrítico de conhecimentos e de normas morais através das quais, pelo próprio esforço, busca sua realização pessoal.

Na década de 20 em decorrência da crise hegemônica das oligarquias dominantes, de uma forte organização dos trabalhadores e de diversos movimentos sociais que reivindicavam acesso à instrução escolar, bem como do estabelecimento de novas condições sócio-econômicas, a educação passa a ser uma temática bastante destacada incorrendo em sua forte valorização em termos das possibilidades de ela se constituir em um instrumento de participação política (VEIGA, 1989).

Essa valorização foi caracterizada como um momento de “entusiasmo pela educação”²⁴ fundado na crença por parte dos dirigentes políticos de que a educação poderia se constituir em um instrumento de participação política das massas. Para tanto,

²³ Herbart (1776-1841), filósofo, teórico da educação e psicólogo. Defendeu no âmbito pedagógico que o objetivo da educação é o desenvolvimento do caráter moral dos indivíduos. Propôs, através da psicologia, um sistema educativo fundado numa reflexão metódica processada pela passagem por situações, fases, passos previamente reguidados pelo educador, capazes de auxiliarem na apresentação dos conteúdos aos educandos. Influenciou profundamente a teoria e a prática pedagógica da escola tradicional em sua vertente leiga.

²⁴ O “entusiasmo pela educação” juntamente com o “otimismo pedagógico” são categorias analisadas por Nagle, J. (1974).

é que foi defendida a universalização da educação, cujo lema centrava-se em *uma escola para todos*. Desencadeia-se, assim, a fase que passou a ser chamada de “redentora da humanidade”, mais propriamente, um momento em que, ainda sob a inspiração da concepção humanista tradicional²⁵ (filosofia da essência), se supunha que a escola poderia ser um instrumento para “redimir os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política” (ZANOTTI, apud SAVIANI, 1987a, p.28). Conforme Saviani nesse momento de forte entusiasmo pela educação

se pensava a escola como instrumento de participação política, isto é, se pensava a escola com uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 10, e a terceira, a década de 20, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar (1985a, p. 55).

Entretanto, tais idéias não se constituíram em fato concreto, pois, mesmo através da participação das massas no processo político, oportunizado pela alfabetização de um número significativo de pessoas, a classe dominada continuou, do ponto de vista dos dominantes, a não realizar, através do voto, boas escolhas de seus dirigentes. E aqui interesses comuns, mas antagônicos se chocaram, pois, ao mesmo tempo em que também à classe dominada interessava participar politicamente, não o fazia na direção das expectativas dos dominantes.

Com isso passou-se a acreditar que o problema não estava na universalização da escola, mas no tipo de escola que se tinha. E considerando que o problema era a escola, os esforços se voltaram para a sua reforma. Assim é que no final da década de 20, de uma fase marcada pelo “entusiasmo pela educação”, as idéias e mobilizações

²⁵ A concepção humanista tradicional de filosofia da educação compõe juntamente com a concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética um esquema classificatório elaborado por Saviani em meados da década de 1970 e são tidas como uma sistematização e estruturação da Filosofia da Educação. Entretanto, a tal esquema é incluída posteriormente a concepção crítico-reprodutivista, dado o fato que, segundo ele, “Até esse momento eu não diferenciava a concepção crítico-reprodutivista da própria dialética” (1991a, p. 73).

foram dirigidas para o “otimismo pedagógico”. Com a pretensão de modificar a escola se acreditava que a solução estava em redefinir algumas questões pedagógicas em sua esfera interna, voltando a atenção mais para o plano técnico. Portanto, a ênfase dada anteriormente à dimensão política é substituída pela técnico-pedagógica, entendida como aquela capaz de, preocupando-se com a qualidade do ensino, estimular a formação profissional dos educadores, já que a escolarização em larga escala não resultou conforme o desejado.

Por outro lado, a ênfase na técnica não deixou de lado a dimensão política, apenas a ocultou, uma vez que o interesse pela transformação da escola, vale dizer, a preocupação de caráter econômico-político por parte da classe dominante, se explicava à medida que esta última necessitava, mais uma vez, recompor seus mecanismos de hegemonia, posto que a escola fora, até então, organizada de modo a procurar atender os interesses dominantes (SAVIANI, 1985b). E é em proveito disso que surge o movimento da **escola nova** no Brasil ganhando força a partir da década de 30.

Como movimento a Escola Nova originou-se, de certo modo, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Em 1927 essa mesma associação passa a promover anualmente as chamadas Conferências Nacionais de Educação. Como um espaço de divulgação dos ideais da escola nova essas conferências começaram a aglutinar educadores, os chamados pioneiros da escola nova, que lançaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O conjunto das idéias contidas nesse documento estimulou fortes conflitos com os representantes da educação católica. Portanto, foi com a tendência humanista tradicional, na sua vertente religiosa, que o movimento escolanovista travou acirrados embates em torno da Constituinte de 1934, particularmente no que concerne à disputa ideológica pela penetração na carta de seus diferentes ideários, o que resultou numa inserção praticamente equilibrada de ambas as forças.

Fazendo uma crítica contundente à escola tradicional e à sua pedagogia, a escola nova afirmava a necessidade emergente de instaurar uma teoria e uma prática pedagógicas capazes de atender aos interesses dos educandos. Nessa perspectiva, a focalização ao atendimento dos interesses da criança, não adveio de nenhuma decisão fortuita, mas encontrava-se fundada na concepção humanista moderna (filosofia da existência). Uma concepção que fundamentalmente vinha justificar o deslocamento das pretensões da burguesia em relação à participação política das massas. Trata-se mais

propriamente do fato de que a participação, proclamada e prometida antes da Revolução Francesa, começa a entrar em contradição com os atuais interesses da burguesia, considerando que agora convinha que a sociedade instalada se perpetuasse e, portanto não mais interessava a participação nos processos políticos decisórios (SAVIANI, 1985a). Assim, filosofia da existência ao postular que os homens são essencialmente diferentes, justificativa a atenção da escola, nessa perspectiva, voltada para os interesses dos alunos.

Foi justamente esta nova concepção de homem que norteou a reforma da escola no Brasil, reforma essa que, voltada para os anseios de consolidação do capitalismo e dos mecanismos necessários para a perpetuação da reprodução das relações sociais de dominação, preconizava uma escola que operasse nessa direção.

Diante disso é que os homens agora, na visão moderna, são encarados como essencialmente diferentes²⁶ e a natureza humana determinada pela existência, pela atividade, pela vida e, portanto, como passíveis de modificações, diferentemente da filosofia da essência, da visão tradicional, que considerava o homem como constituído de uma essência inata, uma dádiva divina imutável.

Desse conjunto de proposições é que foi deduzida a compreensão de que a criança deve ser o centro do processo educativo visto que, entendido o homem como um ser inacabado e em permanente processo de crescimento, o adulto não poderia ser reconhecido como modelo como ocorria na visão tradicional para a qual o professor era o centro do processo educativo (SAVIANI, 1987a).

Assim, a escola nova, valorizando a criança como pessoa individual e, portanto, como portadora de interesses próprios, visava respeitar a liberdade, a autonomia e a iniciativa definindo-se com isso um tipo de ensino em que, “os processos de transmissão-recepção são substituídos pelo processo de elaboração pessoal e o saber é centrado no sujeito cognoscente e não mais no objeto do conhecimento” (VEIGA, 1989, p.50). Nota-se aqui o aparecimento da forte influência que a psicologia teve neste ideário e, particularmente a psicologia infantil, uma vez que foi ela quem deu sustentação em termos de concepção de aprendizagem e como orientação pedagógico-metodológica.

²⁶ A idéia de diferenças se refere tanto às de classe, cor, credo, raça, tal qual se pensava na visão essencialista, sendo acrescentadas, na visão existencial, diferenças quanto ao ritmo de aprendizagem, desempenho cognitivo entre outros (SAVIANI, 1985 a).

Pautando-se no lema de que o importante é *aprender a aprender* ocorre o deslocamento do centro da questão pedagógica, nas palavras de Saviani,

do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (1985a, p.13).

Diante de tal direção, ao professor cabe a tarefa de estimular e auxiliar o desenvolvimento espontâneo dos educandos sem que nenhuma intervenção os possa inibir. Como um facilitador da aprendizagem seu papel é oportunizar a vivência de experiências significativas.

No plano didático foi privilegiada a dimensão instrumental do processo ensino-aprendizagem, uma vez que a liberdade, a individualização e a atividade eram os elementos centrais a serem observados no processamento dos métodos. Portanto, aqui o caráter prático-técnico se sobrepunha aos objetivos e conteúdos do ensino.

O pressuposto da neutralidade científica permeia toda a proposta da didática de cunho instrumental de modo que, concebida como “um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico [...]” (CANDAU, 1995, p.13) e, no intento de difundir um ensino de qualidade, pressupõe seu isolamento do contexto sócio-político em que ele se processa. Noutras palavras trata-se, pois, de um aprimoramento do ensino destinado às elites e do rebaixamento daquele destinado às camadas populares (SAVIANI, 1987a).

A inserção do ideário escolanovista na legislação educacional brasileira e nos cursos de formação provocou sua ampla absorção teórica pelos professores, porém, sua implantação basicamente em escolas experimentais e em alguns núcleos restritos às elites, influenciou apenas superficialmente em termos da adoção concreta de procedimentos a serem operados no interior das escolas através da prática pedagógica. Mas o rebaixamento da qualidade do ensino se concretizou pela secundarização da tarefa mesma da escola, a transmissão de conhecimentos.

No final da década de 50 mais uma vez resultaram frustradas as expectativas quanto ao poder de ação da escola. O país vivendo um momento de transição através da diversificação do processo de substituição de importações, dos impactos gerados pela entrada do capital estrangeiro e da conseqüente implantação do modelo político liberal democrático, passa a enfrentar o estabelecimento de uma nova polarização em termos de forças em disputa: de um lado se aglutinam alguns setores populares e intelectuais da classe média e, de outro uma mistura de representantes da burguesia emergente, das antigas oligarquias e do capital estrangeiro (FREITAG, 1979).

Justamente neste contexto se restabelece o conflito entre escolas particulares (católicas) e escolas públicas estimulado principalmente pelo predomínio da concepção humanista moderna. Os primeiros buscavam fundar uma espécie de escola nova católica, popular, de inspiração cristã, configurando-se como uma verdadeira tentativa de renovar a educação confessional a partir da defesa dos interesses populares e da participação política. Foram dessas iniciativas que surgiram alguns movimentos de educação popular, tais como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire²⁷ de Educação de Adultos. Tratava-se de movimentos cujos pressupostos, conforme Libâneo, “giravam em torno do entendimento da educação como processo de conscientização das massas, através do diálogo educadores-educandos, visando à transformação das mentalidades e da estrutura social” (1989, p. 60).

Os escolanovistas, por sua vez, procurando aprofundar a preocupação com os métodos pedagógicos acabaram por criar espaços para a inserção de uma nova teoria educacional, a **pedagogia tecnicista**. Foi particularmente com a alteração do modelo político-econômico ocorrido após o Golpe de 1964 e na defesa pelo governo militar e seus tecnocratas da inserção do capital internacional no país, que os representantes dos setores dominantes buscaram novamente reordenar a orientação política que iria, a partir

²⁷ Paulo Freire (1921-1997) consagrado educador brasileiro, nascido no Recife precursor da pedagogia libertadora, cuja trajetória é caracterizada por inúmeras participações em movimentos culturais, em departamentos e órgãos institucionais, através dos quais desenvolveu projetos com experiência de educação com trabalhadores adultos analfabetos. Sua pedagogia em tendo a conscientização como categoria principal e o entendimento de que a educação é um ato político, visava a formação da autonomia intelectual do cidadão como condição para sua interferência-transformação da realidade. Também Célestin Freinet (1896-1966) educador francês que propôs uma pedagogia voltada para o ensino do aprendizado da leitura e da escrita a partir do que se chamou Método Natural o qual, se contrapunha à pedagogia tradicional e a seus métodos autoritários, enfatizando a educação através do trabalho e procurando a superação entre o trabalho intelectual e o manual, acreditava que a criança é sujeito de sua história e, portanto, capaz de aprender a partir de sua própria atividade individual.

de então, reger os diversos setores da sociedade brasileira. E é assim que a escola neste momento passa a ser pensada à luz dos interesses do novo regime.

Conjunturalmente é a preocupação com o amplo desenvolvimento, com um projeto desenvolvimentista, que inclina o governo a estabelecer severos mecanismos de dominação e controle da população alicerçados na repressão física e na persuasão ideológica operado pelos meios de comunicação de massa e por sofisticados recursos tecnológicos (SAVIANI, 1987a).

Neste contexto os incrementos tecnológicos trouxeram consigo princípios operacionais e organizacionais para o trabalho nas fábricas tais como racionalidade, eficiência e produtividade os quais acabaram por ser inseridos no trabalho pedagógico, posto que agora a escola passa a ser vista à semelhança de uma empresa. E assim começa a se compor a escola tecnicista.

Com o enfraquecimento da concepção humanista moderna da filosofia da educação e o conseqüente insucesso da pedagogia nova é que a concepção analítica, desenvolvida a partir do positivismo lógico, começa a ganhar terreno. Mesmo não tendo uma visão explícita de homem e um sistema filosófico de idéias, esta concepção preconiza que a filosofia da educação realize uma análise lógica e informal do discurso, da linguagem educacional, uma vez que esta linguagem seria de um tipo não científico, mas comum, não formalizada.

Sem estabelecer nenhum vínculo com a realidade histórica (social, política e econômica) a concepção analítica volta-se eminentemente para a análise informal no contexto lingüístico em que as palavras são utilizadas, uma vez que seu significado é determinado por seu emprego.

Realiza, em verdade, uma forma de purificação da linguagem à medida que se volta para a verificação da nitidez e consistência dos enunciados lingüísticos pertinentes aos fenômenos e não os fenômenos em si.

Entretanto, a pedagogia tecnicista não é inspirada, não é derivada, da concepção analítica em termos de orientação prático-pedagógica, apenas se afinam. Como diria Saviani, há, entre elas, uma afinidade “não no plano das conseqüências, mas no plano dos pressupostos. Ambas se baseiam nos mesmos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade” (1984, p. 280).

Dessa forma essa concepção estreitamente vinculada ao neopositivismo²⁸, levando a cabo o postulado da neutralidade da ciência, forneceu o suporte ideológico à pedagogia tecnicista, cujo fundamento legal tomou corpo na Lei da Reforma Universitária 5540/68, bem como posteriormente no ensino primário e médio através de sua reforma instituída pela lei 5692/71, que passa a denominar esses níveis como Ensino de 1º e 2º graus.

Como modelo, o tecnicismo²⁹ na educação acentuou a necessidade de adaptação e integração dos indivíduos à máquina do sistema social, uma vez que a sociedade é concebida como um todo orgânico e funcional. Libâneo considera que essa perspectiva

subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de 'recursos humanos' (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas (1989, p.23).

Psicologicamente foi o behaviorismo que deu suporte à escola tecnicista. Considerado como um movimento que se sustentou “nas decorrências metodológicas da teoria positivista do conhecimento e na psicologia comportamentalista [...]”, o behaviorismo teve como preocupação principal “propor meios e instrumentos para a operacionalização do ensino de forma ‘eficiente’ e ‘eficaz’” (RAYS, 1989, p.08). Assim, a prática pedagógica, operada a partir do processo de condicionamento estímulo-resposta (ensino-aprendizagem), efetivamente desvincula teoria e prática e atribui ao professor a tarefa de mero executor de objetivos, de estratégias de ensino e de aplicação de avaliações em torno de alterações comportamentais previstas.

²⁸ Neopositivismo é a versão mais moderna do positivismo e recebe essa denominação a partir do século XX, entretanto, procura renovar certas posições no sentido de passar a reconhecer a dimensão social humana, de modo a adequar a defesa da liberdade à liberdade de mercado, de livre comércio, às exigências da sociedade de consumo. Como uma nova versão do positivismo mantém seus critérios inspiradores originais como a liberdade de pensamento que agora é adaptada à defesa da competição política entre os indivíduos num mercado aberto à concorrência.

²⁹ O modelo tecnicista na educação ou, mais propriamente, a tendência tecnicista foi fortemente reforçada pela denominada Teoria do Capital Humano, a qual, atribuindo valor econômico à educação, estabelecia uma relação de dependência entre educação e desenvolvimento. Esta temática é trabalhada detalhadamente por Frigotto (1989).

Pedagogicamente o tecnicismo, no qual ocupa lugar de destaque a tecnologia educacional, orientava-se por objetivos pensados, elaborados e planejados previamente por especialistas com a finalidade de racionalizar o processo de apreensão-fixação dos conteúdos. Os conteúdos, por sua vez, são tidos como mensagens decorrentes da ciência objetiva os quais, uma vez processados através de métodos e técnicas controladas pelo executor (professor), visam sua recepção, a qual é avaliada a partir de mudanças comportamentais evidenciáveis. Recursos audiovisuais, módulos de ensino, manuais didáticos constituem o material instrucional no qual se apóia todo o processo pedagógico de transmissão-recepção de informações (conteúdos). E aqui, portanto, se verifica a supremacia da forma do processo ensino-aprendizagem em detrimento do conteúdo de ensino.

À semelhança da fábrica, o trabalho escolar passou a ser parcelado e a especialização um requisito para o desempenho de determinadas funções também parcelares. Para tanto, o papel da escola é o de aperfeiçoar a ordem social vigente, o que se realizaria através da organização do processo de aquisição de habilidades e de técnicas específicas capazes de modelar o comportamento humano.

Nessa visão a atribuição exclusiva ao ambiente no processo de constituição das características humanas, não se refere a um ambiente histórico, social e cultural. Não é um ambiente no qual a cultura, por exemplo, possa ser entendida como mundo humano criado pela transformação da natureza diante da necessidade de criação de meios de subsistência (SAVIANI, 1991a). Ao contrário, a cultura e sua ênfase recaem sobre a cultura individual cujo conteúdo são informações, princípios e leis científicas.

Portanto, a educação, através do trabalho pedagógico escolar e dos procedimentos de ensino, oculta a realidade das diferenças de classes existentes na sociedade. Disso decorre que a tônica dada pela Escola Tecnicista ao controle do comportamento visa à manutenção da ordem política, econômica e cultural e, portanto, das condições desiguais vigentes na sociedade.

Ao mesmo tempo em que a pedagogia tecnicista exerceu predominância no cenário do pensamento, das práticas e pesquisas educativas na década de 70, a tendência crítico-reprodutivista passa a fomentar um conjunto amplo de discussões e críticas econômicas e políticas em torno do papel que a escola vinha desempenhando que, finalmente instigaram uma análise da educação realizada por um viés absolutamente

novo. E aqui chegamos ao segundo momento deste capítulo que, dando continuidade ao primeiro, permite abordar a PHC a partir de suas origens.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem sua origem localizada no final dos anos 70 e está pautada em estudos e pesquisas voltados para “o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 1991a, p.91), ou seja, a partir de uma concepção da história que admite as condições reais da existência humana como determinadas pelo desenvolvimento material das forças produtivas³⁰ e relações de produção³¹.

O espaço de tempo transcorrido entre o início mesmo de sua formulação e o momento da determinação de sua nomenclatura é atravessado por um importante movimento dinamizador de sua elaboração que durante a década de 80 teve forte expressão numa grande organização nacional dos educadores que passou a denominar-se de Movimento dos Educadores Críticos.

A articulação dessas organizações foi gestada numa conjuntura mais ampla em que o regime militar e suas práticas autoritárias apresentavam severas marcas de esgotamento e enfraquecimento, enfrentando profundas resistências de movimentos sociais e partidos políticos de esquerda, os quais encontraram neste momento de crise do bloco dominante brechas para exigirem o restabelecimento de direitos políticos e a abertura democrática.

O descontentamento com o regime militar agravava-se dada a imposição de uma política econômica que provocava o crescimento da dívida externa e do arrocho salarial, determinando um enorme aumento da dependência econômica em relação ao capital internacional. Mais do que isso, o crescimento do desemprego, os altos índices de inflação e o desequilíbrio financeiro no setor público deram à sociedade civil fortes argumentos para a organização de movimentos sociais de estudantes, professores, operários e trabalhadores em geral, os quais culminaram em inúmeras manifestações de rua e greves de diversos setores da sociedade.

³⁰ Como uma das categorias fundamentais do marxismo as forças produtivas envolvem a totalidade dos meios de produção (ferramentas e máquinas as quais os homens utilizam durante o trabalho). Ainda, revelam o modo como os homens se apropriam e transformam a natureza, bem como o grau do domínio técnico que têm sobre ela.

³¹ Relações de produção, também como uma categoria importante para a compreensão do desenvolvimento histórico das forças produtivas e dos modos de produção existentes em diferentes formações sociais, integram aquelas relações expressas no processo social da produção e na distribuição dos produtos do trabalho.

Neste contexto, a luta pelas eleições diretas para os governos de estado teve um profundo significado, pois, uma vez vitoriosa, começou decisivamente, embora a passos curtos, a mudar os rumos das políticas sociais cuja legislação e ordem jurídica estavam eminentemente voltadas para a manutenção da hegemonia³² ideológica da classe dominante e, conseqüentemente, para a permanência e domínio do poder político.

Assim, foi exatamente o surgimento de um conjunto amplo de mobilizações sociais que deu, nos anos 80, uma nova feição às relações entre Estado, sociedade e educação no Brasil. Mas vejamos a seguir em que medida isso ocorreu.

Mais propriamente na esfera educacional, foi ainda no final dos anos 70 que se iniciou a criação de entidades e associações educativas, as quais ao mesmo tempo em que aglutinaram em todo Brasil professores de diferentes níveis de ensino e especialistas, também apontavam para a organização de um forte movimento sindical.

Neste período foram constituídas diversas entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus as quais iniciaram por se filiar à denominada CPB (Confederação de Professores do Brasil), cuja sigla sofreu modificação, aprovada num congresso em 1989, passando para CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação). Tal mudança se deveu ao grande número de associações estaduais a ela agregadas, bem como à incorporação de outras entidades³³ de funcionários, supervisores e orientadores educacionais.

Do mesmo modo, no ensino superior, a fundação de associações de docentes em cada instituição somou esforços para que, uma vez reunidas num grande congresso nacional, em 1981, fosse criada a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino

³² O pleno desenvolvimento do conceito de hegemonia é atribuído a Gramsci e é tido como um dos conceitos centrais de seus escritos nos denominados "Cadernos do Cárcere" escritos durante o período em que esteve preso. Trata-se de uma categoria tida como uma das contribuições mais importantes para o marxismo e como tal sofreu modificações significativas. Segundo Buci-Glucksmann (1980) antes da prisão de Gramsci hegemonia designava uma estratégia alternativa da classe operária, fazendo referência a um necessário sistema de alianças que deveria ser elaborado com a finalidade de destruir o Estado burguês. "[...] o Caderno 1 efetua uma *mudança de campo*: a hegemonia, especificada pelo novo conceito de *aparelho de hegemonia*, refere-se sobretudo às práticas da classe dominante. Mais ainda, enquanto nos *Cadernos* posteriores (7 e 8) a hegemonia englobará progressivamente as estruturas do Estado, aqui os conceitos de hegemonia e de aparelhos de hegemonia não são diretamente vinculados à problemática do Estado, e sim à da *constituição de classe*, em um processo de transformação revolucionária" (ibidem, p. 69-70) (grifos originais).

³³ A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação incorporou entidades como Conafep (Confederação de Funcionários de Escolas Públicas), Fenase (Federação Nacional de Supervisores Educacionais) e Fenoe (Federação Nacional de Orientadores Educacionais).

Superior). associações estas que posteriormente se transformaram pouco a pouco em sindicatos.

Igualmente, nos anos de 1977, 1978 e 1979 foram criadas, respectivamente, três grandes entidades: a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e a ANDE (Associação Nacional de Educação).

Saviani (1995) considera que a organização dos educadores neste período possa ser caracterizada por dois aspectos distintos. Um pela preocupação com o significado social e político da educação e outro pelo seu aspecto econômico-corporativo.

Trata-se, com isso, de ponderar que, por um lado, entidades de caráter acadêmico-científico como a ANPED, através de suas reuniões anuais e ANDE e CEDES, com suas revistas, propiciaram a divulgação de uma intensa produção empenhada na elaboração de propostas, análises e críticas voltadas para a defesa de uma escola pública de qualidade, revelando uma preocupação centrada nos aspectos sociais e políticos, o que pode ser constatado já na própria determinação dos temas centrais das denominadas Conferências de Educação (CEEs), criadas por estas três entidades, nos quais a educação, invariavelmente, aparece vinculada a questões como política, democratização da sociedade, levantamento de crítica, assim como apresentação de propostas para a elaboração da nova Constituição e da nova LDB.

Por outro lado, a preocupação com o aspecto econômico-corporativo de cunho reivindicatório se expressou na ação de sindicatos representados pela CNTE e ANDES em movimentos de greves que, finalmente, acabaram por incorporar preocupações de cunho político-pedagógico.

Além das entidades já mencionadas um forte reconhecimento das lutas dos educadores se deu por parte de organizações científicas como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em cujas reuniões anuais começou a aparecer temas educacionais vinculados à prática da educação popular e à importância da escola diante da comunidade mais ampla.

Agências federais e estaduais de fomento à pesquisa e fundações de amparo dos diferentes estados também passaram a demonstrar reconhecimento à mobilização dos educadores, dada a intensa produção acadêmica que neste período iniciava a ser divulgada.

Assim, se por um lado alguns atribuíram aos anos 80 a denominação de “década perdida”, dado o esgotamento da política econômica imposta pelo regime militar e o reconhecimento pela Organização das Nações Unidas (ONU) do insucesso de seu programa elaborado em 1981, relativo ao alcance de metas de desenvolvimento mundial dos países mais pobres, como o Brasil, por outro lado houve os que a ela fazem referência como um período em que em relação ao campo educacional foram travadas batalhas que abriram caminhos através dos quais a “educação conquistou espaço decisivo no âmbito da sociedade e do Estado, constituindo-se num dos setores mais dinâmicos e atuantes da chamada ‘sociedade civil’” (SAVIANI, 1995, p.54).

E é justamente a partir de um certo estreitamento da relação Estado-sociedade simultaneamente ao crescimento do movimento dos educadores em nível nacional, que dois fatos importantes devem ser aqui considerados.

O primeiro tem referência às eleições municipais de 1976 quando foram eleitos nas cidades de Piracicaba (SP), Lages (SC) e Boa Esperança (ES) prefeitos oposicionistas cujas gestões tornaram-se referência nacional porque marcadas pela preocupação com as classes populares expressa através da execução de projetos e programas sociais voltados para o atendimento de necessidades emergentes.

Estas destacadas experiências inspiraram a elaboração de modelos de administração democrática, bem como serviram como bandeiras das campanhas eleitorais de 1982 para os governos dos Estados. E aqui o segundo fato relevante, a vitória de alguns governos estaduais do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), entre eles, os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, cujas propostas dirigiam-se fundamentalmente aos interesses populares, principalmente no que tange a iniciativas de ordem educacional. Sobre isto afirma Cunha:

As mudanças ocorridas a partir de então, nos Estados de Minas, São Paulo e Rio de Janeiro, foram relevantes porque esses três Estados somavam importância política e econômica e, mesmo que não ditassem o rumo para os outros Estados, deram um tom novo à política, uma orientação em prol da escola pública (1995 p. 09).

As iniciativas de mudança do eixo das políticas desses municípios e Estados vieram ao encontro de inúmeros anseios da sociedade no que concerne à execução de

reformas fundamentalmente voltadas para as áreas sociais como habitação, saúde, transportes e promoção social. No entanto, tais iniciativas se depararam com duros desafios e uma imensa gama de contradições em consequência da hegemonia dos interesses conservadores das classes dominantes, principalmente no que diz respeito ao que se costumou chamar de prática de descontinuidade ocorrida com o desenvolvimento das políticas estabelecidas por diferentes gestões, seja em nível municipal ou Estadual.

Segundo Cunha trata-se de

Uma situação que prejudica muito a educação brasileira, [...] é o que chamo de política educacional zigzague, ou seja, cada novo prefeito, novo governador, secretário ou ministro da Educação precisa fazer seu programa e, para isso, desfaz o programa de seu antecessor (ibidem, p. 11).

Isso posto, caberia retomar a razão pela qual o denominado movimento dos educadores críticos foi aqui brevemente abordado, ou seja, por ter sido ele, como já foi afirmado, um movimento dinamizador da formulação mesma da PHC, perpassando o espaço de tempo que engendrou sua consolidação como teoria pedagógica.

Como então a PHC surge no contexto acima descrito?

Em resposta a esta questão é que se torna relevante abordar o marco de configuração da teoria ou de um, inicialmente, projeto pedagógico histórico-crítico, como é chamado por alguns educadores. É, pois, a partir de 1979 que no Brasil ela começa a tomar corpo como corrente pedagógica. Não tendo surgido de nenhuma vontade individual, mas como uma forma de resistência a conjunturas político-sociais mais amplas, culminou na realização de uma obra de produção coletiva como se pretende mostrar no decorrer deste capítulo. Mas para isso é preciso situar como se expressou teoricamente o movimento de resistência ao regime autoritário nas suas críticas à concepção que orientava a política educacional daquele regime.

Naquele contexto surgiram com grande influência no Brasil três obras de autores franceses, elaboradas como reação ao fracasso do movimento de maio de 68³⁴:

³⁴ O movimento de maio de 1968 constituiu-se num movimento estudantil internacional oriundo de mobilizações e contestações radicais à cultura vigente, ao sistema político-social - a tecnocracia - e ao predomínio da racionalidade científica. Esse movimento, surgido já nos anos 50 na Europa e Estados Unidos, teve forte influência libertária e prolongada existência. Como um fenômeno de contestação social espalhou-se por diversos países, entre eles o Brasil. Neste contexto é que o chamado maio de 68 se constituiu no momento culminante de revoltas e confrontos radicais com o sistema através das

Althusser, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” (1969), Bourdieu e Passeron “A reprodução”, (1970) e Baudelot e Establet, “A Escola Capitalista na França”, (1971). Trata-se de obras que procuraram evidenciar as razões do fracasso das tentativas de fazer a revolução social através da revolução cultural.

Partindo, então de uma análise³⁵ das obras desses autores franceses Saviani passa a denominá-las de teorias crítico-reprodutivistas, pois, ao submetê-las à crítica em relação à questão educacional evidenciando o caráter mecanicista, não dialético e ahistórico, concluiu que esta concepção

Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impunha compactamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação (1991a, p. 95).

Althusser (1980) introduziu o conceito de aparelho ideológico de Estado. Realizou uma análise da reprodução das relações e condições sociais impostas pelo capitalismo. Sua concepção é resultante de uma divisão realizada entre o *poder do Estado*, exercido nas sociedades capitalistas pela burguesia e o *aparelho de Estado*, que permite a imposição da classe dominante através de suas instituições representadas pelo aparelho repressivo (o governo, a administração, o exército e os tribunais) e o corpo das instituições que representam o aparelho ideológico (o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical).

Ainda, segundo Althusser, “o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras [...] é o *Aparelho Ideológico Escolar*” (ibidem, p.60) (grifos no original). Portanto, a escola, do modo como ela se apresenta na realidade, ou seja, como aparelho ideológico, teria como função própria a

quais estudantes franceses intensificaram suas manifestações nos campi universitários (Pereira, 1983), resultando num severo abalo da estrutura político-institucional da França que, diante da crise, intensificou o autoritarismo tecnocrático.

³⁵ Esta análise é realizada por Saviani em vista da problemática da marginalidade e o papel da educação na obra “Escola e Democracia” (1985) e essas teorias são por ele chamadas de: Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (Althusser); Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu-Passeron); Teoria da escola dualista (Baudelot-Establet).

reprodução da sociedade capitalista através da reprodução das relações sociais de dominação. A este respeito Saviani considera que este autor, ao descrever o funcionamento da escola como aparelho ideológico, dilui a luta de classes dado o tamanho peso atribuído à dominação operada pela classe dominante (1985 a).

Na obra “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron, Saviani (ibidem, p. 24) verifica que “a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais” uma vez que

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material (op.cit. p.22).

No caso de Baudelot-Establet, embora confirmem a presença da contradição como categoria fundamental de análise das questões educacionais, recebem a objeção de Saviani segundo a qual os autores admitem a existência de uma ideologia proletária, mas consideram “que tal ideologia tem origem e existência *fora* da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico *da* burguesia e a serviço de seus interesses” (1985a, p.31) (grifos originais).

De outro modo, trata-se de dizer que a contradição somente é vista no interior da sociedade pois

não existe uma análise *da educação* como processo contraditório. Para eles, a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Em nenhum momento admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia (idem, 1991a, p. 74) (grifo meu).

Saviani verificou, portanto, que os problemas educacionais são abordados separadamente do contexto da luta de classes e, assim, estaria descartada qualquer possibilidade de a escola se constituir em um instrumento de luta do proletariado, “Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e

organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia” (1985 a, p.33).

Assim as teorias crítico-reprodutivistas configurariam uma

tendência que, a partir das análises dos determinantes sociais da educação, considera que a função primordial da educação é dupla: reprodução das relações sociais de produção e inculcação da ideologia dominante. É, pois, crítica já que postula que a educação só pode ser compreendida a partir dos seus condicionantes; e reprodutivista, uma vez que o papel da educação se reduz à reprodução das relações sociais, escapando-lhe qualquer possibilidade de exercer um influxo transformador (SAVIANI, 1985a, p. 68).

O papel desempenhado por estas teorias quando chegaram às mãos de educadores brasileiros foi fundamentalmente importante, pois contribuíram, ao mesmo tempo, para a crítica ao regime militar e sua pedagogia oficial e para a busca de saídas teóricas para a questão que ora se impunha: abordar e analisar criticamente os problemas educacionais e da escola no curso do movimento histórico levando em conta o seu caráter contraditório. Portanto, a questão que se colocava era superar o crítico-reprodutivismo.

Nas palavras de Saviani essa é uma “análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais” (1991 a, p.95).

Em vista de tais circunstâncias é que a primeira turma³⁶ do curso de doutorado em educação da PUC-SP, já no final dos anos 70, sob a coordenação de Dermeval Saviani, foi impulsionada a encarar tal desafio. Desafio este que motivou a aglutinação de esforços, através da realização de estudos, debates e trabalhos acadêmicos voltados

³⁶ A referida turma constava de onze membros: Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namó Mello, Neidson Rodrigues, Paolo Nosella, Luís Antônio Cunha, Betty Oliveira, Osmar Fávero, Mirian Warde, Antonio Chizzotti, Bruno Pucci e Fernando José de Almeida. A dinâmica de trabalho do grupo funcionava a partir de atividades de orientação coletiva, através das quais todos os participantes tomavam conhecimento dos projetos de trabalho de cada um, discutindo, criticando e fazendo sugestões. Embora estes autores tenham trabalhado na perspectiva de superação das teorias crítico-reprodutivistas, nem todos continuaram aliados à futura concepção histórico-crítica. Em turmas posteriores encontram-se nomes como José Carlos Libâneo, Maria Luísa Santos Ribeiro, Gaudêncio Frigotto, Lílian Anna Wachowicz e José Misael Ferreira do Vale.

para uma compreensão da realidade associada à idéia de intervenção, agora num plano fundamentalmente coletivo. Nas palavras de Yamamoto (1996, p. 109):

A produção desse grupo emerge em meio a uma avaliação corrente entre os educadores, detectável pela temática das CBEs de que, sintonizando com o momento que o país atravessava - marcado pela abertura política e com o próprio clima contestatório que dominava a academia - impunha-se a necessidade de 'superar a fase da denúncia' e propor alternativas concretas para a educação, por dentro do Estado.

O primeiro trabalho foi o de Cury, tese defendida em 1979 e publicada como livro em 1985 sob o título "Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo"; posteriormente a tese de Guiomar em 1981, "Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político" e a tese de Libâneo, "Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática", em 1990. Nesse momento, porém, Libâneo já se encontrava em meio a uma caminhada teórica exemplificada pela obra "Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos", publicada pela primeira vez em 1985.

Cury, na busca da superação das teorias da reprodução, procurou compreender o fenômeno educativo de modo a questionar a categoria da reprodução. Colocando a contradição como categoria principal de sua análise captou a educação como portadora das condições de exercício de sua própria negação.

A perspectiva de uma ação transformadora dentro da educação não poderia ficar apenas com a reprodução. Com a recuperação da contradição se poderia rever o sentido da ação educacional, ela mesma contraditória. Custava-nos aceitar que a educação tivesse apenas uma dimensão que satisfizesse a reprodução das relações sociais, já que tais relações são contraditórias (CURY, 2000, p.07).

Na mesma obra também categorias como totalidade, mediação e hegemonia são explicitadas e tomadas como instrumentos para a análise e compreensão da educação.

Com este trabalho o autor incitou profundamente os meios acadêmicos de modo a ampliar o debate em torno da busca de alternativas para a educação brasileira, exatamente num momento em que o Brasil vivia a intensa repressão do regime militar, bem como os impactos das mudanças na lei eleitoral para as eleições dos governos dos estados, intervenções do Ministério do Trabalho em sindicatos e uma violenta contenção a estas manifestações. Em resistência a tal situação é que surgiram diversos movimentos de luta, entre eles o movimento pela anistia, greves no ABCD paulista e lutas no campo.

Guilomar Namo Mello, por sua vez, na obra supra citada incorpora as análises de Cury e, diante do empenho de também realizar uma análise crítica da educação, reforça a demonstração da existência de uma função política contraditória da educação que somente pode ser desempenhada a partir da mediação da competência técnica, pedagógica mesma. Competência esta “que poderia ser objetivada em termos do domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar [...]” (MELLO, 1984, p.145).

José Carlos Libâneo em sua tese, preocupando-se com as determinações práticas do projeto pedagógico que ora se iniciava, dá sua contribuição através de análises do trabalho docente em vista da elaboração de uma proposta didática coerente com os pressupostos fundantes da compreensão da escola enquanto instrumento de luta das classes dominadas.

Ao mesmo tempo em que estes trabalhos iam sendo divulgados e que as discussões nos meios acadêmicos afloravam em torno da crítica às imposições da ditadura e à pedagogia tecnicista, ia tomando corpo a teoria que, intentada por Saviani, finalmente chegaria a ser chamada em 1984 de Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse interim, Saviani já tendo alguns elementos³⁷ capazes de fundamentar sua análise sobre os problemas da educação brasileira, iniciada por volta de 1969, publicou em 1983 a obra “Escola e Democracia”, considerada como uma introdução preliminar à PHC, em que aparece nitidamente o apontamento para a elaboração de uma teoria

³⁷ Esses elementos teóricos congregam alguns trabalhos elaborados por Saviani, entre os principais: sua Tese de Doutorado publicada em Livro em 1973, sob o título “Educação Brasileira: estrutura e sistema”; o texto “Tendências e Correntes da Educação Brasileira”, parte da obra Filosofia da Educação Brasileira. Bosi, A.; Saviani, D. & Mendes, D.T. R. (1987a); “Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica”, (1985b); Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, (1991a).

crítica da educação, que ganha maior espaço no cenário das discussões e debates acadêmicos.

Podendo ser considerada como um manifesto de lançamento da PHC³⁸ a referida obra consta de quatro capítulos, composta por textos escritos em diferentes momentos da atividade acadêmica do autor, entretanto todos de uma forma ou de outra se articulam em torno da busca de uma mesma perspectiva, ou seja, uma definição de **educação** como “atividade mediadora no seio da prática social global” (1985a, p.77), já que para Saviani estava claro que a educação se relaciona dialeticamente com a realidade na medida em que influencia e é pela sociedade influenciada. Entretanto, no que concerne a um intento de aqui localizar o primeiro esboço de formulação da PHC, é propriamente no capítulo três, “Escola e Democracia III: para além da teoria da curvatura da vara”, que é realizada uma aproximação mais exata.

Em relação à determinação da nomenclatura “Pedagogia Histórico-Crítica” deve-se considerar que, mesmo entendida como sinônimo de pedagogia dialética, Saviani procurou encontrar uma outra denominação que não pudesse inspirar diversidade em sua interpretação dada, no caso, a generalidade que o termo dialética pudesse inspirar. Isso, tanto pela existência de uma interpretação idealista da própria dialética, bem como por uma certa tendência a considerá-la distanciada do movimento da realidade e do processo histórico real e objetivo ou, ainda como sinônimo de dialógica (SAVIANI, 1991a).

E é exatamente a idéia de desenvolvimento histórico-objetivo que possibilita ao autor falar do sentido básico da expressão pedagogia Histórico-Crítica quando ressalta a necessidade de pensar a educação a partir da categoria de ação recíproca, ou seja, considerando que não somente a educação é influenciada pela sociedade, mas que também pode influenciá-la, o que Saviani vê como possível através da formulação de uma teoria pedagógica histórica e crítica a qual

envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (ibidem, p.95-96).

³⁸ Consideração constante em Saviani (2002a).

Portanto é, pois, aliada ao movimento dos educadores críticos que esta teoria ganha uma denominação mais precisa, procurando superar o crítico-reprodutivismo e surgindo propriamente fundada na compreensão da análise da escola na esfera do desenvolvimento histórico-concreto da sociedade e, por conseguinte, aliada ao conceito de concepção materialista da história conforme veremos a seguir.

Exatamente aqui é atingido o terceiro momento deste capítulo, ou seja, a direção da exposição da PHC, a partir dos elementos centrais que a constituem como teoria pedagógica.

Como já foi afirmado, a concepção fundante da PHC encontra-se nos princípios filosóficos e políticos preconizados por Marx e Engels, princípios estes oriundos de investigações pautadas na economia política e que incidiram na descoberta das leis gerais da evolução social e, conseqüentemente, do desenvolvimento da história humana através da análise das forças produtivas na história da vida social. Estas investigações, por sua vez, realizadas sobre o modo capitalista de produção, congregam o que se denomina de concepção materialista da história, a qual segundo Engels,

parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que, em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos e, concomitantemente, a divisão social dos homens em classes ou camadas que tal regime de distribuição determina, se acha presidida pelo que essa sociedade produz [...] (ENGELS, 1945, p. 81).

Portanto, é denominada de materialismo histórico-dialético a concepção resultante desse processo teórico-prático de investigação que integra duas dimensões fundamentais, a científica e a filosófica. Como ciência marxista o materialismo histórico é utilizado para

designar essa concepção dos roteiros da história universal que vê a causa final e a força propulsora decisiva de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações do sistema de

produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em diferentes classes e nas lutas destas classes entre si (ibidem, p.25).

Surgido como crítica e em oposição ao idealismo hegeliano³⁹, o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels entende que a realidade humana concreta só pode ser compreendida à luz do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no curso do desenvolvimento histórico da vida social. Portanto, foi a partir de uma investigação voltada para a descoberta das leis gerais da evolução social que Marx rastreou e analisou as condições materiais da existência humana. Segundo ele os resultados desta investigação podem assim ser expressos:

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 1978, pp.129-130).

Trata-se, com isso, de dizer que a base de toda ordem social e sociedades existentes, para a concepção materialista da história, assenta-se na produção e no regime de distribuição e divisão do trabalho. Ancorado, portanto, na concepção da natureza humana e, conseqüentemente, nas formas de produção desta existência conforme propôs Marx e Engels, é que Saviani vem desenvolvendo a PHC, objeto central deste estudo.

³⁹ Corrente sustentada nas idéias de Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão. O que se convencionou chamar de idealismo filosófico ou idealismo hegeliano, consiste numa concepção “que considera como primário, como base do mundo, algo espiritual, ideal. Os diferentes filósofos idealistas interpretaram este ideal de maneira diferente: ou como vontade divina, ou como idéia absoluta, ou como a consciência de um indivíduo, etc. Consideram o mundo existente, a natureza, como algo derivado, dependente do princípio ideal” (BERBÉCHIKINA, ZÉRKINE E JÁKOVLENA, 1985, p.10) Ainda, Marx & Engels afirmam que para o idealismo “as idéias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais” (1991, p.19). Com o objetivo de demonstrar a dinamicidade da estrutura do modo de produção capitalista propôs no âmbito da filosofia da história que esta última não é, senão, “progresso da consciência na liberdade”. Ou seja, que “as formas de organização social correspondem à consciência da liberdade e, portanto, a consciência determina o ser” (BOTTOMORE, 2001, p. 175).

Neste contexto, o materialismo dialético, por sua vez, é considerado, de um modo geral, como a filosofia do marxismo, cuja elaboração se apresenta como leis científicas que governam a natureza, a sociedade e o pensamento e que culminaram na elaboração de um método. Nas palavras de Marx

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (2002, p.28).

Assim, é chegado o momento de proceder à indicação dos elementos centrais da PHC. Já se tendo passado por uma apresentação da teoria a partir da trajetória de sua formulação e pelo importante movimento histórico dos educadores críticos, inclusive com a referência à escolha de sua nomenclatura, é razoável afirmar que se trata de uma teoria pedagógica que possui uma história reveladora de seu enraizamento, de seu ponto de partida, mas que não possui um desenvolvimento linear ou, ainda, um caminho de exposição seqüencial. Isso, justificado pela própria postura epistemológica que permeia sua elaboração, bem como pela fundamentação⁴⁰ teórico-metodológica que a guia.

Neste sentido, Oliveira, quando em referência a alguns aspectos representativos de uma dada peculiaridade do processo de elaboração da PHC, a qual caracteriza a produção escrita de Saviani, afirma que:

uma quantidade razoável de seus textos foram elaborados para atender a uma situação específica. Muitos deles respondem diretamente a um objetivo pedagógico enquanto respostas à sua situação de professor, eram textos elaborados para serem usados com seus alunos em suas aulas (1996, p.49).

Daí a razão de aqui serem abordados os elementos centrais da teoria em conexão com seus fundamentos teórico-metodológicos, elementos estes que na

⁴⁰ A fundamentação teórica da PHC assenta-se principalmente em autores como Marx, Gramsci, Kosik, Suchodolski, Snyders, Vieira Pinto, entre outros.

totalidade da obra de Saviani não são encontrados condensados ou explícitos numa ou noutra, mas muitas vezes implicitamente em diversos textos que se complementam.

Por outro lado, o artigo “Para além da teoria da curvatura da vara”, parte da obra *Escola e Democracia*, é considerado pelo autor como o começo da PHC, mesmo assim, muitos caminhos podem ser percorridos quando do intento de realização de sua exposição. Entretanto, esta não se constitui como uma tarefa simples e fácil. Aliás, considero este um dos desafios mais árduos para todos aqueles que comungam da mesma concepção de mundo de Saviani e, por conseguinte, partilham do mesmo projeto político-pedagógico.

Do mesmo modo como alguns teóricos afirmam que para compreender Marx é necessário conhecer Hegel, considero indispensável para a compreensão do pensamento de Saviani uma passagem dedicada à obra de Marx e Engels. E a recíproca em certa medida também deve ser considerada verdadeira, quero dizer, ao estudarmos a obra de Dermeval Saviani somos levados a compreender em maior grau e profundidade o pensamento do próprio Marx, pois ele está lá vivo e recriado.

O caminho teórico mais fácil, porém não o mais necessariamente articulado, é aquele que percorre o tempo e o espaço em que suas obras foram publicadas. Considero este percurso o menos estimulante, posto que já foi percorrido por ocasião da realização de outra pesquisa⁴¹. Desse modo, é razoável que neste trabalho outros caminhos sejam trilhados para o cumprimento da tarefa de, ao mesmo tempo em que a teoria é explicitada, nela sejam localizados e desvelados seus fundamentos.

E aqui falar em desvelamento de seus fundamentos toma sentido dada a orientação lógico-metodológica que conduz o pensamento de seu proponente. Segundo Oliveira (1996, p. 45) a obra de Saviani é caracterizada “pelo ato de pensar os problemas da educação brasileira, tendo uma fundamentação teórica⁴² que, de fato, opera como base e orientação desse pensar”.

A partir da afirmação de Frigotto, abaixo citada, aqui será tomada a explicitação da distinção entre educação em geral e educação escolar e entre trabalho

⁴¹ Esta pesquisa se refere à dissertação de mestrado já publicada (SCALCON, 2002).

⁴² Não há na obra de Dermeval Saviani um momento específico dedicado à formulação da fundamentação teórica na qual a PHC se ancora, isso em virtude de extrema coerência com que opera com os elementos teórico-metodológicos próprios de sua postura epistemológica. Segundo Oliveira, “o momento do explicitar a fundamentação é um momento subordinado à realização da análise de problemas da prática social [...] é um momento subordinado ao ato de pensar os problemas da educação brasileira” (1996, p. 46).

material e trabalho não-material, as quais como categorias fundamentais do materialismo, permitirão ao leitor verificar a medida em que educação e trabalho encontram-se historicamente articulados e de que modo a PHC se estrutura e como se posiciona diante dessas relações.

O pressuposto fundamental do projeto pedagógico na obra de Saviani é o entendimento da educação em geral e a educação escolar em particular, como práticas sociais que são produzidas historicamente no processo de produção e reprodução material da vida humana (1994a, p. 186) (grifo original).

Vejamos então qual é o entendimento dos conceitos de educação em geral e educação escolar em particular, que decorre da concepção histórico-crítica, conforme alerta Frigotto.

Objetivando entender quem é o homem a quem a teoria se destina Saviani levanta a necessidade de compreender a **educação em sua natureza**, em suas raízes mais remotas. Em tal direção parte da idéia segundo a qual, o que diferencia o homem dos demais animais é o trabalho. Trabalho, entendido como Marx considerou, como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (2002, p.211). Ou, ainda, como uma relação metabólica entre o homem e a natureza. Relação através da qual o homem aparece como sujeito e a natureza como objeto, de modo que a ação de um sobre o outro é realizada com o auxílio (mediado) dos meios de trabalho (instrumentos) e cuja finalidade é a produção de valores de uso⁴³.

Trata-se com isso de dizer que o homem transforma a natureza, apropriando-se dela, de modo a, através da produção de bens materiais, prover sua subsistência. Assim, o trabalho é um processo pelo qual o homem elabora intencional e conscientemente sua

⁴³ Valor de uso é uma expressão cujo significado relaciona-se à mercadoria, a qual como categoria econômica, foi analisada por Marx (2002). A mercadoria enquanto produto do trabalho que é trocado é uma “unidade de dois aspectos diferentes (BOTTOMORE, 2001, p.401); “é a unidade imediata do valor de uso e do valor de troca” (MARX, 1969,p. 43). Dessa forma, o valor de uso, segundo a economia clássica, diz respeito à utilidade que um produto possa ter e, o valor de troca é a propriedade que este mesmo produto possui de, em uma troca, obter certas quantidades de outros produtos. Para Marx (ibidem) o valor de uso é um conceito que se distingue na consciência humana como resultado do desenvolvimento da forma de produção de mercadorias. “O valor de uso da força de trabalho é a sua capacidade de produzir valor novo ao ser transformado em trabalho aplicado à produção” (BOTTOMORE, op.cit. p.402).

ação transformadora, a qual é subordinada à sua vontade. Portanto, considerar a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que “ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991 a, p.19). Verifiquemos agora de que maneira.

Já nos primórdios da civilização a transformação operada pelo homem sobre o meio ambiente, de modo a controlar as forças da natureza através do trabalho, foi modificando a face do planeta, criando o mundo da cultura, o mundo histórico e, portanto um mundo fundamentalmente humano.

A educação neste contexto de adaptação do homem ao ambiente natural segundo suas necessidades (o que define o desenvolvimento histórico humano em si), ocorria de forma natural, ou seja, a ação de dominação da natureza através da apropriação coletiva de meios produtivos disponíveis (como produção essencialmente social), coincidia com a ação do próprio existir e o existir vinculava-se estreitamente ao ato de trabalhar e, através do trabalho, portanto, o homem formava-se homem, educando-se.

No curso do desenvolvimento das forças produtivas e, mais propriamente, nas sociedades escravista e medieval, a partir da segunda grande divisão⁴⁴ do trabalho passou a ocorrer certo incremento em sua produtividade, em virtude do surgimento de progressos técnicos tanto na prática da agricultura como da criação, o que acabou por ocasionar uma redução do esforço físico necessário para a consecução das tarefas produtivas. Nas palavras de Ohlweiler,

Lentamente, a par do *produto necessário* para a sobrevivência da comunidade no seu padrão anterior, vai surgindo um *produto excedente* mais ou menos constante, que permitiu a formação de reservas alimentares mais ou menos seguras, o avanço da divisão do trabalho e um incremento

⁴⁴ Segundo Engels (1945) *primeira grande divisão do trabalho*, denominada de divisão sócio-natural foi aquela em que ocorreu a separação da agricultura e da criação, ou seja, em determinadas regiões encontrava-se terra e água para a agricultura e noutras terra e pastagem para a criação. A *segunda grande divisão* refere-se à separação do artesanato da agricultura e a conseqüente divisão entre a cidade e o campo. Com isso o desenvolvimento da metalurgia multiplicou as técnicas artesanais estimulando a diferenciação dos ofícios, as trocas passam a ter lugar no interior dos agrupamentos sociais e, com sua multiplicação começa a aparecer, nos produtos, a noção de valor e, assim “a troca de mercadorias passa a ser praticada e regulada de conformidade com a quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário, materializado nos produtos” (OHLWEILER, 1985, p.26).

populacional significativo (1985, p.34) (grifos originais).

O aparecimento desse excedente econômico e sua conseqüente apropriação privada constituiu-se na base da divisão da sociedade em classes antagônicas, de um lado os trabalhadores (não-proprietários) e de outro os não-trabalhadores (proprietários). Assim é que o trabalho de uns passou a garantir a sobrevivência de outros deixando, dessa forma, a propriedade da terra de ser coletiva e passando a ser privada.

A partir do surgimento destas duas classes é que a educação ganha uma nova modalidade, pois em havendo uma pequena classe de proprietários e outra grande de não-proprietários é que

a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária. Isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo ainda o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho (SAVIANI, 1991 a, p.98).

Portanto, a educação na forma escolar, ou a institucionalização da educação tem suas raízes fixadas justamente quando do surgimento de uma classe ociosa, a dos não trabalhadores.

Com o advento da sociedade moderna, a burguesia realizou profundas transformações nas relações de produção, apropriou-se paulatinamente de mais e mais espaços obtendo maior domínio da natureza pela utilização de um conhecimento metódico e convertendo a ciência, que na verdade é um conhecimento intelectual (potência espiritual), em potência material objetivada pela indústria (SAVIANI, 1991a).

Dessa forma, com a ascensão da classe burguesa, que objetivava se estabelecer como classe dominante, bem como reproduzir o capital⁴⁵ através do estabelecimento de

⁴⁵ Segundo a definição marxista a idéia de reprodução do capital diz respeito às relações estabelecidas no âmbito das relações de produção capitalistas, as quais permitem que os capitalistas se reproduzam como capitalistas, uma vez que a mais-valia (trabalho excedente, não pago) de que se apropriam possibilita a compra de mais meios de produção e força de trabalho, a qual produz ainda mais mais-valia. Os operários se reproduzem como operários, em vista de o salário que ganham só lhes permitir comprar o que necessitam para sobreviver e, portanto, são obrigados a vender sua força de trabalho. Esse processo, se repetido sucessivamente, determina a reprodução contínua do capital (Harnecker & Uribe, 1979). O capital, por sua vez, como categoria econômica fundada numa relação social entre os homens, uma relação que permite a um proprietário de capital apropriar-se de uma mais valia, não

uma sociedade contratual fundada no direito positivo⁴⁶, a necessidade do domínio de um conhecimento intelectual e sistemático se torna condição indispensável tanto para o desenvolvimento como para a manutenção das condições sociais que então se impunham.

Mais propriamente se tratava de condições relativas à instalação do modo capitalista de produção e, por conseguinte, de determinações oriundas do deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, tendo sido esta uma época cuja característica fundamental foi a “crescente industrialização da agricultura e uma progressiva urbanização do campo [...]” (idem, p. 99). E é justamente neste momento que a universalização do ensino passou a se tornar condição *sine qua non* para a vida na cidade, de modo que, ao ato de educar foi atribuído o sentido de escolarizar. Diferentemente do que ocorria na época medieval, em que a educação escolar assumia forma secundária, na modernidade, a escola passa a ser a forma dominante de educação (idem).

Isso posto, é pertinente considerar que o entendimento de educação em geral e educação escolar em particular, nos termos em que Frigotto considera, como pressuposto fundamental do projeto pedagógico histórico-crítico, conduz à compreensão da manifestação da escola no presente, ou seja, como determinada e resultante do desenvolvimento e das transformações objetivas operadas pelo homem no curso da construção de sua história. Neste sentido a educação em geral e a escolarizada são práticas sociais historicamente produzidas no contexto do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção propriamente capitalistas e pertencentes a um cenário no qual a relação trabalho e educação aparece intrinsecamente articulada enquanto elemento de um mesmo processo, o processo de formação humana.

Disso é possível deduzir que tanto a educação (geral e particularmente a escolarizada) como a produção humana material tem na categoria trabalho a explicitação daquilo que lhes é específico. Vejamos agora através da compreensão das

pode ser confundido com o dinheiro, uma vez que o dinheiro é transformado em capital na medida em que a força de trabalho se transforma em mercadoria, e a única mercadoria capaz de gerar valor é o trabalho humano (BOTTOMORE, 2001). Portanto, os meios de produção e a força de trabalho só representam capital quando são empregados em determinadas relações de produção: as relações de produção capitalistas, que permitem aos donos do capital obter mais dinheiro do que aquele antes investido na produção.

⁴⁶ O direito positivo como fundamento jurídico, é uma forma de convenção contratual representada pela introdução das constituições escritas. É também a base sobre a qual se assentou a sociedade burguesa.

categorias de trabalho material e trabalho não-material a que se refere essa especificidade relativa ao trabalho e à educação.

Antes, porém, passemos pelo entendimento que teve Marx (1969) quanto ao trabalho produtivo e trabalho improdutivo considerando que, segundo ele, existiria um grande equívoco, fundamentalmente por parte da burguesia, quanto a imaginar que é produtivo todo e qualquer trabalho que gera um produto, bens materiais, um valor de uso. E, neste sentido preocupou-se em salientar que no âmbito do processo de trabalho em geral existe uma diferença fundamental, a qual será abordada a seguir.

Ao postular que o trabalho produtivo é aquele que produz mais-valia (trabalho não pago) e que é diretamente consumido em seu processo mesmo de produção, conclui que “é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital [...] que se objetiva em *mercadorias* como unidade de valor de uso e valor de troca” (op.cit. p.109). Como um meio para o processo de valorização do capital, é produtivo aquele trabalho

que se apresenta em *mercadorias*, porém, se considerarmos a mercadoria individual, é-o aquele que, numa parte da alíquota desta, representa *trabalho não pago*, ou, se tivermos em conta o produto total, aquele que, numa parte alíquota da *massa total de mercadorias*, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, um *produto* que nada custa ao capitalista (MARX, op.cit. p. 109) (grifos originais).

Dessa forma, também o trabalhador produtivo é aquele que, em consumindo sua própria capacidade de trabalho, executa um trabalho. Portanto, é nestes termos, produtivo. O trabalho improdutivo, como negação de tudo o que é produtivo, não é aquele que não gera riqueza material, mas aquele que não gera mais-valia. Conseqüentemente, não determina o aumento de um determinado capital ou o aumento de uma riqueza já existente.

Portanto, na especificidade do trabalho produtivo o que interessa ao capital é aquele trabalho que, ao mesmo tempo, tanto produz e reproduz a existência humana como acumula capital, enquanto resultado da compra de força de trabalho a qual é transformada em mercadoria.

Supondo que este esclarecimento possa contribuir para uma maior aproximação da compreensão da especificidade do trabalho educativo, vejamos então as categorias primeiramente anunciadas.

Assim, constitui-se em trabalho material a ação intencional, volitiva, consciente de produção e reprodução da existência humana operada pela produção de bens materiais cuja finalidade é a satisfação de necessidades pautada no domínio cognitivo de determinados aspectos da realidade relativos à ciência, à ética e à arte (SAVIANI, 1991a). Por conseguinte, é dessa dimensão da atividade humana caracterizada pela produção de bens materiais que é derivada a categoria de trabalho não-material, ou seja, o trabalho que produz “idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (idem). Noutras palavras, é a produção do saber que a categoria de trabalho não-material se refere, “seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 1991 a, p. 20).

Em relação ao trabalho não-material, a produção não-material, Marx (1969) considera a existência de duas possibilidades: uma, em que a produção resulta em mercadorias que circulam entre a produção e o consumo como é o caso de livros e produtos artísticos, os quais se separam do ato da produção e, outra, em que não ocorre essa separação, como é o caso das atividades desenvolvidas em instituições de ensino.

Neste sentido, Saviani (1991c) ao considerar a educação como um fenômeno propriamente humano, a localiza nesta categoria na qual não ocorre a referida separação. Portanto, a atividade educativa se caracteriza como um tipo de trabalho não-material cujo produto não se separa do ato da produção como ocorre na modalidade de trabalho não-material, em que há separação entre produtor e produto. E, assim explica:

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos (op.cit. p.81).

Ainda, quanto a essa modalidade de trabalho não-material, Marx afirma que

aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo, devido à natureza da coisa, em algumas esferas. (Necessito do *médico* e não do seu menino de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista (1969, pp.119-120)(grifo original).

Dessa forma, a compreensão da natureza do trabalho educativo a partir das categorias de trabalho produtivo e improdutivo seria equivocada uma vez que a atividade educativa como trabalho não-material, sintetizando-se na aula, se constitui num ato em que não há separação entre a produção operada pelo professor e o consumo processado pelo aluno. Assim é que na esfera educativa, dada sua especificidade, ocorre, portanto, uma influência limitada do modo capitalista de produção.

A compreensão da **natureza da educação**, do lugar onde ela se situa, permite agora a abordagem de sua **especificidade**⁴⁷, a qual, por sua vez, também é tomada como um dos elementos centrais da teoria em questão.

Cumprе assinalar que na perspectiva da PHC a especificidade da educação pode ser melhor entendida à medida que tomamos seu próprio conceito de **trabalho educativo**, bem como suas implicações. Segundo Saviani ele é o ‘ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’ (1991 a, p. 14).

Essa humanidade diz respeito ao mundo construído pelos homens no qual são historicamente produzidas e reproduzidas idéias, valores, conhecimentos e conceitos, o que é identificado, numa só palavra, como o **saber objetivo** produzido historicamente e como objeto específico do trabalho escolar. Assim, este saber está referido aos elementos que os indivíduos da espécie humana e, para, além disso, o gênero humano⁴⁸, necessitam assimilar para que se tornem humanos, os quais se encontram relacionados

⁴⁷ Saviani fundamenta-se em Gramsci (1984 e 1991) para compreender a especificidade da educação.

⁴⁸ A categoria de gênero humano tomada de Marx, é utilizada por Duarte (1993) cujas reflexões são por ele consideradas indispensáveis para o processo de construção da PHC. Na obra referida, o autor levanta a temática da formação da individualidade humana a partir da análise de algumas categorias da concepção histórico-social do ser humano. Entre outras, diferencia espécie humana do gênero humano, as quais serão detalhadas a seguir.

com aquilo que é específico da atividade pedagógica, peculiar à escola que, em última instância, justifica sua existência.

Dessa forma, o saber objetivo, que é transformado em saber escolar⁴⁹, é o conteúdo do ensino e, como tal, advém de um saber concreto elaborado por indivíduos reais. Não se trata, portanto, de conteúdos empíricos e abstratos manifestados na experiência imediata, mas sim de **conteúdos concretos** captados na multiplicidade das relações que os envolvem e a partir da mediação do abstrato. Assim, a abordagem dos conteúdos a partir de uma lógica dialética concreta supera o empírico pela via do abstrato (SAVIANI, 1991a).

Mas vejamos mais detalhadamente em que medida aparece esta especificidade.

A razão da existência da escola tem sua forma historicamente determinada a partir do advento da sociedade burguesa tendo surgido da necessidade de generalização da educação escolarizada, como forma dominante, e cujo **objeto** relaciona-se ao mesmo tempo “à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...] e à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1991a, p.21).

Assim, de um lado está a identificação dos elementos essenciais (os **conteúdos de ensino**) que precisam ser assimilados e pensados pela escola em relação ao que não é essencial. E Saviani alerta que pedagogicamente a noção de clássico deve estar sempre presente dada sua importância e significado históricos, ou seja, o clássico deve ser visto como fundamental, como aquele acúmulo cultural e científico produzido pela humanidade.

De outro lado, está a elaboração das **formas de organização** do trabalho pedagógico (os procedimentos de ensino em articulação com seus elementos didáticos internos) que, como outro aspecto do objeto da educação, se configuram como os meios pelos quais a escola deve cumprir seu **objetivo** enquanto **função** especificamente educativa que é ligada à questão do conhecimento, qual seja, a transmissão e assimilação do saber sistematizado.

É, pois, no contexto da passagem à educação escolarizada como forma dominante de educação que “o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático, resultando daí que a

⁴⁹ Questões relativas à conversão do conhecimento, do saber objetivo, em saber escolar no âmbito das discussões sobre a elaboração do currículo, são tratadas por Saviani, N. (1994).

especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 1991a, p.15).

Portanto o saber objetivo define a especificidade da educação atribuindo à escola o **papel** de, em convertendo, transformando o saber objetivo, elaborado, em **saber escolar**, socializar o conhecimento acumulado, o saber sistematizado histórica e cientificamente pela humanidade. Não se trata, desta forma, de todo e qualquer tipo de saber, como o conhecimento popular, espontâneo, fragmentado, mas aquele fundamentalmente ligado à cultura erudita, à ciência (SAVIANI, 1991a).

Nesse sentido Duarte (1994) considera que o trabalho educativo implica num duplo posicionamento por parte do professor: em relação à cultura (aquilo que já está historicamente objetivado) e sobre o processo de formação do indivíduo (a consciência do que seja humanizar indivíduos).

Desse entendimento é que decorre a concepção de estruturação do **currículo** da escola elementar na perspectiva da PHC e que, não exclusivamente baseada nos conhecimentos das ciências naturais e sociais, deve proporcionar a aquisição dos instrumentos necessários que permitem o acesso ao conhecimento sistematizado, e que, neste caso, é o domínio da leitura e da escrita, de forma que a humanidade seja constituída em cada indivíduo singular através da assimilação dos elementos naturais e culturais essenciais.

Diferentemente de uma compreensão de currículo que abarca todas as atividades desenvolvidas na escola indistintamente, deste ponto de vista, ele deve englobar um conjunto de atividades consideradas nucleares, ou seja, vinculadas ao que é específico, função mesma do trabalho educativo. Com efeito, a concepção que apaga a diferença entre o curricular e o extra-curricular considerando que o currículo abrange tudo o que a escola faz, corre o risco de passar a confundir o que é principal com o que é secundário descaracterizando desta forma as atividades que tanto constituem como justificam a razão da existência da escola.

Levando-se em conta o conceito de educação preconizado pela PHC como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”, se observa que ele faz referência ao papel desempenhado pela escola no âmbito de uma sociedade concreta, ou seja, o de através da conversão do saber objetivo em saber escolar, socializar o saber acumulado histórica e cientificamente pela humanidade. Portanto, à medida que a prática

especificamente pedagógica cumpre sua função de socialização do conhecimento, a educação, de um modo geral, cumpre sua **função política**.

E exatamente sobre o cumprimento dessa função Oliveira observa que uma das questões cruciais da atividade pedagógica são as relações que se estabelecem entre o **conteúdo** a ser transmitido e a **forma** como se dá o processo ensino-aprendizagem. Buscando compreender como ela se cumpre, a partir da realização de uma experiência com alfabetização de adultos trabalhadores, verificou que:

conforme se relaciona a forma com o conteúdo do processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, tendo-se em vista um determinado fim, obtém-se já no vir-a-ser do processo de transmissão-assimilação um posicionamento político do educando (e do educador), independente do fato de se isso foi ou não percebido e/ou explicitado” (1987,p.26).

Portanto, parece claro que de maneira análoga ao que Marx propõe para a superação da sociedade capitalista, a socialização dos meios de produção, a PHC ao resgatar a função precípua da escola, a democratização do saber, evoca também a socialização do saber. Socialização esta que, como em Marx, é também um meio de produção, produção e reprodução da existência humana num processo contínuo de objetivação e apropriação do ser do homem.

Neste caso estamos falando da inserção da escola na sociedade que, por sua vez é fundamentalmente contraditória, já que diz respeito a uma contradição maior que é própria da sociedade capitalista e que atravessa a educação. Assim, este caráter contraditório se manifesta em uma forte tendência em desvalorizar a educação. Isto ocorre porque, convivendo na sociedade interesses de classe antagônicos, não há interesse na instrução generalizada, pois isso incidiria, em última instância, em socializar o saber, o qual como objeto específico do trabalho escolar, é também um meio de produção. Portanto, socializá-lo significaria deixar de ser propriedade privada das classes dominantes.

A escola historicamente determinada pelas necessidades criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas na esfera do modo capitalista de produção cumpre a tarefa de **transmissão-assimilação** do saber produzido socialmente. Entretanto, ao mesmo tempo em que socializa este mesmo saber, democratiza seu

acesso à medida que as sempre novas gerações se apropriam dos conhecimentos necessários para a execução do trabalho, humanizando-se através da assimilação das formas verdadeiramente humanas de existência social.

Por outro lado, a socialização e a democratização do saber (e também dos meios de produção) operadas pela universalização da educação não se dão de forma plena, pois são impedidas pelas relações sociais, já que é preciso manter as condições necessárias de dominação de uma classe sobre outra, o que se dá pela apropriação privada do conhecimento por parte da classe minoritária. Saviani considera que esta contradição assim se expressa:

o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital (1991a, p.81).

Isso significa que à classe trabalhadora é somente dada uma parcela do saber, o suficiente para que os indivíduos operando com os instrumentos no desenvolvimento de algumas atividades, minimamente sobrevivam, nunca chegando a ponto de dar-lhes todo o conhecimento social de cuja produção os trabalhadores também participam.

A forma de superação encontrada pelo capitalismo para esta contradição, que é fundada numa outra maior, a que existe entre a socialização do trabalho e a apropriação privada dos meios e dos produtos da produção é o abandono do caráter específico da prática educativa, ou seja, a secundarização do processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Noutras palavras, a escola não cumpre com a tarefa de transmissão-assimilação não possibilitando, dessa forma, que o conhecimento seja distribuído uma vez que o indivíduo, em poder do conhecimento, tem para si revelado o conhecimento do poder dele advindo.

Isso pode ser evidenciado na atualidade à medida que verificamos que a escola se transformou num local em que pode ser encontrada ou fornecida assistência médica, odontológica, bolsa escola, alimentação etc. Sobre isso Saviani comenta que, caso se considere que são necessárias “políticas sociais nesse campo porque as famílias não estão mais dando conta de sobreviver, trata-se de política compensatória que você pode

fazer via secretarias de assistência social” (2002b, p.05). Não se trata, pois, em sentido próprio, de política educacional. Logo, não deveria onerar o orçamento da educação.

De tal evidência é que sucede a necessidade de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores como condição necessária para a transformação social, no sentido de que devem dominar os conhecimentos que a classe dominante domina e que justifica seu poder hegemônico de dominação.

Ainda, como atividade mediadora e como uma modalidade da prática social mais ampla, a educação para a PHC assume papel fundamental na perspectiva de superação da sociedade capitalista e para sua conseqüente transformação. E, nessa direção, educação como um processo que confere à prática educativa a produção intencional e direta dos elementos humanizadores - comuns e inerentes a todos e a cada indivíduo singular - realiza-se a tarefa de formar o homem, através da instrução e do ensino, imprimindo “valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente do homem humanizar-se [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 56).

Vale aqui salientar que a formação humana nestes termos também é processo de transformação do próprio homem, posto que, através dos valores a educação conduz à passagem daquilo que o homem é para aquilo que ele pode vir a ser. Portanto, educar implica em transformar o homem em homem e o homem transformado em homem transformador da realidade.

Conseqüentemente a educação é uma atividade mediadora por ser uma das manifestações sociais na qual é evidenciada uma ação de reciprocidade, pois ela tanto é determinada pelo contexto histórico-social como pode influenciar diferentes setores da sociedade. O papel mediador desempenhado por ela no processo de transformação social não é, no entanto, realizado de uma forma direta e imediata, mas indireta e mediadamente (SAVIANI, 1985a). Sobre isso, Oliveira (1996) ressalta que a transformação operada pela educação ocorre no nível das consciências dos sujeitos da prática social e não no nível das condições materiais da estrutura social. Diante desse entendimento é que se pode abordar agora a importância do destaque dado pela PHC ao **conceito de mediação**.

A mediação como uma categoria central da dialética permitiu a Marx & Engels a compreensão de que as relações existentes entre o homem e a natureza são decorrentes da mediação exercida pelo trabalho e, portanto, são as relações que os homens estabelecem entre si, no processo de trabalho, que medeiam a relação do homem com a

natureza. A categoria de mediação, pensada a partir desse entendimento, é o elemento que tornou possível a elaboração do conceito de educação como atividade mediadora no seio da prática social global. Como tal é um conceito que se apoia na ideia de que a prática humana é o elemento intermediário, dinamizador entre a consciência e a realidade, uma vez que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 1991, p.37).

Assim, a ideia de mediação, que pressupõe que toda a relação não é dada por uma única direção e nem por uma causa particular, expressa a importância da ação recíproca exercida entre elementos de uma relação e sua permanente transformação na dinâmica do processo de conhecimento de um fato ou fenômeno.

Sob essa perspectiva Cury (2000), ao apoiar-se em Marx para compreender o caráter contraditório da educação como mediação, pondera que através das práticas educativas a educação pode tanto contribuir para o despertar da consciência do homem, como para adormecê-la, tanto para propagar como para desarticulá-la. Dessa forma é que

a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. [...] ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. Essa direção, quando exercida pela classe dominante, visa impedir que os antagonismos de classe [...] adquiram o nível de conceituação. Mas como a hegemonia implica considerar elementos da classe dominada, *a educação não é o lugar de uma reprodução necessariamente dominante da ideologia vigente* (op.cit. p. 66) (grifos meus).

Neste contexto a preocupação histórica de promoção do homem e, nesta perspectiva, efetuada a partir da elevação do nível das consciências como uma das condições para a superação da hegemonia dominante, para a transformação, dá destaque à filosofia enquanto fonte onde são buscados os valores a serem trabalhados no processo educativo. Do ponto de vista da PHC a referida promoção se assenta na passagem do senso comum à consciência filosófica, através da elevação do nível

cultural da classe dominada, sendo esta uma passagem “de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1985b, p. 10).

A consciência filosófica, deste ponto de vista, é o que permite o estabelecimento de uma nova hegemonia social que somente pode, de fato, ser efetivada através da uma luta que busque

desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (op.cit.pp.10-11).

Portanto, com a preocupação de formar homens mediante sua promoção é que a filosofia fornece à educação a explicitação do tipo de homem e de sociedade que se pretende atingir, bem como os valores que devem ser perseguidos para a consecução desta tarefa. Neste sentido é que o objeto da filosofia, o que impulsiona o homem a filosofar, são os problemas por ele enfrentados no curso de sua existência (SAVIANI, 1985b).

Para Vázquez o homem em sua atividade humana consciente, guiada por finalidades ao propor objetivos, “nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe” (1977, p.189). Por conseguinte, são os valores que indicam a direção a ser tomada pelo processo educativo e assim contribuem na definição dos objetivos educacionais, cujos fins nada mais são do que produtos da consciência, tidos como um dever-ser possível. De um modo geral, os objetivos educacionais indicados para a educação brasileira na concepção histórico-crítica voltam-se para a subsistência, libertação, comunicação e transformação (SAVIANI, 1985b).

Em respeito a isso, Oliveira⁵⁰ considera o posicionamento valorativo juntamente com o conhecimento crítico da realidade alienada, a realidade do presente,

⁵⁰ Betty Oliveira tem em andamento um estudo dirigido para o campo da filosofia da educação em face das relações entre conhecimento e valoração presentes no trabalho educativo. Denominado, provisoriamente, de Fundamentação Ética, o mesmo se propõe a contribuir para o aprofundamento da fundamentação da PHC.

um momento importante da prática educativa transformadora uma vez que, orientada por fins e valores conscientes, prenuncia a definição de um dever-ser possível. Em suas palavras:

As relações entre conhecimento e valoração presentes no trabalho educativo servem, portanto, a uma determinada opção ética: educar homens enquanto sujeitos que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais de existência vigentes (1996, p. 23).

A educação escolar como um tipo específico de atividade humana voltada para formação e instrução do homem pelo homem, do indivíduo singular e plural, do ser histórico-social consciente, exige também a compreensão de quem seja este homem e no que implica este ato formativo. Em outras palavras, a **concepção psicológica**, articulada com a dimensão pedagógica da prática educativa e a **formação da individualidade** são temáticas fundamentais para o processo de construção da PHC.

Em tal direção vejo como importante mencionar um estudo que realizei como dissertação de mestrado, Scalcon (2002) bem como um dos trabalhos de Duarte (1993, 1994, 1996, 1998, 2000^a, 2000b) os quais devem ser levados em conta como esforços voltados para uma contribuição à continuidade de desenvolvimento da PHC. Suponho poder afirmar que estes trabalhos partem de um ponto em comum, e para duas direções confluentes e complementares, à medida que ambos destacam a seguinte afirmação: “uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto” (SAVIANI, 1991 a, p.85).

Estimulada por autores como Saviani (1994), Wachowicz (1991), Rays (1995), Duarte (1994) entre outros, procurei estabelecer uma unidade entre os aspectos psicológicos e os pedagógicos, a partir de considerações que tanto afirmam a necessidade de buscar na psicologia contribuições para a PHC como apontam para as contribuições de Vygotsky, da Psicologia Histórico-Cultural, como possíveis de serem articuladas com os aspectos pedagógicos e filosófico-epistemológicos da PHC.

Diante disso realizei uma pesquisa voltada para a elaboração das bases psicológicas da PHC, efetuando correlações com a Psicologia Histórico-Cultural. Tomando como ponto de partida a idéia de que uma articulação entre ambas é possível em face de suas identificações quanto aos fundamentos filosóficos-epistemológicos nos

quais se ancoram, verifiquei que ambas possuem as mesmas preocupações com a educação, surgindo disso o empenho em definir psicologicamente o homem preconizado pela PHC, através da elaboração de suas bases psicológicas.

Em tal direção as referidas bases foram aduzidas a partir do levantamento dos fundamentos filosófico-epistemológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, bem como das preocupações centrais de ambas com a educação escolar, momento este cuja intenção foi mediar as relações entre psicologia e pedagogia, através de seus fundamentos comuns.

O que de fato realizei foi uma articulação que procurou entrelaçar os conhecimentos produzidos pela psicologia histórico-cultural, concernentes à temática aprendizagem e desenvolvimento, com a proposta pedagógico-metodológica da PHC. Daí resultou não um elenco de pressupostos e conceitos, mas uma conjunção psicopedagógica limitada pelo destaque e correlacionamento entre as preocupações centrais da psicologia e da pedagogia com a educação escolar, as quais podem assim ser sintetizadas:

a) O ensino promove o desenvolvimento integral do educando à medida que utiliza estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade de compreensão e atuação do aluno na realidade através da solução de problemas da prática, na prática; b) A prática pedagógica tem sua atividade mediadora fundada nas intervenções realizadas na zona de desenvolvimento proximal e mediante a identificação do nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. É uma atividade que se concretiza pela identificação por parte do professor dos elementos culturais essenciais e principais produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens e através da seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem; c) A zona de desenvolvimento proximal, como um espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas, torna-se um instrumento que permite ao professor acompanhar o curso do desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as formas e os meios planejados para a prática pedagógica acionam o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista histórico-crítico porque impulsionam o desenvolvimento psicológico para frente; d) O conhecimento sistematizado produzido historicamente, cultural e cientificamente pela humanidade, como objeto específico da educação escolarizada, é psicologicamente aprendido e assimilado historicamente (em seu processo de transformação) pelo aluno à

medida que os conceitos espontâneos são substituídos por conceitos científicos, ou seja, à medida que, através do exercício do ato de pensamento, ocorre a evolução dos significados envolvidos no conteúdo da aprendizagem; e) O saber escolar, como saber objetivo oriundo do conhecimento científico e pedagogicamente transformado, é apropriado pelo aluno quando, pela internalização das bases dos sistemas científicos processadas pelo desenvolvimento de modalidades de pensamento conceitualmente definidas, ocorre uma elevação do nível de consciência de si mesmo e da realidade vivida (SCALCON, 2002, pp.137-138).

Com isso, observei que a psicologia histórico-cultural, ao tratar do tema aprendizagem e desenvolvimento, explica o modo como a educação escolarizada influencia na formação e no desenvolvimento psicológico do ser humano. Ou seja, como a consciência é consubstanciada ao nível da forma e do conteúdo quando o ensino formal impulsiona a formação das funções psicológicas superiores. Assim, a educação escolar contribui decisivamente na formação da pessoa humana, uma vez que a perspectiva filosófico-epistemológica em pauta preconiza uma formação unilateral, onde a totalidade aparece como realidade concreta, estrutural (sócio-político-econômico-cultural). Foi, portanto, confirmado que a importância psicológica, cultural e política da educação formal na formação do homem decorre da situação social de desenvolvimento que o ensino formal oportuniza, situação esta que aparece como elemento determinado pelo ensino e cuja possibilidade imanente é de tornar-se elemento determinante através da formação das consciências.

Assim, a importância da definição das bases psicológicas para a educação, de modo geral e para a práxis pedagógica, em particular, assenta no fato consensual de que a educação escolarizada, ao ter como finalidade a promoção do homem, sua formação e instrução, tem no processo ensino-aprendizagem sua principal preocupação. E aqui o ensino, concebido como um processo de intervenção-mediação e de contribuição do professor para a construção pelos alunos de novos esquemas de pensamento, capazes de explicarem os aspectos da realidade e a aprendizagem, como uma construção-elaboração de explicações cognitivas para a realidade, num processo crítico e criativo de resolução de problemas desafiadores, são vistos como elementos de uma mesma unidade. Logo, a psicologia torna-se uma ciência fundamental para a pedagogia na medida em que analisa, explica e descreve como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança através da formação das diversas funções psicológicas superiores

(consciência, percepção, linguagem, memória, atenção, vontade, sentimentos entre outras).

Ainda vale ressaltar que a utilização da psicologia pela pedagogia deve ultrapassar as fronteiras de um relacionamento utilitarista, formal e fundado unicamente na captação e apropriação de dados, informações e explicações sobre os fenômenos cognitivos humanos e na definição psicológica de homem. Ultrapassar essas fronteiras significa manter com a psicologia uma ligação em que a visão psicológica de homem esteja entranhada na metodologia didática, de forma tal que se avance reflexivamente no tratamento do psicológico em sua relação com o pedagógico. Trata-se, assim, de passar de uma visão dualista para o pensamento relacional na maior interioridade possível, de modo que ocorra a compreensão do movimento articulador da unidade psicopedagógica. Diante dessa interação o planejamento de ensino, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, a avaliação, os recursos, a disciplina, a relação professor-aluno, aluno-aluno e escola-sociedade foram vistos de modo que, quando congregados numa mesma unidade, devem também ser consubstanciados pela concepção psicológica histórico-crítica de homem. Desse modo, tais elementos, quando inter-relacionados coerentemente com o propósito maior da educação escolarizada (a promoção do homem cidadão), devem deixar transparecer claramente a relevância e atenção dadas às contribuições da ciência psicológica ao processo ensino-aprendizagem e à sua organização.

Duarte (1994), por sua vez, atenta para a necessidade de que uma teoria pedagógica e particularmente a PHC, explicita o que seja educar seres humanos e, portanto, o que significa educar os indivíduos concretos entendidos como síntese de múltiplas relações, conforme concebe o materialismo histórico-dialético.

Considera também que “a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele poder vir-a-ser” (1993, pp. 14-15). Trata-se de uma noção de individualidade para si, para a humanização ao nível coletivo, para todos e para além do “em si mesmo”.

Para compreender a questão da formação do indivíduo, Duarte parte de uma abordagem ontológica⁵¹ da educação no âmbito do desenvolvimento histórico-social do

⁵¹ A ontologia como uma parte da filosofia que trata do ser enquanto ser, como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um, sendo tomada na perspectiva da educação (baseada na

gênero humano rumo à procura de elementos oriundos, segundo ele, de “um posicionamento afirmativo sobre a essência do ato educativo” (1994, p.130) e que já se expressa no corpo da PHC.

Analisando categorias como objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano e individualidade para si, o autor procura compreender a relação existente entre a formação do indivíduo e o processo histórico de autoconstrução do gênero humano. Com isso ultrapassa os limites da descrição de características medianas, imediatamente constatáveis e das formas pelas quais se produz e reproduz a individualidade alienada, não-consciente. A idéia do vir-a-ser do indivíduo é tomada na direção da superação do caráter espontâneo e natural de onde resulta a individualidade em si. Da mesma forma ocorre com o processo educativo que, nesta perspectiva, necessita ser elevado do nível do processo em si para o nível do processo para si (ibidem).

Essa abordagem do processo de formação do indivíduo em sua concreticidade e, portanto, fundada numa concepção histórico-social do ser humano pode ser, grosso modo, sintetizada a partir da diferenciação de duas categorias, a de espécie humana e de gênero humano.

A espécie humana como categoria biológica, é pautada na evolução das espécies e, ou, em seu surgimento e centrada na *adaptação* do homem à natureza. Também, vinculada ao processo de *hominização* (estágio menos elevado de desenvolvimento humano), tem suas características transmitidas pela herança genética e, portanto, acumuladas no organismo humano. Portanto, a noção de espécie humana já teria suas características materializadas no organismo através do processo de *objetivação* da humanidade. O gênero humano, por sua vez, como processo histórico-social de *humanização* é tomado como um estágio posterior e superior de desenvolvimento, no qual em já se tendo a relação que os homens estabelecem entre si como mediação entre ele e a natureza, concede ao gênero uma existência objetiva através das ações concretas produzidas pela atividade social e não mais como no estágio anterior, de adaptação, mas agora em um nível de *apropriação* (DUARTE, 1993).

denominada ontologia marxista do ser social proposta por Lukács), segundo Duarte (1994, p. 131), “busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos enquanto seres históricos e sociais”.

Sinteticamente, se trata de dizer que o homem na produção de sua atividade vital, o trabalho, caracteriza-se tanto por aquilo que ele foi num dado momento do processo histórico como pelo seu vir a ser. Assim, é um ser natural porque vive da natureza, é um ser histórico-social ativo e em permanente processo de superação que, conseqüentemente, se autocria “através de sua objetivação e apropriação de seu ser objetivado” (op. cit. p. 64), transformando assim a própria realidade.

É notório que a categoria de individuo-para-si é o eixo central e o ponto de referência das análises realizadas por Duarte, tendo em vista o empenho em contribuir para a elaboração de uma teoria histórico-social da formação do individuo. Considerando que a educação está situada no interior das relações sociais de dominação, ele salienta a necessidade da abordagem do caráter contraditório dessa formação da individualidade humana em face da sociedade de classes em que se vive. Assim, uma vez que o processo de apropriação-objetivação do ser do homem também ocorre no âmbito da esfera das relações sociais alienantes e alienadoras impostas pelo capitalismo, cumpre assinalar que a prática educativa e, portanto, a educação escolarizada, pode contribuir na superação das relações sociais de dominação pela transformação possível de ser por ela operada e, como já foi dito, pela transformação das consciências.

Considerando que a humanização significa mais liberdade e universalidade diante das relações de dominação, no contexto da sociedade de classes em verdade vem ocorrendo menos humanização e menos liberdade como se pode ver pelos exemplos da apropriação dos produtos do desenvolvimento científico que vem gerando, em idêntica proporção, a ignorância, a morte, a fome e o domínio da natureza cada vez mais próximo de sua iminente destruição. Portanto, a apropriação das objetivações humanas se reproduz alienadamente ou, de outra forma, pelas apropriações das objetivações se reproduz a alienação (DUARTE, 1993). E, em respeito a essa contradição Marx destaca duas dimensões nas quais se dá a alienação pelo trabalho:

O trabalho alienado 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função activa, a sua actividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da *espécie*; transforma a *vida genérica* em meio de vida individual. Em primeiro lugar, aliena a vida genérica e a vida individual; em seguida, muda esta última na sua abstracção em objectivo da

primeira, portanto, na sua forma abstracta e alienada. (1989, p.64) (grifos originais).

Assim, mesmo que em Marx isso se expresse de uma forma historicamente determinada e de modo muito claro não se trata de um fato dado, irreversível, já que as possibilidades históricas de transformação pelo homem também são evidências por ele levantadas, discorrendo sobre o que seria a chegada do homem ao reino da liberdade ou a um pleno desenvolvimento e em condições de vida digna de seres humanos, afirma essas possibilidades ao evidenciar que com o desenvolvimento do homem civilizado

dilata-se o reino da necessidade natural, porque também as suas privações se intensificam, mas ao mesmo tempo amplificam-se igualmente as forças de produção, pelas quais se justificam igualmente as forças de produção, pelas quais se justificam estas privações. (MARX apud FROMM 1989, p.12).

Há que se considerar que é a partir da divisão social do trabalho que se impõe a distribuição de atividades exclusivas e determinadas e de onde aparece a alienação entendida como processo objetivo “onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana” (DUARTE, 1994, p. 61). Nessa divisão a alienação aparece em dois planos: no processo mesmo da produção, na atividade produtiva, e em seu resultado, em relação aos produtos do trabalho ou do objeto de trabalho. Exatamente neste contexto Marx, ao analisar a relação entre trabalho e produção verifica que “a actividade do trabalho não é a sua actividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo” (1989, p. 162). E como tal,

o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (ibidem, p. 161).

Sobre isso é pertinente trazer até aqui Manacorda (1991) que ao realizar um estudo filológico de três textos⁵² marxianos onde se explicitam idéias pedagógicas, revela que na obra de Marx o trabalho não aparece com um significado positivo e sim como uma atividade degradante e desumanizante a se constatar, por exemplo, quando afirma que “o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto que no trabalho se sente fora de si” (op.cit. p. 162).

Exatamente deste entendimento e no contexto da alienação humana é que se destaca a exigência da onilateralidade, ou seja, do desenvolvimento multilateral do homem, o que Manacorda assim sintetiza:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo o homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (1991, p. 78).

A exigência da reintegração da onilateralidade do homem estaria também na possibilidade posta por Marx de união entre instrução e ensino e, mais propriamente, na estreita relação entre ciência e trabalho. Sobre esta questão, Manacorda (1991), pondera que

De modo análogo ao que sucede no processo econômico geral da produção da vida (que é o processo de formação do homem enquanto homem, gênero humano, humanidade), no processo específico da formação dos indivíduos e das gerações em seu crescimento fisiológico-psicológico

⁵² Os textos alisados por Manacorda são textos marxianos explicitamente pedagógicos vinculados à redação de três programas políticos ligados a três importantes ocasiões: o primeiro, o movimento histórico da revolução, o qual constituiu-se no partido Comunista; o segundo, sobre a I Associação Internacional dos Trabalhadores e por último, sobre o primeiro partido Operário Unitário. Esses textos culminaram nas obras: O Manifesto do Partido Comunista, As Instruções aos Delegados e O Capital.

(ou seja, na educação) a exigência inevitável, ou a tendência objetiva e, portanto, o fim, é formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho [...] (op.cit. p. 65).

Assim, Gramsci ao tomar a possibilidade como sinônimo de liberdade, afirma que “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz” (1984, p.47).

Portanto, se “a superação das relações de dominação são tendências e possibilidades que vão surgindo ainda dentro das relações sociais alienadas: são possibilidades do homem tornar-se sujeito de sua história” (OLIVEIRA,1996, p. 19), a educação desempenha um papel fundamental nesse processo uma vez que, através do trabalho pedagógico, tem a propriedade de operar metodologicamente com o saber sistematizado. E aqui se chega a outro elemento constitutivo do arcabouço teórico até então desenvolvido pela PHC, sua **proposta pedagógico-metodológica**.

Trata-se de uma proposta que, tida como um esboço de sua formulação, congrega diversos momentos de um único movimento orgânico e articulado a serem percorridos pela prática didático-pedagógica. Diferentemente de uma abordagem centrada na concepção de métodos de ensino como aqueles de Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey⁵³ (pedagogia nova) os quais propõem passos ordenados numa sequência cronológica, a PHC aborda a questão metodológica á luz de uma concepção epistemológica.

Trata-se, portanto, de uma concepção que, sustentada numa teoria do conhecimento, compreende que o homem como ser histórico se constrói através de suas relações com o mundo natural e social e que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do trabalho. Entende, pois, que o conhecimento é

⁵³ John Dewey (1859-1952) foi um reconhecido filósofo e pedagogo norte-americano, cujas posições político-ideológicas voltavam-se para a nítida defesa dos princípios liberais do capitalismo. Suas idéias exerceram forte influência na educação de diversos países e, fundamentalmente, como suporte teórico para a formação da Escola Nova. Sua pedagogia dava ênfase ao aspecto psicológico da educação em detrimento do aspecto lógico e de qualquer análise que considerasse na determinação da estrutura educacional a organização social capitalista. Propôs um esquema metodológico composto pelos seguintes passos: atividade, problema, coleta de dados, hipótese e experimentação.

elaborado pelo indivíduo na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas logo, através de relações intersubjetivas (VYGOTSKY, 1991). Assim, com ênfase na objetividade e no papel do trabalho no processo de desenvolvimento cognitivo é que a mediação intencional humana recebe relevado destaque no processo de conhecimento.

Nesta direção a proposta metodológica da PHC se apresenta como a elaboração de um caminho que procura superar, por incorporação, os métodos já existentes, cuja idéia central pode ser assim resumida:

serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1985a, pp.72-73).

Tomados, circunstancialmente⁵⁴ como passos capazes de orientar o agir e o pensar do educador, os momentos pertinentes a esta proposta encaminham, como não poderia deixar de ser, para uma prática fundada na concepção dialética da história e de onde é deduzido o critério de cientificidade do método.

O método de ensino preconizado pela PHC, considerado como um meio de apropriação do conhecimento, assume a forma de uma trajetória a ser percorrida, um caminho cujos momentos particulares são vistos como passos dinamizadores de um movimento que busca objetivar o processo ensino-aprendizagem de modo a cumprir com o verdadeiro objetivo da escola, ou seja, concretizar a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Nas palavras de Saviani

⁵⁴ A adjetivação circunstancialmente à denominação "passos do método" é atribuído a uma comparação realizada por Saviani (1985 a), como uma estratégia de exposição, a qual uma vez apresentada a semelhança de passos, uma busca superar a concepção de método por concepção epistemológica.

o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 1985a, p.77).

Também na perspectiva metodológica desta proposta a ocorrência do vínculo entre educação e sociedade deve ser explicada a partir da definição do teor crítico de seus postulados, uma vez que a PHC se funda no questionamento de fatos e situações que criam contextos explicativos para o surgimento da educação na forma escolarizada, bem como de suas finalidades e contradições. Assim, a compreensão da educação e de suas problemáticas a partir da análise de seus condicionantes histórico-sociais, da consciência das determinações exercidas pela estrutura social sobre a educação, e a compreensão das possibilidades de que a educação, embora de forma limitada, influencie a sociedade, demonstra que educação e sociedade relacionam-se dialeticamente. Por conseguinte, “ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (1985a, p.69).

Assim é que a proposta pedagógico-metodológica da PHC, fundando-se na dialeticidade da realidade, procura manter o vínculo entre educação e sociedade de modo a realçar a necessidade da educação ter objetivamente um ponto de partida e um ponto de chegada.

Este ponto de partida e de chegada se localiza exatamente na prática social, refere-se ao cenário no qual vivem os agentes sociais, nos termos em que Marx & Engels propõem: “Toda a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (1991, p.14).

São, portanto, cinco os passos do método de ensino: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social.

O ponto de partida do ensino é a **prática social** que, como vida cotidiana, é prática comum a professores e alunos enquanto agentes práticos do social. São agentes que se diferenciam pedagogicamente pelo diferente nível de compreensão que possuem em relação ao conhecimento (o conteúdo de ensino). O professor é considerado como quem tem uma síntese precária, pois, para ele, não é possível de imediato conhecer os níveis de compreensão dos alunos, podendo sim, antecipar de forma precária o que é necessário e o que é possível realizar junto deles.

Já os alunos são possuidores de uma compreensão sincrética, ou seja, caracterizada por uma compreensão confusa, desarticulada e não sistematizada dos conhecimentos. Aqui, num primeiro momento, os alunos encontram-se impossibilitados de estabelecer vínculos em nível de experiência entre o pedagógico e a prática social da qual participam. A prática social desses dois agentes, como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, é o cenário, é a realidade social na qual se desencadeia a necessidade do exercício de **problematização** (segundo passo do método de ensino).

Como um momento de identificação dos principais problemas da realidade social vivida, este momento envolve a atividade de questionamento, de análise crítica, de avaliação e de busca de soluções práticas. Dessas atividades emerge a evidência da falta de elementos explicativos, a necessidade de encontro de soluções através de maiores e melhores explicações e o domínio de certos conhecimentos que encaminhem para a resolução dos problemas levantados. Desse momento decorre o terceiro passo: a **instrumentalização**, o qual nada mais é do que a apropriação por parte dos alunos “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1985a, p.74). Entendida como a apropriação das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos), a instrumentalização envolve um encaminhamento pedagógico capaz de direta ou indiretamente, indicar aos alunos estratégias para sua consolidação.

De posse de tais instrumentos, o próximo passo é a **catarse**, entendido esse conceito, segundo Gramsci, como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” que indica, analogicamente, “a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político [...], a passagem do ‘objetivo’ ao ‘subjetivo’ e da ‘necessidade à ‘liberdade’”, (1984, p.53). É uma ocasião em que ocorre a assimilação subjetiva da estrutura do real e como tal é um passo do método de ensino que constitui um momento de autoconsciência. É o ponto

culminante do processo educativo. É nesse momento que ocorre a passagem da síncrese à síntese, de uma visão fragmentada para uma visão mais orgânica (SAVIANI, 1985a).

A tomada de consciência de si mesmo, por parte do aluno, com a elevação de seu nível de compreensão, é determinada pela ocorrência de uma transformação interna (psicológica) que, uma vez sincrética no ponto de partida, atinge seu domínio no nível sintético, como no caso do professor. E aqui Saviani considera que “se trata de uma efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (ibidem, p.75).

Em Marx (1989) esses elementos de transformação se referem às apropriações e objetivações realizadas pelos indivíduos no processo de construção de sua individualidade, tanto em relação ao gênero quanto à singularidade individual; são como “órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são no seu comportamento *objectivo* ou no seu *comportamento perante o objecto* a apropriação do sobredito objecto, a apropriação da realidade humana” (op.cit. p.197) (grifos originais).

Ainda, são elementos que se tornam parte essencial do corpo inorgânico dos indivíduos, uma vez que “a universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objecto material e instrumento de sua actividade vital” (op.cit. p. 164). Portanto, aqui aparece a transformação do homem num ser rico em possibilidades e como agente de transformação da realidade social e de si mesmo.

Desse entendimento decorre que o aluno, ao chegar no momento catártico do processo de conhecimento, passa a ter uma compreensão mais clara, mais organizada dos problemas e da prática social na qual subsistem os conteúdos do ensino. Esses últimos, por sua vez, são a cultura acumulada e os conhecimentos científicos produzidos historicamente. Dessa forma, a própria **prática social** é o ponto de chegada, compreendida agora em termos sintéticos pelos educandos (elevação dos alunos ao nível do professor). Um momento em que, pela problematização da prática, foram procurados meios e instrumentos (culturais, científicos e psicológicos) capazes de serem utilizados na busca da compreensão da realidade e de sua conseqüente transformação.

Este encaminhamento metodológico que parte da prática social a ela retorna, se constitui num procedimento coerente com as possibilidades apontadas pela PHC quanto à transformação indireta e mediata da realidade social, pois a prática pedagógica, como

uma modalidade da prática social mais ampla, opera como uma ação mediadora entre a partida e a chegada de volta à prática social e, de modo que o professor se torne um articulador entre a prática pedagógica e a prática social geral.

A dinâmica desse movimento provoca uma verdadeira modificação em termos de qualidade da atividade prática dos agentes sociais (professores e alunos), a qual se expressa pela elevação do nível das consciências em relação aos problemas postos na e pela prática social. Portanto, o que funda a relação pedagógica é a diferença existente entre o nível de apropriação dos conhecimentos entre o educador e o educando.

Ainda, vale ressaltar que a este entendimento se vincula a idéia de que “a educação supõe desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada [...]” (SAVIANI, 1985a, p.80); “uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível [...]” (ibidem, p. 76). Assim, do ponto de vista da democratização do ensino ela está, em verdade, no ponto de chegada e não no ponto de partida. Diferente do modo como atualmente a estrutura educacional a compreende, ou seja, preocupado-se somente com o ingresso da criança nas primeiras séries do ensino fundamental e, não com a conclusão, no mínimo deste nível de escolaridade.

Portanto, a educação opera também como processo de democratização da sociedade e não somente de acesso ao saber sendo que, nessa perspectiva, a democracia não se encontra no ponto de partida, mas no ponto de chegada (Saviani, 2002b), uma vez que ocorre a passagem de uma desigualdade real para uma igualdade possível, “uma heterogeneidade real para uma homogeneidade possível” (Saviani, 1985 a, p. 76).

No caso da alfabetização, como uma necessidade das próprias condições sociais de existência, necessidade posta pelo nível de desenvolvimento e de complexidade atingido pela sociedade, se impõe o aprendizado da leitura e da escrita posto que ele é parte de um sistema de referência indispensável para a vida. Assim no âmbito do encaminhamento dos momentos do processo metodológico proposto pela PHC é que se torna relevante considerar que:

nos inícios da escolarização a *problematização* é diretamente dependente da *instrumentalização*, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos. A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela *prática social* não

sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo (SAVIANI, 1985 a, p.78) (grifos meus).

Assim, a relação entre a alfabetização e a prática social é captada, entendida, pelos educandos de modo confuso, sincrético. O professor, ao contrário, deverá ter uma visão clara, sintética, dessa relação. Conseqüentemente, é diante da necessidade de superação da condição de não-alfabetizado para alfabetizado que se impõe a instrumentalização. Neste caso, fica evidente que o próximo momento, o momento catártico, é atingido quando ocorre “a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua” (op.cit. p.78), o que possibilita à prática social uma interação profundamente significativa já que, pela apropriação do instrumento elementar de acesso, representada pela posse da ferramenta cultural essencial para a verdadeira inserção do indivíduo na sociedade letrada, são ampliadas as condições de expressão e comunicação. Vale (1994, p.222) muito bem retrata essa situação quando afirma que a “a cultura letrada exige a aprendizagem da leitura e da escrita como pressuposto de todo o conhecimento sistematizado ulterior; destarte, a alfabetização se afigura como a condição necessária para o domínio de outras linguagens, a do número, a da natureza e a da sociedade”.

Portanto, a prática social como uma ação consciente, como pressuposto, alvo, fundamento e finalidade da atividade pedagógica, é para a PHC um elemento de elevado destaque uma vez que toma a prática como critério de verdade. Entretanto, a prioridade da prática sobre a teoria e a prioridade da teoria sobre a prática se constituem em dois momentos de um mesmo movimento, uma vez que as condições teóricas da prática e as condições práticas da teoria encontram-se instauradas nas condições materiais, concretas da totalidade da prática social global.

A discussão da **teoria e da prática** e da ação recíproca que sofrem, como um dos fundamentos da PHC e que dá suporte às questões metodológicas inclusas em sua proposta, pode ser melhor explicada pelo conceito de práxis. Como conceito central e princípio da filosofia materialista, a práxis sofreu alterações ao longo do desenvolvimento das pesquisas filosóficas. Originalmente foi compreendida como mera unidade da teoria e da prática cujo valor era supremo e incomensurável. Ressalvada a importância do princípio, o conteúdo do conceito foi modificado e as partes foram separadamente caracterizadas. Também a práxis transformou-se em categoria central da epistemologia que, ligada às possibilidades de conhecimento pelo homem, foi assemelhada em termos teóricos e práticos ao exercício técnico, manipulatório, capaz

de, com habilidade, conduzir pessoas e coisas materiais. Portanto, dessas modificações se alterara também a própria concepção de práxis e, por conseguinte o conceito de homem e de mundo (Kosik, 2002).

Entretanto, para a filosofia marxista não ocorre distinção entre os dois campos presentes na atividade teórico-prática humana, uma vez que a realidade humana é tomada em seu caráter ontológico, no cerne da natureza comum que é de todos e de cada um dos homens e que, portanto, é criada pela própria práxis humano-social.

Assim também determinando o homem em sua totalidade, a práxis se articula com o todo do homem o que, nas palavras de Kosik, pode ser assim explicado.

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência como *elaboração* da realidade (2002, p.222) (grifos originais).

Na visão de Vázquez a problemática colocada sobre a relação entre teoria e prática, “de sua autonomia e dependência mútuas” deve ser formulada em dois planos:

a) num plano histórico-social como formas peculiares de comportamento do homem, enquanto ser histórico-social, com referência à natureza e à sociedade; b) em determinadas atividades práticas (produzir um objeto útil, criar uma obra de arte, transformar o Estado ou instaurar novas relações sociais) (1996, pp.214-115).

Nessa direção a PHC preconiza que uma teoria crítica da educação deve assentar-se numa compreensão de que a teoria como explicação e expressão da realidade, de interesses, finalidades e objetivos, deve posicionar-se “a respeito de *como deve ser* - no caso a educação - que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é, não apenas retratadora, não apenas explicadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente” (SAVIANI, 1985b, p.163).

Nos processos formativos escolares a unidade teoria-prática ganha importância à medida que as atividades sistematizadoras do ensino promovem o educando a ponto de, em atingindo níveis cada vez mais elevados de formação da consciência que, constituídos pela apropriação de valores cognitivos e práticos da situação na qual vivem, possam transformar a realidade.

Assim, a atividade consciente do homem fundada na conexão entre as idéias e a ação ocupa, segundo Rays, uma posição científica. Em suas próprias palavras:

O caráter científico da atividade consciente do homem manifesta-se no momento em que o homem se reconhece como homem histórico (e não puramente biofísico) e tem consciência de suas condições sócio-culturais concretas, ou seja, quando tem consciência de sua história. De fato, trabalhando-pensando e pensando-trabalhando, o homem conhece e transforma, cientificamente, seu mundo circundante (1996, p. 35-36).

Compreendendo que a reciprocidade teoria-prática passa pela reciprocidade sujeito-objeto, Rays (ibidem) toma a conjunção teoria-prática como princípio pedagógico que, como processo oriundo da própria especificidade da ação pedagógica, constitui-se como estratégia do trabalho docente. Alerta, ainda, que essa conexão existente entre teoria-prática não pode ser considerada como tendo valor em si mesma, uma vez que se constitui como unidade indivisível dos elementos culturais e científicos os quais, transformados em saber escolar, formam o currículo escolar. Assim, o trabalho pedagógico, tendo como núcleo uma perspectiva relacional, preconiza que

a correta unidade dessa relação exige uma prática pedagógica histórico-crítica, visando garantir ao educando atividades cognoscitivas e atividades práticas, que proporcionem os meios para a assimilação crítica do conhecimento científico e da realidade objetiva (op.cit. p. 40).

O conjunto dessas especificações quanto à questão pedagógico-metodológica proposta pela PHC encontram-se respaldadas, como já foi afirmado, na concepção dialética da ciência proposta por Marx em seu Método da Economia Política.

Entretanto, para os efeitos aos quais se destina este trabalho, vale sublinhar um pouco mais detalhadamente a distinção entre método científico (aquele que descobre novos conhecimentos), método de ensino (aquele que dinamiza o processo ensino-aprendizagem) e método da filosofia (aquele que preconiza uma dada concepção de realidade). E aqui, a distinção entre eles se faz necessária, considerando que se pretende chegar ao desvelamento dos fundamentos do método proposto pela PHC.

Assim, o método científico é aquele que, decorrente de esforços seculares tanto por parte de filósofos como de cientistas em conhecer determinadas realidades ou fenômenos, tem como objetivo o descobrimento das estruturas internas nas quais as diversas áreas de conhecimento se erguem, bem como a criação de novos conhecimentos. O método de ensino, oriundo dos conhecimentos já descobertos, já elaborados e sistematizados pelas ciências, tem como objeto o saber, entendido como conteúdo cultural e, como objetivo, o apontamento de caminhos para a apropriação deste saber pelo homem. E uma vez que à escola é conferida a tarefa de transmissão-assimilação desse saber sistematizado, a finalidade do método de ensino é determinar as formas mais adequadas para que essa tarefa se cumpra (WACHOWICZ, 1991).

Conseqüentemente, do ponto de vista da PHC, em se falando de método de ensino, estamos nos referindo a um método filosófico e, portanto, a uma concepção de realidade pressuposta pela filosofia. Assim é que, nessa perspectiva, a concepção dialética da realidade se funde com o Método da Economia política, proposto por Marx, fornecendo a esta concepção pedagógica um conjunto de proposições das quais seus conhecimentos são deduzidos e nas quais sua inteira estrutura se fundamenta. Conforme Yamamoto trata-se exatamente de dizer que “Dermeval Saviani faz uma analogia entre os passos descritos por Marx em sua investigação e a educação [...]” (1996, p. 120).

Vejamos, então como isso ocorre.

Marx realizou a descoberta das leis que regem a vida social (econômico-política) em consideração aos períodos em que e nos quais ela aparece, se desenvolve e se transforma na passagem de uma a outra ordem de relações. Desveladas as leis, procedeu a uma investigação científica detalhada de suas conseqüências, através das quais elas se manifestam, se materializam na vida real dos homens, objetivando, com isso, a verificação do ponto de partida dos fatos, ou de outra forma, a base mesma na qual se originam e se assentam as relações sociais. Assim, as relações sociais entendidas como movimento do processo histórico-humano concreto, fundam-se no

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 fundamento de toda a história [...] (Marx & Engels, 1991, p. 55).

Portanto, não se trata de ser a consciência que determina o ser, mas o ser consciente que determina a consciência. Com isso, vê-se aqui um movimento em que cada fenômeno é visto à luz de outros fenômenos que o determinam e o envolvem e não a partir de uma comparação imediata de relações entre idéias e os fatos. Dessa forma, os autores acima citados, postulam que

a história não termina dissolvendo-se na ‘autoconsciência’, como ‘espírito do espírito’, mas que em cada uma de suas fases encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte (op.cit. p. 56).

Do mesmo modo como se apresentou, no curso da história, a evolução biológica do homem, concomitantemente se desenvolveu a vida econômica em relação recíproca e dependente. Eis aqui o sentido da idéia de que “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX & ENGELS, *ibidem*, p.56).

Apontando como condição de conhecimento o descobrimento do nascimento, do desenvolvimento e da morte tanto dos organismos sociais como dos fenômenos mais gerais, a lógica dialética, como instrumento metodológico possibilita a captação da realidade concreta pelo pensamento e a compreensão da educação como prática social.

Assim, o método cientificamente exato, como disse Marx (1978), ou o acesso ao pensamento concreto real deve ser processado a começar pela síntese, pelo singular e, em suas palavras, pela “representação caótica do todo” (op.cit. p. 116). Dessa forma, o ponto de partida é a realidade supostamente tida como concreta, a realidade manifestada imediatamente aos sentidos. Como uma realidade singular e individual o início do

processo de conhecimento aqui advém das diversas perspectivas inerentes à experiência, à atividade empírica.

Neste contexto é que as chamadas categorias simples aparecem como “expressão de relações nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ter se realizado sem haver estabelecido ainda a relação ou o relacionamento mais complexo, que se acha expresso mentalmente na categoria mais concreta” (MARX, 1979, p. 118). E aqui então temos o fundamento do ponto de partida do método proposto pela PHC, a prática social, a realidade vivida pelos homens como vida cotidiana que neste momento é tomada em nível sincrético.

Posteriormente a análise representa um momento da realidade, do processo de conhecimento que, através do uso de categorias, possibilita a apreensão do movimento, das mediações, dos elementos intermediários que constituem o todo e que estabelecem relações recíprocas com as partes. Como um momento de abstração em que se torna possível verificar as múltiplas relações, não captáveis imediatamente pelos sentidos, a chegada ao concreto pensado como expressão do concreto real se dá pela mediação operada pela análise. Assim,

as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 1978, pp. 117-117) (grifos originais).

Desse modo, a chegada ao concreto pensado, ao concreto real, significa, como já foi mencionado, a chegada a uma síntese de múltiplas determinações, “como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p.116), a uma totalidade de relações numerosas. E, diante disso, é realmente possível constatar que os momentos do método de ensino preconizados pela PHC, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social, perpassam essas orientações as quais vão da síncrese à síntese passando pela mediação da análise.

Também o método de investigação e o método de exposição devem aqui ser abordados uma vez que se diferenciam como dois momentos, que embora de um mesmo processo, se constituem como etapas do processo de conhecimento o qual enseja a apropriação pelo pensamento da realidade como realidade concreta.

No caso da investigação, a apropriação por parte do pesquisador da realidade mesma da qual o fenômeno faz parte, implica a apropriação do objeto, da matéria de modo pormenorizado, a análise de seus diferentes elementos constitutivos em conexão com as diferentes formas de relacionamento que assume desde seu nascimento e durante seu desenvolvimento. Ao método de exposição, a ser processado após a investigação, cabe a descrição da dinâmica constitutiva do concreto pensado.

Pelo que se pode perceber as orientações metodológicas propostas no Método da Economia Política não são extensas, mas densas e contundentes dado o peso e significado que a elas vem sendo atribuído já a muito mais de um século. E, o mais interessante é a atualidade com que as análises de Marx & Engels continuam penetrando e ajudando a compreender a vida social ainda hoje no século XXI. Assim, mesmo que o capitalismo tenha tentado colocar abaixo todos os pressupostos marxianos e marxistas, em virtude do fracasso do regime comunista do Leste europeu, bem se sabe, como já nos alertava Marx, ainda no seu tempo, que

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas do seio mesmo da velha sociedade (Marx, 1978, p. 130).

Assim, chegamos ao final deste capítulo o qual procurou explicitar a PHC a partir do contexto que impulsionou sua formulação e desenvolvimento e do destaque dos elementos principais que a incorporam. Tendo em vista que os caminhos aqui percorridos se constituem no referencial teórico-metodológico o qual norteou a leitura, a análise e a crítica da pesquisa, procedo no capítulo II ao relato da experiência realizada junto a uma turma do 1º ano do I Ciclo, de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS.

CAPÍTULO II

A EXPERIÊNCIA

Neste capítulo é relatada a experiência propriamente dita realizada junto a uma turma de alfabetização -1º ano do I Ciclo - na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, na cidade de Porto Alegre, RS. Como uma das etapas da pesquisa, este momento objetiva situar o leitor no contexto no qual a mesma se desenvolveu, de modo que o relato aqui realizado possa ser compreendido, dentro de seus limites e possibilidades, na amplitude do universo contraditório no qual a experiência ocorreu e diante das contradições geradas pela própria prática da pesquisa.

Para tanto, duas partes são abordadas: na primeira, A Escola e sua Realidade, situo a proposta pedagógica no bojo de alguns acontecimentos político-sociais mais amplos nos quais a mesma foi gestada e implantada; posteriormente, a proposta mesma condutora do ensino da rede municipal de Porto Alegre e, em decorrência, a proposta desenvolvida, praticada, na referida escola. Neste contexto, são levantados alguns elementos explicativos do modo como se estrutura o ensino por Ciclos de Formação adotado por esta rede de ensino. Sequencialmente é realizada uma caracterização da escola, a partir de uma breve retomada da trajetória de sua implantação procurando-se colocar em evidência algumas propriedades específicas que expressam a dinâmica do contexto escolar.

Na segunda parte é realizado o relato da experiência processado a partir da descrição dos encaminhamentos dados pela pesquisa ao processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, é apresentado o planejamento elaborado anteriormente ao início da experiência e denominado de planejamento “pré-visto” o qual é composto de quatro dimensões - estas concebidas como necessárias de serem observadas pela ação pedagógica como etapas de previsão e organização do trabalho educativo - e a sistemática da proposta de planejamento da escola. Por fim, registro a rotina diária estabelecida para as aulas, procedo a uma caracterização da turma, chegando à experiência mesma, dividida em dois grandes momentos.

Ao mesmo tempo, neste percurso, procurei explicitar outros elementos presentes, norteadores da organização da rede municipal de ensino, que não haviam sido contemplados anteriormente, mas por uma proposital intenção de aproximar o leitor da estrutura mesma da escola, em face do vivido na experiência. Ao mesmo tempo, houve preocupação em não tornar repetitivas determinadas informações e, desse modo revelando articuladamente a forma como a experiência se comportou diante dos elementos executores da proposta da escola. Dessa forma, são sinalizadas informações que complementam tanto a proposta de ensino da rede municipal, de um modo geral, como caracterizam a escola e seu cotidiano em particular.

É conveniente ressaltar que, quanto a esta exposição da experiência, procurei mantê-la no modo como foi elaborada para o exame de qualificação, somente detalhando melhor alguns aspectos e respondendo a questionamentos levantados pela banca.

Isso posto, no capítulo III é, então, realizada a análise deste relato a qual, em face de algumas insuficiências apresentadas pela experiência, é constituída de uma crítica sobre essa experiência, que é processada a partir dos seguintes parâmetros: os passos do método, a alfabetização, o conceito de trabalho educativo, a concepção de saber escolar, o nível de apropriação da teoria e a influência da proposta político-pedagógica da rede de ensino e, conseqüentemente, da escola.

1. A Escola e sua Realidade

O tempo e o espaço históricos em que foi gestada a proposta político-pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre, data o período compreendido entre os anos de 1989 a 1992 e a posse da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores, uma gestão configurada por uma frente de partidos de esquerda, junto à prefeitura de Porto Alegre. Foi, pois, a partir da introdução de novas concepções de poder público, de partido político e de políticas sociais, próprias das denominadas Administrações Populares, que começaram a surgir espaços de discussões e movimentos em torno da necessidade de transformar as bases estruturais das políticas públicas instituídas historicamente e, conseqüentemente, encontrar rumos à construção de nova proposta educacional capaz de substituir formas e pensamentos conservadores até então condutores da prática e da teoria pedagógica.

Este foi considerado um momento importante em que a relação escola-sociedade começou a participar efetivamente da cena histórica. Em relação aos projetos educacionais e o conceito de escola democrática, Genro afirma que:

como teoria e experiência, constituem, pois, espaços coerentes de uma luta e de um discurso democrático. Ele é mais amplo e universal, porque transcende à democracia formal, tendo como ponto de partida uma nova relação Estado-sociedade. Nesta nova relação as classes populares *alteram* as condições de disputa para influenciar esta fração do Estado que se denomina Prefeitura e assim *concorrem*, em influência - em condições de maior igualdade -, com os setores conservadores da sociedade, nas instituições de representação, na disputa da opinião pública, na cena pública do debate democrático (1999, p.10) (grifos originais).

Em relação a essa nova visão cabe mencionar a modalidade de orçamento público implantado a partir desta administração popular, denominado de Orçamento Participativo o qual,

é elaborado através de um processo de democracia direta, onde a população discute e decide sobre a receita e a despesa da cidade, definindo sua prioridade de obras e serviços. Através do Orçamento Participativo - OP institui-se tanto o processo de co-gestão da cidade (Governo e Sociedade), quanto mecanismos de controle social sobre o estado (2002, online).

Ocorrem, desta forma, possibilidades de participação direta da população tanto na definição dos investimentos, quanto no planejamento propriamente dito.

Sob tal perspectiva, a primeira gestão da Administração Popular teve à frente da Secretaria Municipal de Educação (SMED) a professora Esther Pillar Grossi e como marca, o desencadeamento de

um processo de discussão de propostas pedagógicas para as séries iniciais e de formação de professores, voltado principalmente para essa etapa do ensino. Começou-se a investir em grandes eventos, com debates e palestras, trazendo para a ordem do dia da

sociedade a questão da educação e devolvendo, em parte, aos professores um certo orgulho de se dizerem professores. O conteúdo da maioria desses eventos estava relacionado às concepções do fazer do professor em sala de aula. Alguns professores, em razão de uma vontade de mudança, aderiram prontamente aos novos *métodos*, o que gerou alguns equívocos pela sua não-apropriação teórico-prática: outros combatiam esses *métodos* (FORTES, 2000, p.33) (grifos originais).

Sobre este período, a mesma autora registra que:

Havia assessorias às áreas ou disciplinas, que, durante os quatro anos, foram se aprimorando, mas o centro estava na assessoria às séries iniciais. Administrativa e politicamente, as dificuldades eram inúmeras. Entretanto, a despeito desses problemas, abriu-se um novo tempo na rede municipal de ensino de uma maneira não-populista, embora não tão qualificada quanto alguns setores educacionais progressistas defendiam. Os grandes seminários sobre educação se firmaram; iniciou-se uma política de publicações próprias que foi sendo ampliada nas outras gestões e tem sido uma ação importante de informação e qualificação do educador e da comunidade escolar e também de divulgação do trabalho desenvolvido (revista *Paixão de Aprender*, *Cadernos Pedagógicos*, *Palavra de Trabalhador*, *Cadernos do Mova*, livros com as palestras dos seminários e sobre assuntos específicos, etc.) (ibidem, p34) (grifos originais).

Assim, ao mesmo tempo em que "no final da primeira gestão, a educação tornou-se um dos pilares da reeleição da Frente Popular" (FORTES, 2000, p.34), também "a gestão da cidade passa a ser uma referência para o trabalho escolar" (FREITAS, 1999, p.211).

Entretanto, e mais propriamente a partir da segunda gestão da Administração Popular (1993-1996) é que o projeto da, também denominada, Escola Cidadã começa a ser pensado pela SMED.

Apoiando-se nos princípios de uma educação emancipadora e fundada na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, Azevedo considera que "apesar de radicais, as transformações desenvolvidas em todas as áreas da administração, a partir da Primeira

Gestão da Administração Popular, não se deram na mesma extensão nem na mesma profundidade na esfera educacional" (1999, p.14-15).

Por outro lado, Fortes afirma que

Já em sua primeira gestão, com a SMED sob a coordenação da professora Esther Pillar Grossi, a educação teve relevância no projeto da Administração Popular. A educação foi destaque pela preocupação e pelas experiências/debates em torno das questões de ensino que tomaram conta da cidade e, particularmente, de suas escolas. A educação apareceu várias vezes na ordem do dia, conferindo-lhe um *status* qualificado. A grande questão em pauta era o construtivismo e a possibilidade de o professor ensinar diferenciadamente e com maior prazer, principalmente no processo de alfabetização. Promoveram-se inúmeros e grandes eventos para discussão educacional; os professores municipais sentiram a diferença de trabalho e foram, de início, receptivos (op.cit. p.33) (grifos originais).

Na direção da superação da estrutura da secretaria de educação, entendida como fragmentada e compartimentada, a segunda gestão iniciou por realizar

investimentos na construção de espaços e mecanismos que começaram a reverter as estruturas autoritárias e verticalizadas, produzindo novos espaços horizontais de participação, estimulando o trabalho coletivo e o envolvimento da rede com a construção do Projeto da Escola Cidadã (idem, p.16).

Com efeito, no final do primeiro ano da segunda gestão ocorreu uma reforma na Secretaria de Educação, cuja finalidade foi adequá-la à estrutura administrativa e à proposta política da Administração popular.

Enquanto espaço de discussão para o início da construção da proposta político-pedagógica do município, considerado o primeiro passo do processo de reforma administrativa, dois grandes eventos⁵⁵ promovidos pela secretaria foram marcados

⁵⁵ Os dois grandes eventos referidos foram o Seminário Nacional ocorrido no início de cada ano letivo e o Seminário Internacional no meio de cada ano.

como momentos importantes para a decolagem do que se constituiu finalmente na implantação do Ensino por Ciclos de Formação. Ainda fazendo parte deste primeiro passo foram oferecidos cursos e seminários no âmbito da política de formação para os professores. Também através da organização de espaços para os **Conselhos Escolares**⁵⁶ foram oportunizados momentos de formação para pais e funcionários. Igualmente, a criação dos **Núcleos de Ação Institucional** (NAIs), em número de sete, cada um responsável por uma região da cidade, possibilitou a realização de assessorias em serviço relativas a questões institucionais junto às escolas. Esses núcleos tiveram importante participação na tarefa de auxiliar na organização da comunidade escolar, o que contribuiu "abrindo canais com o orçamento participativo e o movimento comunitário em geral" (FORTES, 2000, p.17).

Neste contexto, a criação da denominada Equipe Multidisciplinar⁵⁷ efetivou ações no âmbito pedagógico, contribuindo profundamente para a elaboração futura da proposta pedagógica. Este primeiro passo foi considerado como momento de diagnóstico satisfatório, dada a participação de diversos setores (AZEVEDO, 1999).

Quanto ao segundo passo da reforma administrativa, em já se tendo uma secretaria mais orgânica e um certo acúmulo de experiência, Azevedo afirma que "O funcionamento orgânico e interativo do administrativo no interior da Supervisão de Educação veio superar o problema da dissociação entre o administrativo e o pedagógico" (idem, p.19). Ainda nesta direção, o mesmo autor considera que:

Outra mudança significativa [...] foi a mudança na estrutura de assessoramento às escolas. Houve a fusão dos NAIs e da Equipe Multidisciplinar. Foi preservada a sigla NAI, mas mudou o conteúdo. NAI passou a significar Núcleo de Ação Interdisciplinar. Mantiveram-se os sete Núcleos, sediados na Secretaria e com atribuição de viabilizar assessoria global às escolas, tanto institucional como pedagógica (1999, p.19).

⁵⁶ O conselho escolar é o órgão máximo das escolas, é constituído por representantes de professores, funcionários, pais e alunos tendo natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, bem como, tem sua composição, organização, funcionamento e atribuições definidos pela legislação municipal e pelo regimento interno de cada escola.

⁵⁷ A Equipe Multidisciplinar foi criada com a finalidade de intermediar as relações da secretaria de educação com as escolas, prestando assessorias, entretanto seu trabalho culminou numa contribuição teórica para a elaboração da futura proposta pedagógica da rede.

A Administração Popular, persistindo em transformar a rede municipal de ensino em de fato pública, tomou três dimensões da proposta em gestação como linhas básicas, sendo elas: o acesso à escola, a democratização da gestão escolar e o acesso ao conhecimento. Dando, então, continuidade ao “crescimento do ensino regular fundamental, ampliou-se a educação de adultos, diversificou-se o atendimento à educação infantil (0 a 6 anos) com o convênio com as creches comunitárias, instituiu-se uma escola para meninos e meninas de rua [...]” (AZEVEDO, 1999, p.21).

Também com a criação de leis municipais referentes à **Eleição de Diretores**, ampliando o direito ao voto a todos os segmentos da comunidade escolar, e à implantação dos Conselhos Escolares desencadeou-se um processo mais efetivo de democratização da gestão escolar.

Já as discussões e propostas em torno da **democratização do acesso ao conhecimento**, se originara do Primeiro Congresso da Rede Municipal, cujo projeto, denominado Projeto Constituinte Escolar previa o início da **reestruturação curricular** da rede municipal de ensino. Deste congresso resultou a elaboração de diretrizes básicas para a Escola Cidadã. Em relação ao referido projeto, ele foi apresentado às **equipes diretivas**⁵⁸ e aos conselhos escolares, propondo quatro fases para o desenvolvimento do processo de reestruturação curricular, entre elas,

a organização de grupos temáticos nas escolas (1ª fase); os encontros regionais (2ª fase); o Congresso Municipal Escola Constituinte (3ª fase) e a construção dos regimentos escolares (4ª fase). Essas fases foram propostas com o sentido de qualificar o processo de discussão em torno de quatro eixos temáticos que, articuladamente, buscavam dar conta da globalidade da escola, tendo em vista a construção de seu projeto político-pedagógico: gestão da escola, currículo, princípios de convivência e avaliação (FORTES, 1999, p37).

Estes quatro eixos orientaram a elaboração dos 94 princípios da Escola Cidadã que foram aprovados no II Congresso Municipal de Educação ocorrido em dezembro de 1999, o qual contou com a participação de 22 instituições ligadas à educação, do

⁵⁸ As equipes diretivas congregam a estrutura administrativa de cada escola composta por diretor, vice-diretor, coordenador de secretaria, coordenador de supervisão e coordenador de orientação educacional.

Fórum das Entidades de delegados da comunidade escolar, creches comunitárias e o **Movimento de Alfabetização**⁵⁹ (MOVA) (FORTES, 2000).

Por outro lado, a mesma autora afirma que

O debate em torno da organização da escola e do processo ensino-aprendizagem foi pauta obrigatória em todas as escolas através da participação na Constituinte Escolar, que culminou no I Congresso Municipal de Educação, do qual saíram os princípios norteadores para todas as escolas reformularem seus regimentos e suas práticas escolares. Os princípios tirados eram gerais, não apontando, aparentemente, nenhuma forma específica de organização do ensino e da escola (op.cit. p.36).

Em meio a tais condições, debates e acontecimentos, mais propriamente entre os anos 1994 e 1995, foi criada a Escola Municipal Vila Monte Cristo, bem como nela iniciada a implantação do Ensino por Ciclos. Tal escola é reconhecida por muitos, atualmente, como escola modelo da rede tanto pelo fato de ter sido a primeira a ser inaugurada já com os ciclos implantados, como por permanecer organizada e guiada prática e teoricamente pelos princípios da proposta político-pedagógica da rede de ensino.

A terceira gestão (1997-2000) empenhou-se na tarefa de incentivo às escolas em ciclarem até o ano de 2000, dando continuidade à realização dos Seminários Nacional e Internacional. A marca deste período em relação à democratização do acesso à escola é atribuída à criação do MOVA. Ainda, durante este período, ocorreu a descentralização da parte administrativa e de custeio, de modo que foram distribuídas verbas para cada escola para manutenção de equipamentos e melhorias necessárias tendo também havido “a criação do *orçamento participativo das escolas* para projetos maiores, em que, a exemplo do orçamento da cidade, as escolas disputam, participativamente e por região, o financiamento de seus projetos” (FORTES, 2000, p. 118) (grifos originais).

⁵⁹ O Movimento de Alfabetização (MOVA) foi criado a partir de uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação que, como parte integrante de suas políticas objetiva, em construindo uma rede de alfabetização, oferecer seu acesso a jovens e adultos. A partir da organização de turmas com no mínimo 15 alunos, efetuada pelas comunidades e da solicitação deste serviço, através de alguma entidade, é estabelecido um convênio com o MOVA o qual é juridicamente instituído (Bairros & Perdomo, 1999).

1.1. A proposta de ensino

A proposta de Ensino por Ciclos, implantada na rede municipal de Porto Alegre, estrutura-se a partir de três pontos. Primeiro, a **concepção de currículo escolar**, segundo a qual o currículo, entendido como fenômeno histórico, é o cerne da educação escolar. "Resultante de forças sociais, políticas e pedagógicas expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais" (SMED, 1999, p.06). Também o currículo é considerado como ação, "é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, flexível" (op.cit. p. 06).

Para explicitar melhor esta compreensão, veja-se o princípio nº 39

'O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai mãe e do(a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela 'curiosidade científica', de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica[...]' (SMED, 1999, p.09).

Deste entendimento decorre a exposição da dimensão educativa, e com ela, suas fragilidades juntamente com a flagrante necessidade de reestruturação tanto no aspecto curricular quanto no que se refere aos regimentos escolares.

O referido ensino por ciclos de formação, compreendido por três ciclos de três anos cada - o que amplia a escolaridade ao nível do ensino fundamental para nove anos - objetiva contribuir para o respeito ao ritmo, tempo e experiências dos alunos e incide na tentativa de enfrentamento de questões relativas ao fracasso escolar. A proposta, inclusive, utiliza - entre outros argumentos - referências extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1995, p.10).

'A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as frequentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos [...]'

Em consideração à questão da problemática da exclusão, acima mencionada, e o que atualmente é tido como um dos pontos nevrálgicos da escola pública, o ensino por ciclos, ao preocupar-se com o estabelecimento de processos inclusivos, procura contribuir na superação de dificuldades dos alunos de modo que no decorrer de cada ciclo as mesmas possam ser superadas.

E, mais propriamente em relação às dificuldades remanescentes entre um ciclo e outro é que surgem as denominadas **turmas de progressão**. Turmas de alunos que organizadas em tempo-ano diferente do ano-ciclo, visam "atender os educandos com defasagem entre a sua faixa etária e a escolaridade [...]" (SMED, 1999, p.12). Neste sentido, a passagem de um ano para outro é invariavelmente caracterizada por um determinado **tipo de progressão**: simples, com plano didático de apoio e progressão sujeita à avaliação especializada, sendo que esta última é realizada pela **Sala de Integração e Recursos**⁶⁰ (SIR), pelo **Laboratório de Aprendizagem**⁶¹ (LA) e pelo Serviço de Orientação Pedagógica da escola. Essas possibilidades conferem aos alunos ascensão para o ciclo posterior em qualquer momento do ano letivo, desde que apresentem as superações necessárias tanto em termos de socialização como de domínio de conhecimentos.

⁶⁰ A Sala de Integração e Recursos constitui-se de um espaço físico regionalizado, o qual localizado em uma dada escola atende alunos de mais duas ou três localizadas naquela região. Oferece fundamentalmente serviço aos alunos portadores de dificuldades educativas especiais.

⁶¹ O Laboratório de Aprendizagem objetiva auxiliar os alunos que possuem dificuldades, nele os alunos realizam atividades que visam superar problemas enfrentados nas diferentes áreas de conhecimento. Os professores responsáveis são escolhidos a partir da elaboração de uma proposta a qual é avaliada pelo coletivo dos professores (FORTES, 2002).

Cada ciclo tem estabelecido faixas etárias correspondentes, ou seja: I Ciclo, de 5 anos e 9 meses aos 8 anos e 11 meses; II Ciclo, dos 9 aos 11 anos e 11 meses e o III Ciclo, dos 12 aos 14 anos e 11 meses, bem como objetivos específicos, princípios e conhecimentos que buscam ser complexificados e aprofundados durante todos os anos do I ao II Ciclo (SMED, 1999).

Estas faixas etárias são caracterizadas na proposta do ensino por ciclos da rede, baseando-se em autores⁶² como Piaget (1978), Vygotsky (1984), Pikunas (1979) e Ericson (1976), particularmente no que concerne à apresentação de conceitos relativos às fases de desenvolvimento, descrição de comportamentos previsíveis e quanto a níveis de elaboração mental dos alunos em cada um dos três ciclos. Aqui aparecem descrições (conceitos) de: grafismo, argumento, regras e jogos, moralidade, comportamento social, pensamento e linguagem, autorização e obediência, culpa e punição, formação de juízo de valor, ciência e matemática.

Nesta concepção de currículo e, em especial na relação entre a estrutura curricular por ciclos e as faixas etárias, cada um dos ciclos é visto como etapa que apresenta caracterizações particulares.

O I Ciclo, levando em consideração as adaptações necessárias referentes ao processo de interação social e em atenção às crianças que nunca freqüentaram a escola, representa um período de vinculação com a educação infantil. Tratar-se-ia de um momento de exploração-incentivo de diferentes expressões de linguagens, tais como: oral, escrita, corporal, plástica, dramática, matemática e do mundo da informática, bem como contato com noções sócio-ambientais que encaminhem para um posicionamento ético com a natureza.

O II Ciclo busca dar continuidade no estabelecimento de vínculos com o I, devendo favorecer outros conhecimentos, entre eles noções de cultura e língua estrangeira, também devendo dar atenção a menções explícitas de conteúdos geográficos, políticos e históricos, cujo objetivo é realizar aproximações de noções particulares capazes de sustentarem a compreensão de questões e problemas de âmbito municipal, estadual, nacional e internacional.

O III Ciclo, por sua vez, como etapa final do Ensino Fundamental e momento de transição para o Ensino Médio, procura dar continuidade à complexificação dos

⁶² Também na proposta pedagógica (SMED, 1999) aparecem referências, entre outros, a autores como Snyders (1993), Gramsci (1988), Coll (1991) e Pistrak (1981).

conhecimentos dos ciclos anteriores em termos de sistematização e aprofundamento. Neste ciclo a noção de politecnia aparece com maior evidência e em relação às suas manifestações na sociedade moderna (SMED, 1999).

O segundo ponto estruturante da proposta de Ensino por Ciclos de Formação é **A Organização do Ensino por Complexos Temáticos**. A noção de Complexo Temático "sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para 'assuntos ou relações profundas' que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento" (SMED, 1999, p.21).

Mais especificamente a idéia de complexo ou ensino pelo sistema de complexos tem em Pistrak, educador russo, seu apoio teórico. Conforme Kilian & Gorodicht,

O *complexo*, segundo Pistrak, deveria estar embasado no plano social, permitindo aos alunos e às alunas, além da percepção crítica do real, uma intervenção ativa numa sociedade da qual seriam, naturalmente, desde seu nascimento, membros efetivos: com seus problemas, interesses, objetivos, ideais (1999, p.77) (grifo no original).

Aparece aqui a noção de abrangência da totalidade que em termos de possibilidade de compreensão pelos alunos das diversas dimensões constitutivas dos fenômenos-objetos de estudo, está vinculada à necessidade de estabelecimento de relações entre a realidade social e individual, no âmbito do contexto mais amplo em que estão inseridos. Trata-se de uma totalidade à qual o Complexo Temático subordina-se, bem como as diversas **áreas de conhecimento** (Expressão, Ciências Sócio-Históricas, Ciências Físicas, Químicas e Biológicas e Pensamento Lógico-Matemático), comportando ainda os denominados **componentes curriculares**: Filosofia, línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Espanhol), Arte-Educação (Artes Plásticas, Música e Teatro).

Essa perspectiva apresenta-se como uma forma de organização do trabalho escolar, um caminho orientador da interdisciplinaridade e ponto de partida para a reflexão em termos de idéias e conhecimentos envolvidos no estudo de um dado fenômeno, o Complexo temático. Esta forma de organização não indica "uma concentração de todas as áreas do conhecimento em todos os momentos, em torno de

um aspecto qualquer do fenômeno, mas a subordinação destas áreas do conhecimento a uma idéia global" (SMED, 1999, p.21).

A estrutura curricular orientada pelas denominadas quatro diretrizes-fonte (sócio-antropológica, sócio-psicopedagógica, sistematização realizada nas diferentes áreas do conhecimento e caracterização geral do que se pretende em cada ciclo), sugere etapas⁶³ para a determinação-elaboração do complexo a ser adotado em cada escola, o qual pressupondo uma conjuntura temática, poderá ter duração de um ou mais anos letivos. Estas são as referidas etapas: 1º) Investigação de interesses do coletivo em cada ciclo ou escola; 2º) Definição dos complexos no coletivo do ciclo escola; 3º) Formulação de princípios por área de conhecimentos; 4º) Elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento e de cada ciclo; 5º) Compatibilização e re-elaboração no coletivo do ciclo ou da escola; 6º) Seleção do conjunto de idéias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo; 7º) Plenária de socialização do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período; 8º) Definição coletiva das linhas de ação; 9º) O coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo e 10º) Problemática da realidade.

Finalmente, o terceiro ponto, **a avaliação**, como participe do redirecionamento da ação pedagógica nos ciclos de formação é entendida como processual, contínua, investigativa e participativa, com função diagnóstica e prognóstica. Seus resultados devem servir de reorientação e reorganização tanto da ação dos alunos e das turmas como do professor e do coletivo (ciclos, escola).

A avaliação não é centrada no aluno e em seu desenvolvimento cognitivo, mas concentrada no conjunto da escola. Aqui também questões como "*com quem e para quem se avalia?*" são substituídas pelas indagações: "*o quê, quando, como, com que e para quê avaliamos?*" Compreendida a avaliação como ação humana concreta inserida em todo ambiente escolar é destacada a participação de todos os segmentos nas atividades escolares "estabelecendo-se o diálogo entre os mesmos e incidindo-se sobre a organização do trabalho escolar, a formação das identidades coletivas e de uma ética social" (SMED, 1999, p.29).

⁶³ Uma menção mais específica e detalhada do como são processadas estas etapas, é realizada no item 2 deste capítulo, Relato da Experiência.

É a partir dessa concepção que a proposta de ensino por ciclos procura romper com “a seriação, organizando seus espaços e tempos de forma diferenciada, com progressão contínua e avaliação processual, intencionando a democratização do conhecimento, do acesso e da permanência na escola” (FORTES, 2000, p.1).

Avaliação ainda é realizada a partir de três modalidades: **formativa**, referente a períodos trimestrais compreendendo uma *auto-avaliação* de cada aluno, os resultados dos conselhos de classe participativos (representante dos pais, todos os alunos da turma e professores, a supervisora escolar e orientadora educacional), análise do *Dossiê*⁶⁴ de cada aluno, do *Relatório de Desempenho Individual* elaborado pelo conjunto dos professores do ano-ciclo; a avaliação **sumativa** é realizada ao final de cada ano e cada ciclo leva em conta todos os dados da avaliação formativa e indica o modo de progressão e a avaliação **especializada**, já mencionada quando em referência à caracterização dos tipos de progressão.

1.2 Caracterização da escola

Até aqui, foram levantados alguns elementos definidores da proposta de ensino de um modo geral. Agora se procede a uma caracterização bastante peculiar da escola em que foi realizada a pesquisa, podendo aqui aparecerem formas e encaminhamentos do trabalho pedagógico nela realizado, um tanto diferenciado de outras escolas.

Assim, como o próprio título deste item anuncia, aqui é realizado um detalhamento de alguns aspectos que conduzem a uma visualização mais próxima da forma como se organiza a escola. Daí o apontamento de sua origem, descrição de sua estrutura física e de pessoal, seu funcionamento, organização dos espaços e tempos entre outros elementos demonstradores da sua realidade mesma.

⁶⁴ O dossiê do educando é um documento organizado pelo professor referência e entregue as famílias semestralmente e nele constam: uma síntese da Avaliação da Turma como um Todo (realizada trimestralmente), a auto-avaliação dos alunos, listagem dos aspectos trabalhados durante o semestre, trabalhos demonstrativos das aprendizagens e de sua evolução, o Ver Pelo Olhar da Família (documento enviado trimestralmente as famílias no qual são, por elas anotados, os anseios, perspectivas e opiniões quando às aprendizagens dos filhos), apontamento do modo como o aluno convive e se organiza na escola e os relatórios individuais.

A Escola Vila Monte Cristo gestada, implantada e situada no bojo dos acontecimentos políticos e sociais da cidade de Porto Alegre a partir de quatro gestões administrativas do município (1989 a 2004), já com sete anos de existência, teve uma particular trajetória a qual é interessante resgatar.

Fortes entende que "o início da Escola Vila Monte Cristo foi marcado por uma imensa expectativa da comunidade, das professoras e da própria Secretaria Municipal de Educação" (2000, p.138). Isso quer dizer que havia grandes apostas no futuro, que naquele momento estava sendo construído, pois seria a primeira escola a já iniciar com o ensino ciclado.

Localizada no Bairro Vila Nova, Vila Monte Cristo, zona sul da cidade, a escola originou-se de uma grande luta da comunidade travada no interior do Orçamento Participativo pela Associação de Moradores da Vila Monte Cristo e Associação de Moradores do Bairro Vila Nova e que foi contemplada como demanda da região em 1992 (FORTES, 2000).

Segundo esta mesma autora,

Um membro da diretoria da Associação de Moradores da Vila Monte Cristo conta que essa luta vinha sendo empreendida há anos: *Quanto à escola, foi uma luta de simplesmente treze anos. Incansavelmente, continuávamos a luta. Passaram por nossa gestão, diversas e diversas comissões que, no decorrer do tempo, iam se dispersando e largando porque não tinham persistência, nós permanecemos na luta* (EGAMVMC, 1999). Como a comunidade já havia construído sua creche, tinha conseguido um posto de saúde, a escola passou a ser prioridade, pois as mais próximas localizavam-se em outros bairros (op. cit. p.139, nota nº 105) (grifos originais).

Posteriormente, essa demanda foi aprovada no OP. Hoje, ao redor da escola, há um conjunto habitacional recém-inaugurado. Seus moradores são os inscritos no movimento pró-habitação da Vila Monte Cristo e famílias afetadas pelo Programa de Regularização Fundiária das vilas Cruzeiro, Rio Branco, Orfanotrófio II, Arapei e Malvina (ibidem, nota 106).

As obras foram iniciadas em 1994; no entanto, as professoras já haviam começado a trabalhar no salão paroquial da vila. Quanto à formação do primeiro corpo docente, tratava-se de uma escola que, tendo sido noticiada sua criação, ensejou grandes expectativas pela proposta que então se prenunciava. Em grupos, ou isoladamente, passavam a surgir interesse e manifestações de professores no sentido de procurarem a SMED a fim de obterem informações quanto ao processo de ingresso.

Em relação a um determinado grupo de professores, oriundos de uma mesma escola, que foram trabalhar na Vila Monte Cristo, desde seu início, Fortes depõe no sentido de que:

O grupo tinha vontade de dar outro sentido à educação escolar, o que era inteiramente antagônico com a hegemonia da escola onde estava lotado. Esse grupo, então, decidiu solicitar remanejamento para a EVMC em julho de 1994 e, ao longo do segundo semestre daquele ano, na fala de um membro do grupo, *resolvemos nos juntar e batalharmos para virmos juntas para cá. A gente voltava da outra escola e vinha aqui dizendo assim: essa não tem vícios. Essa pode se tornar uma escola diferente, depende de todos se unirem* (2000, p.140) (grifos originais).

Neste contexto, a equipe dirigente da secretaria municipal estivera reunida em novembro de 1994, com os professores interessados em atuar na nova escola

foi clara quanto às suas intenções, pois não seria apenas *mais* uma escola; seria uma escola que teria como objetivo fazer escola de modo diferente[...] Na mesma reunião, a SMED deu a opção de escolha: quem quisesse poderia ir para outra escola. A intenção era *tirar daquela lista de remanejamento, as pessoas que não estavam a fim, que não iriam se comprometer, que não iriam assumir isso, que iriam para lá por comodidade, porque era perto, porque a escola estava ficando bonita, ou seja lá o que fosse* (SMED,2000,p.141-142)(grifos originais).

A partir desses esclarecimentos, Fortes considera que,

As professoras que foram designadas haviam aceitado o desafio de construir, participativamente, uma proposta diferenciada para aquela escola. No seu primeiro mês (março) de estudos entre professores, com a colaboração de um assessor da secretaria Municipal de Educação (SMED), a organização por ciclos já havia conquistado a simpatia do grupo e estava sendo apontada como um elemento para a discussão com a comunidade (2001, p. 116).

Arquitetonicamente, a construção dos espaços⁶⁵ teve na concepção construtivista seu aporte, dadas as influências da primeira gestão da administração do município. O projeto foi inicialmente composto de quatro blocos de alvenaria de dois pavimentos, cada um com formato octogonal e salas hexagonais, pátio coberto com estrutura metálica interligando os quatro blocos e ginásio e canchas esportivas e acesso ao prédio, com guarita para vigia e transformador (MACADAR, 1992). Atualmente a escola conta com seis blocos, entre eles setores como midiateca, laboratório de informática e biblioteca.

A escola, tendo iniciado com 54 professores e 500 alunos, no ano de 2001 já contava com 84 professores e 1206 alunos matriculados e 16 funcionários. Também seu **horário de funcionamento** é interessante de ser mencionado, pois a partir dele percebe-se como a organização do tempo permite a criação de momentos para reuniões semanais e discussões, organização e socialização das práticas entre os professores. A escola funciona em três turnos: pela manhã, das 7:30 às 12h (café das 7:00h às 7:20h, recreio das 10h às 10:15h e almoço a partir das 11h); pela tarde, das 13:20 às 17:50h (almoço das 12:45h às 13:15h, lanche, a partir das 14:45h e recreio, 15:50h às 16:05h) e pela noite, das 18:30 às 22h (janta, das 18:h às 19h), funcionando o **Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA)**

⁶⁵ Os espaços da escola são assim organizados: "As salas são amplas, possuem um canto reservado para o cultivo de plantas, um *closet* para guardar materiais da sala, dois quadros para giz e um quadro branco. Entre as salas, existe um espaço de circulação com bancos e uma sala de apoio: ao todo, quinze salas de aula, refeitório, auditório, sala de artes, sala de vídeo e outras salas com destinos variados como Centro de Línguas Estrangeiras, Sala de Integração e Recursos, sala de teatro, etc. No pátio, há uma área coberta, duas quadras, pracinha e espaço para horta escolar. Em 2000, passou a funcionar mais um prédio (construído em 1999 em terreno adjacente), com quatro salas (totalizando 19 salas de aula na escola) e banheiros, para abrigar a nova demanda de alunos oriunda do loteamento criado ao redor da escola" (FORTES, 2000, p.139) (grifos originais).

Em relação à política de formação são previstos no calendário escolar dez dias organizados pelos denominados **turnos de formação**, os quais são constituídos de momentos de planejamento das atividades gerais que envolvem toda a escola, planejamento por anos-ciclos e por ciclos bem como momentos de discussão de assuntos e temas pertinentes e de escolha da própria escola.

Também o **calendário escolar**, votado a partir de propostas do Conselho Escolar e de professores que se dispunham a propô-lo, previu todos os eventos a serem ocorridos durante o ano letivo, inclusive os turnos de formação e sábados letivos, bem como atividades de integração para o coletivo da escola, organizadas a partir de uma distribuição optativa quanto à participação de professores, funcionários e alunos em comissões denominadas mistas, entre elas: comunicação, cultural, esportiva, social, ambiente e saúde e bem-estar.

Em todas as terças-feiras os alunos saíam mais cedo, mais propriamente, o turno da manhã às 10 horas e os da tarde às 15:50h, pois era o dia da semana previsto no calendário para realização das reuniões semanais de professores.

2. Relato da Experiência

A experiência teórico-prática desenvolvida durante o ano letivo de 2001 junto à turma A 14, do 1º ano do I ciclo, com crianças entre 5 e 6 anos de idade contou com o auxílio do que se denomina de **professora-referência**, ou seja, a titular da turma. Ainda cada ano ciclo conta também com um **professor-itinerante**⁶⁶ (um para cada três turmas), um **arte-educador** e **professor de Educação Física**. A professora-referência esteve presente sistematicamente durante os quatro primeiros meses por três dias na semana. Seu trabalho se constituiu em uma contribuição valiosa, tanto em termos de possibilidades de discussão de questões pertinentes ao andamento da prática, dando sugestões, conduzindo a realização de algumas atividades, quanto em relação à adaptação e encaminhamento de procedimentos solicitados pelo Serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional da escola.

⁶⁶ Ao professor-itinerante é conferida a tarefa de substituir os professores-referência, do ano ciclo, no dia semanal de folga. No caso desta experiência decidi por não dispor de seus préstimos, uma vez que não havia interesse em dispor da referida folga.

Também com as professoras de Arte-Educação e de Educação Física foi mantida uma relação de diálogo permanente e, por algumas vezes, de realização de planejamentos conjuntos. As mesmas sempre estiveram a par dos temas (conteúdos) trabalhados e suas intervenções procuraram contribuir para chegar às metas previstas pela pesquisa.

Antes de iniciar o relato propriamente dito, cabe aqui mencionar os caminhos iniciais percorridos pela pesquisa, representados pelo que denominei de planejamento “pré-visto” os quais incidem em quatro dimensões necessárias de serem refletidas e sistematizadas pela ação didático-pedagógica do professor. Essas dimensões são tomadas como momentos de um amplo planejamento dos quais procuro explicitar o significado em seus elementos constitutivos. Este procedimento se justifica pela procura em estabelecer coerência com o aporte teórico-didático em questão, tornando também mais clara a compreensão, pelo leitor, dos momentos e procedimentos metodológicos adotados e, mais do que isso, pelo surgimento da necessidade de execução de um replanejamento das ações em face de alguns desencontros surgidos no percurso da pesquisa. A proposta de planejamento da escola é aqui explicitada objetivando demonstrar o modo como a pesquisa acabou por sofrer influências do conjunto do planejamento da escola a partir de alguns encaminhamentos adotados que, entre outros, vieram a determinar a insuficiência da experiência diante de seus propósitos iniciais. Ainda é realizada uma descrição da rotina das aulas, uma caracterização da turma chegando-se, finalmente, aos pormenores relativos à prática, dividida em dois grandes momentos.

2.1 Planejamento "Pré-Visto"

2.1.1 Planejamento geral da ação didático-pedagógica

Os tópicos aqui apresentados são tomados de Rays (1995) e são por este autor entendidos como variáveis a serem consideradas no momento do planejamento da ação pedagógica. Entretanto, a título de uma melhor compreensão, a eles são acrescidas considerações decorrentes das referidas variáveis.

a) *Conhecimento da escola e de suas relações com a realidade social.* Não se trata, aqui, do conhecimento da realidade imediata, mas a totalidade do real, conforme sugere Wachowicz (1991);

b) *Retrato sociocultural do educando*. Verificação das condições reais de vida dos educandos e das situações de vida particular, das contradições vividas. Isto foi realizado através de entrevistas individuais com os pais ou responsáveis seguidas de diálogo problematizador com as crianças e de informações fornecidas pela escola.

c) *Definição dos objetivos gerais⁶⁷ do processo ensino-aprendizagem* em consonância e conexão com a definição dos conteúdos. Os conteúdos foram pensados à luz do momento histórico-cultural em que vive a escola e a sociedade, com atenção às operações mentais que se pretende dinamizar, às atividades e ao conhecimento necessário de ser assimilado (conteúdos);

d) *Definição dos procedimentos de ensino*. São as propostas de ação didática (ação-reflexão-ação) que visam à aproximação aos objetivos por meio do estímulo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991);

e) *Avaliação da aprendizagem*. Ocorrida através do acompanhamento permanente das condições atuais de compreensão dos conteúdos (nível de desenvolvimento real), da identificação das zonas de desenvolvimento proximal e verificação do nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1991).

2.1.2 Planejamento específico da ação didático-pedagógica

Este planejamento, de caráter específico, está referido aos caminhos estruturantes dos procedimentos didáticos que foram, num primeiro momento, adotados para o desenvolvimento dos conteúdos e que, representados pelo que denominei de Temas Centrais, Temas Norte, Metas, Vias, Encaminhamentos e Observações, constituem a estrutura do planejamento mensal e semanal. E aqui procurei levar em conta, como orientação, os cinco passos do método didático proposto por Saviani (1985, pp.73-85): Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social.

2.1.3 Planejamento para a organização das situações de ensino

⁶⁷ Estes objetivos constam tanto na introdução deste trabalho (p.07) bem como, no item 2.3 deste capítulo (p.110).

a) Verificação dos níveis reais de desenvolvimento das crianças quanto à escrita, leitura, conhecimento lógico-matemático e desenvolvimento motor amplo e gráfico-plástico;

b) Análise individual das produções das crianças com observância das características de aprendizagem de cada uma e traçado de um quadro das características gerais da turma;

c) Definição de objetivos mais específicos⁶⁸ a serem atingidos ao longo do ano letivo em face do quadro demonstrativo das condições reais da turma, tais como objetivos voltados para a formação de valores, atitudes de solidariedade, cooperação, respeito, espírito de coletividade, entre outros.

2.1.4 Estrutura do planejamento mensal-semanal (anexos 1e 2)

Este planejamento de caráter mensal-semanal procurou orientar o trabalho com os temas centrais (concentradores dos conteúdos de ensino), durante aproximadamente quatro semanas, ocorrendo variações apenas em função do tempo diário utilizado para o desenvolvimento das atividades planejadas.

a) Tema Central: os temas centrais são entendidos como o conjunto mais amplo, o universo e o contexto no qual serão desenvolvidas as atividades e situações de ensino-aprendizagem e de recreação e ou elaboração do saber (RAYS,1995), nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, invariavelmente, os temas centrais tiveram seus conteúdos mais próximos da área das Ciências Sócio-Históricas. Trata-se de um procedimento que se justifica pelo fato de que todos os conteúdos do ensino escolar estão situados e relacionados à vida social e histórico-cultural das crianças, a qual encontra-se situada num tempo histórico e num espaço geográfico determinados. Neste contexto, a alfabetização é considerada como o curso da aquisição da leitura e da escrita, enquanto instrumento básico de acesso ao saber elaborado, resultante dos processos históricos e individuais de representação da linguagem e de estruturação de todo um sistema de representação simbólica;

b) Temas-Norte: esses são sub-temas existentes dentro de Tema Central, os quais procuram conduzir, orientar e limitar os caminhos a serem percorridos no desenvolvimento dos conteúdos rumo à chegada aos temas centrais;

⁶⁸ Os objetivos específicos encontram-se na introdução (p.07-08) e neste capítulo (p.111).

c) Metas: são os objetivos amplos a serem alcançados e se relacionam à aquisição de conceitos, noções, habilidades, conhecimentos, sempre ligados às diversas áreas de conhecimento;

d) Vias: são a resposta à pergunta “como chegar ao desejado?”. Aqui a proposta inicial era de realização de um trabalho apoiado na música, na expressão dramática, nas artes plásticas e na educação física como caminho rico em possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos de ensino e, a partir disso, as crianças seriam direcionadas a realizarem observações, análises, reflexões e interpretações da realidade. O que, no entanto, não ocorreu pelo fato de existirem as professoras especializadas para o trabalho com essas áreas.

e) Encaminhamentos: espaço no qual são descritos todos os procedimentos de ensino, as conversas, questionamentos e atividades a serem realizadas com as crianças;

f) Observações: é um espaço no planejamento para anotações de todas e quaisquer alterações, ocorrências relevantes, resultados ou informações pertinentes sobre as aulas e superações evidenciadas no desenvolvimento das crianças.

2.2 A Proposta de planejamento do coletivo da escola

Explicitado o planejamento “pré-visto” pela pesquisa em suas diferentes dimensões, torna-se relevante agora considerar a sistemática de planejamento da escola, a qual tem como referência a realização de uma pesquisa denominada de sócio-antropológica⁶⁹ a partir da qual é formulado o Complexo Temático a ser trabalhado e seguido, durante o ano letivo, por todos os professores, ciclos e anos-ciclos, bem como,

⁶⁹ Sócio-Antropológica é a denominação dada a uma pesquisa realizada anualmente pela escola junto às famílias dos alunos, consistindo, mais propriamente, em visitas realizadas por duplas (de funcionários, professores e alguns alunos do III ciclo) em algumas casas selecionadas aleatoriamente, em torno de 20%, com a finalidade de a partir de questões previamente elaboradas pelos professores, coletar informações opiniões e sugestões relativas ao cotidiano de vida das famílias e suas principais preocupações em relação à educação dos filhos. A partir do levantamento destes dados, o coletivo dos professores analisa e sintetiza as principais questões levantadas em forma de um complexo temático a ser trabalhado no ano letivo por todos os ciclos e anos ciclo da escola.

estabelecidos os denominados campos conceituais⁷⁰, com referência a alguns princípios⁷¹ elaborados por área de conhecimento.

As etapas para a elaboração-seleção do complexo temático, mencionadas no item 1.1, A Organização do Ensino por Complexos Temáticos, apesar de apresentar dez etapas, na escola Vila Monte Cristo, durante o ano de 2001, ocorreu de um modo diferenciado.

Assim, para a realização da investigação dos interesses da comunidade, de onde deveria surgir o complexo temático a ser tomado como elemento orientador do trabalho pedagógico da escola, foi realizada a pesquisa sócio-antropológica junto a algumas famílias dos alunos, tendo sido selecionados aleatoriamente cinco ou seis endereços de cada turma. Ainda, dentro desta investigação, outros dados foram retirados do documento Ver pelo Olhar da Família referente ao último trimestre do ano anterior (2000), tratando-se, mais propriamente de um documento adotado pelo coletivo da escola enviado aos pais dos alunos trimestralmente onde, neste caso, foram feitos vários questionamentos sobre valores que a família procura transmitir aos filhos, aqueles que a escola deveria trabalhar e os que a comunidade estaria transmitindo.

Na ocasião vivida a pesquisa sócio-antropológica foi realizada, em duplas, na casa dos alunos a partir de uma entrevista-questionário orientado a ser respondido por algum membro das famílias: as perguntas eram feitas e as falas-respostas anotadas imediatamente. Estavam presentes, entre outras, questões como: *"Que idéias (valores) tu consideras importante para a vida e que passas para teu filho?"*. *"O que mais te preocupa em relação a sua família e a seus filhos?"*.

⁷⁰ Campo conceitual, segundo a proposta pedagógica da rede municipal de ensino é "o conjunto de conceitos que se dispõe à maneira de uma 'teia-trama' intencional na qual, estão integradas idéias que organizam as aprendizagens escolares" (SMED, 1999, p.26). Ainda, é um dos elementos que norteia o complexo temático, uma vez que "os conceitos são, antes de tudo, respostas a problemas colocados pelo Complexo Temático e seu conjunto de princípios [...]" (op.cit. p.25).

⁷¹ Os referidos princípios por área de conhecimento são: Expressão: nas diferentes formas de expressão, busca-se a competência comunicativa oportunizando o confronto, a reflexão e discussão de valores nas práticas sociais; Ciências sócio-históricas: o cidadão convive, em sua realidade, usufruindo direitos, deveres e idéias, desvelando os fatos históricos, estabelecendo relações sociais e resolvendo os seus conflitos para aplicar com qualidade as metas de universalização; Ciências físico-químicas e biológicas: através da apropriação do conhecimento científico, as ciências físico-químicas e biológicas possibilitam ao sujeito uma reflexão da realidade, oportunizando transformações; Pensamento lógico-matemático: o pensamento lógico-matemático, por ser uma construção humana, evolui a partir das diversas culturas, baseado na superação de conflitos e, através da organização da forma de pensar, constitui-se como um corpo de saber que pode ser explorado e entendido como uma linguagem acessível.

Posteriormente os resultados foram sistematizados pelo Serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional e apresentados ao grupo de professores, a partir do que resultaram discussões e reavaliações dos dados daí abstraídos e a conseqüente votação do título do Complexo Temático a ser trabalhado durante o ano de 2001, qual seja, Valores: Conflitos e Prática Social. Em discussões posteriores foram sendo definidos, a partir de votações, os Campos Conceituais norteadores do complexo e, finalmente, os princípios por área de conhecimento.

Dada esta sistemática de planejamento-elaboração do Complexo Temático, da qual participei em pé de igualdade em relação aos demais professores, surgiu um conflito: como a pesquisa deveria ser conduzida em face daquele planejamento processado coletivamente, através de discussões calorosas e envolventes? Deveria a pesquisa desconsiderar aquilo que se denominava de planejamento coletivo? Supus que não, passando a pensar de que forma poderia estabelecer conexões entre o meu planejamento e a proposta pedagógica da escola sem que a proposta da pesquisa fosse lesada.

Tal situação conduziu a uma **adaptação** do “pré-visto” ao já habitual “fazer-coletivo” da escola. Entretanto, o que, num primeiro momento, parecia ser uma inocente atitude de integração e colaboração com o coletivo, se tornou, num segundo momento, em uma influência interveniente nos rumos da pesquisa.

Assim, surgiram preocupações no sentido de: como operar com a proposta e o planejamento da pesquisa, de modo a não desconsiderar nem deixar de participar do planejamento do coletivo da escola? No entanto, embora ciente, quando da escolha da rede municipal de ensino de Porto Alegre, quanto à incompatibilidade teórico-pedagógica existente entre a PHC e a Pedagogia Libertadora, essa foi uma questão que exerceu uma forte influência no pensamento e na prática da pesquisa. Somente supunha que lá não encontraria um ensino moldado por uma estrutura rígida e autoritária. Imaginei encontrar um ambiente de horizontes e mentes abertas e de perspectivas fundadas numa visão crítica da educação. Pensava, portanto poder fazer algo diferente, que era operar com os elementos da PHC, num local também diferente do que comumente se constata como realidade educativa em nosso país.

Entretanto, o meu empenho direcionou-se para a tentativa de demonstrar em que medida o trabalho de pesquisa poderia se articular com a proposta de trabalho da

escola - de modo que uma contribuísse com a outra - sem que ocorresse afastamento dos objetivos de ambas as propostas.

E, tal possibilidade, naquele momento, foi assim justificada: embora se tivesse optado por um tipo de planejamento didático-pedagógico determinado (explicitado nos itens iniciais), o Complexo Temático, como elemento central da proposta da escola, Valores: Conflitos e Práticas Sociais poderia ser trabalhado juntamente com a proposta da pesquisa na medida em que são os conflitos oriundos na e da prática social os motores da história, os quais dinamizam as mudanças que são sempre pautadas nas contradições geradas no interior desta mesma prática.

Em outras palavras, na verdade, esta justificativa trata de dizer que o planejamento da escola poderia adentrar na proposta da pesquisa e a pesquisa no planejamento da escola sem inconvenientes porque, afinal, as categorias de valor, conflito e prática social estão presentes tanto no ideário pedagógico libertador como no histórico-crítico. Entretanto, esta discussão será elaborada e a referida situação analisada no próximo capítulo, uma vez que aqui, neste momento cabe demonstrar como foi realizada a trama, digamos assim, entre os dois planejamentos.

Uma vez que a sistemática adotada como condutora da prática pedagógica da pesquisa determinada no planejamento “pré-visto” consistiu em elencar alguns Temas Centrais (em número de cinco), os quais foram trabalhados durante o período de 6 semanas aproximadamente, deles decorreram o estabelecimento dos denominados Temas-Norte. Estes tiveram referência às quatro áreas de conhecimento (Expressão, Ciências Sócio-Históricas, Pensamento Lógico-Matemático e Ciências), bem como correspondência com os denominados princípios das referidas áreas. Consequentemente, alguns Campos Conceituais procuraram nortear o trabalho das temáticas centrais à medida que apareceram como elementos constitutivos das ações humanas e de onde os valores seriam levantados e discutidos, conforme o complexo temático adotado pela escola, ou seja, Valores, Conflitos e Práticas Sociais.

Seqüencialmente foram definidas as Metas (previstas no planejamento da pesquisa) que corresponderam aos objetivos de ensino, com validade relativa em relação ao tempo de duração de cada Tema Central e estabelecidos em correlação direta com cada área do conhecimento e seus respectivos princípios. Finalmente as Vias, também determinadas pelo planejamento “pré-visto”, constituíram-se nas atividades

desenvolvidas com e pelas crianças em torno do processo de aquisição da leitura e da escrita, procurando encaminhar a chegada aos objetivos (Metas).

A seguir é exposta essa tentativa de articulação entre os diferentes planejamentos e, conseqüentemente, entre as diferentes propostas pedagógico-metodológicas.

COMPLEXO TEMÁTICO
(referente ao planejamento da escola)



VALORES: CONFLITOS E PRÁTICAS SOCIAIS

TEMAS CENTRAIS
(referentes à pesquisa)

1. Autoconhecimento como pessoa humana
2. A constituição da vida familiar
3. O espaço escolar e a comunidade
4. O trabalho pessoal e o trabalho social
5. Os meios de comunicação e as artes

CAMPOS CONCEITUAIS
(referente ao planejamento da escola)



VIDA
CULTURA
COMUNICAÇÃO
COMUNIDADE
EDUCAÇÃO
PRECONCEITO
MOVIMENTO
ÉTICA

Explicitada a tentativa de estabelecimento de aproximações entre as diferentes propostas de planejamento, agora vejamos a experiência em seu curso propriamente dito, em face da rotina das aulas e da caracterização da turma.

2.3 O curso da experiência

Quando do início das aulas, momento em que foram encaminhadas as primeiras avaliações⁷² das crianças (no âmbito do conhecimento lógico-matemático, nível de construção da escrita, desenvolvimento gráfico-plástico e desenvolvimento motor) ponderei que, dada a necessidade de realização das mesmas a professora referência faria, a seu modo, o encaminhamento das aulas, propondo atividades que, pela sua experiência, julgava interessantes no sentido de contribuir para as avaliações quanto ao desempenho atual das crianças. A referida professora propôs atividades, que embora não muito sistemáticas, pareceram estimuladoras para as crianças e possibilitadoras da verificação de algumas condições reais e potenciais das mesmas. Ao mesmo tempo em que transcorriam as aulas eu realizava as avaliações em aula em um espaço reservado da sala.

⁷² Estas avaliações se constituíram em formas de verificações dos níveis reais e potenciais de desenvolvimento das crianças, realizadas individualmente e durante os primeiros dois meses de aula em relação as seguintes áreas de desenvolvimento: Conhecimento lógico-matemático (verificação da distinção entre letras e números, reconhecimento dos números 3, 5 e 8, relações entre símbolo e quantidade, contagem oral de 1 a 10, noção de conservação de quantidade e domínio do aspecto topográfico dos numerais; nível de construção da escrita (Para esta verificação foi tomado o conceito de grafismo primitivo relativo aos estágios evolutivos propostos por Emilia Ferreiro (1985) em relação à escrita enquanto um sistema de representação, o qual é caracterizado como momento em que a escrita apresenta-se em forma de garatujas, com utilização de mesma grafia para todas as escritas. E os níveis de construção da escrita a partir de Esther Grossi (1990), quais sejam: o nível pré-silábico, momento em que, primeiramente, as crianças julgam que se escreve com desenhos ou, que a grafia deve conter traços figurativos daquilo que se escreve e, posteriormente utilizam sinais gráficos (letras, números e similares) condicionando a escrita ao tamanho, posição e quantidade relativas às características do que se escreve; o nível silábico, no qual as crianças julgam que cada sílaba é representada por uma letra, também passam a perceber que a escrita representa os sons da fala; nível silábico-alfabético, momento intermediário entre o silábico e o alfabético, em que coexistem duas formas de representação de sons e grafias podendo, aqui, serem grafias com ou sem valor sonoro convencional e o nível alfabético, em que aparecem escritas com predomínio de valor sonoro convencional, ocorrendo algumas falhas ortográficas, entretanto, cada fonema já é representado por uma letra, letras que combinam-se em sílabas e palavras); desenvolvimento gráfico-plástico (análise das produções gráficas e plásticas, efetuadas juntamente com a professora de Arte Educação, com observância das noções espaciais já adquiridas, uso de cores e montagem da figura humana e desenvolvimento motor (com a colaboração da professora de educação física foram propostas atividades para a avaliação do desempenho em relação a noções de lateralidade, equilíbrio, ritmo, noção espacial e correspondência um a um). Ainda, avaliações sistemáticas em relação ao acompanhamento do desenvolvimento dos níveis de construção da escrita foram realizadas por mais três momentos durante o ano letivo).

Assim passaram-se praticamente dois meses e meio, tempo necessário para a conclusão das avaliações, entrevistas e encontros individuais com os pais. Durante este período procurei me aproximar da realidade sócio-cultural na busca de subsídios teóricos e práticos adequados para a elaboração dos objetivos gerais e específicos como orientação para o encaminhamento do trabalho pedagógico.

Este período correspondeu, no âmbito do Planejamento Geral da Ação Didático-Pedagógica, aos seguintes momentos: a) conhecimento da escola e de suas relações com a realidade social; b) retrato sócio-cultural do educando; c) definição dos objetivos gerais do processo ensino-aprendizagem; d) definição dos procedimentos de ensino; e) avaliação do desempenho quanto ao nível de construção da escrita, do conhecimento lógico-matemático, do desenvolvimento gráfico-plástico e motor. Salienta-se que durante este mesmo período ocorriam os momentos de planejamento do coletivo da escola (votação do calendário escolar, organização e realização da pesquisa sócio-antropológica e a conseqüente análise dos dados, entre outros).

Por outro lado, este período trouxe preocupações no sentido de que se tivesse que dar uma satisfação ao Serviço de Orientação Pedagógica em relação à entrega de planejamentos.

Entretanto, com o passar do tempo e já adaptada à sistemática da escola, percebi que ela mesma previa os três meses iniciais como momento introdutório mesmo de processos subseqüentes e de conhecimento da realidade. Tanto que somente foi solicitado em maio um planejamento formal dos meses de junho, julho e agosto, mesmo porque os trabalhos de elaboração do complexo só se encerraram aproximadamente no final de abril. Assim, entendi que, neste sentido, estava no caminho certo, em tempo e em acordo com os momentos previstos e necessários para a organização da prática pedagógica.

Diante da solicitação acima mencionada, e já com um conjunto de dados referentes ao Planejamento Geral da Ação Didático-Pedagógica, partiu-se para o Planejamento Específico da referida ação, organização das situações de ensino e elaboração dos objetivos gerais e específicos do processo ensino-aprendizagem.

Assim, o trabalho, a parte empírica da pesquisa teve como **objetivos gerais** a elaboração de situações de ensino-aprendizagem ricas em diversidade, variedade e nível de complexidade, desafiadoras e problematizadoras e capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com respeito, atenção e avaliação

permanente aos níveis real e potencial de desenvolvimento. Para tanto, as situações de ensino visaram atuar nas zonas de desenvolvimento proximal a fim de avizinham-se ao máximo a uma formação pessoal e social pautada na procura da plenitude e unilateralidade da formação humana.

Pedagógica e politicamente o referido trabalho buscou contribuir para a formação das crianças através da criação de situações, apontamentos e discussões fundadas nas relações contraditórias existentes entre educação e sociedade nas quais professor e aluno são tomados como agentes sociais, partícipes e elementos constitutivos de um mesmo todo social, mas situados em condições diferenciadas em relação ao domínio do conhecimento.

O processo ensino-aprendizagem e a prática didática procuraram munir-se de um caráter intervencionista⁷³ guiando-se pelos cinco passos⁷⁴ do método preconizado pela PHC de modo que o ensino viesse a se constituir num processo de mediação e de contribuição do professor para o estabelecimento de possibilidades estruturantes e sistematizadoras de conhecimentos, capazes de explicarem aspectos da realidade postos em questão por ocasião do momento vivido.

Quanto aos **objetivos específicos** a serem atingidos pelo processo ensino-aprendizagem, os mesmos foram assim elaborados: manter em permanente conexão as áreas de conhecimento (pensamento lógico-matemático, expressão, ciências sócio-históricas e ciências); dinamizar, através de experiências reais e refletidas, os processos desencadeadores das noções espaço-temporais; conflitar, no âmbito dos temas centrais, a realidade objetiva de modo que sejam levantadas algumas contradições da prática social e valores a ela subjacentes e oportunizar a elaboração de explicações cognitivas para elementos surgidos na vivência atual de modo que os conceitos espontâneos possam ser paulatinamente substituídos pelos conceitos científicos.

2.4 A rotina das aulas

⁷³ A idéia de caráter intervencionista diz respeito a uma das propriedades do trabalho educativo escolar enquanto prática pedagógica dirigida a um fim determinado, prática como atividade mediadora consciente. Em outras palavras, se refere às mediações necessárias de serem realizadas pelo professor, através do trabalho didático-pedagógico no processo de transmissão-assimilação do saber escolar.

⁷⁴ A explicitação do método proposto pela PHC encontra-se descrito no capítulo I deste trabalho (pp. 72-75).

Com a finalidade de demonstrar a rotina⁷⁵ estabelecida com a turma considero importante detalhar os três primeiros dias de encaminhamento das atividades, dada a impossibilidade de relatar as atividades de todos os dias letivos e seus desdobramentos. Assim, a partir da caracterização da rotina de sala de aula e da escola imagino possível chegar-se a uma exposição mais aproximada das formas de encaminhamento da ação didático-pedagógica processado durante a experiência.

O dia cinco de março foi o primeiro dia de contato efetivo com a turma, momento no qual as crianças do turno da tarde foram recepcionadas com uma programação especial de reinício das aulas que, planejada pelo grupo de professores da escola, juntamente e sob a orientação da equipe diretiva, objetivou a integração geral no grupo escolar.

Diante da reunião de todos os alunos do turno, as crianças da turma A 14 foram chamadas nominalmente e recebidas pelas professoras (pesquisadora e referência) e, imediatamente, conduzidas à sala de aula, local onde ocorreu uma conversa inicial de breve apresentação e momento em que foram realizadas duas atividades de integração. Nessa ocasião, as crianças puderam dizer seus nomes e idades, contarem algo de si e estabelecerem os primeiros contatos no interior da turma.

Em face da redução do período de atividades de toda a primeira semana (cujo objetivo era uma adaptação gradativa dos alunos à escola) os primeiros contatos com a turma foram breves, no entanto, o registro de algumas observações já se fazia necessário para uma posterior análise e confronto entre a primeira impressão e a realidade mais objetiva das crianças.

Nesse sentido, foi constatada, de imediato, a necessidade do estabelecimento com o grupo de um conjunto de acordos, regras capazes de orientarem as relações sociais, afetivas e pedagógicas a serem estabelecidas no âmbito do convívio de sala de aula, bem como com a totalidade do grupo escolar. Ou seja, trata-se da evidência da necessidade de que sejam estabelecidos determinados limites e possibilidades de ação no interior do grupo, considerados fundamentais para que o processo pedagógico próprio da educação escolarizada seja objetivado a partir de uma direção determinada.

⁷⁵ O estabelecimento de uma determinada rotina se funda na necessidade de que as crianças consigam organizarem-se no espaço e no tempo em relação aos diferentes momentos da aula e em relação às diferentes ocasiões em que são realizadas diferentes atividades.

Tal observação adveio da percepção da ausência de uma sintonia interpessoal entre as crianças da turma o que, naturalmente, foi considerado normal nos primeiros contatos do novo grupo que ali iniciava por se constituir.

Dessa forma tomei como princípio a idéia de que partilhar com a turma das decisões do como podemos-devemos estabelecer as relações na e para além da escola, pode funcionar como elemento sustentador da compreensão de que a coletividade é o ponto nodal da existência humana e que, como tal, a dimensão interativa da atividade humana, ou a cooperação intelectual (no interior do cotidiano de sala de aula) é fator fundamental para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1989).

No segundo dia, conforme previsão anterior, foram discutidas algumas questões com o grupo referentes a atitudes, comportamentos e valores norteadores do convívio na sala de aula e na escola. Foram apresentados os denominados "Princípios de Convivência da Escola", quais sejam: respeitar as pessoas que convivem na escola, não jogar lixo no chão, preservar os materiais coletivos e individuais, ser pontual, manter a organização da sala de aula estabelecida pela turma, comportamento adequado nos passeios, assumir atos (limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou), usar adequadamente os espaços da escola, entregar na secretaria os materiais que encontrar, não mexer nem pegar objetos de outro colega ou adulto, trazer os materiais escolares necessários diariamente e não desperdiçar alimentos.

A partir de uma conversa e questionamento quanto a cada um dos princípios, foi levantada a importância de a turma ter seus próprios princípios, suas combinações. Para tanto, seguem alguns aspectos levantados junto ao grupo para serem por ele definidos: Onde será nosso ponto de encontro? Como devemos nos comportar na fila? Como devemos entrar na sala de aula? Que horas iniciará a aula, qual o sinal de atenção? Em que momentos poderemos ir ao banheiro? Em que momento iremos lanche? Como vamos nos comportar no refeitório? Qual o horário do recreio? Como faremos quando todas as crianças desejarem falar? Todas ao mesmo tempo? Como devemos resolver nossos problemas? Como proceder na ausência da professora? Quais as nossas responsabilidades com o patrimônio escolar, com o material da turma, com o material de cada um, realização de temas, entrega aos pais de avisos e bilhetes? Quais as responsabilidades da professora? Como proceder quando todas as crianças desejarem auxiliar a professora? Quem pode entrar no closet? Qual o momento adequado para cumprimentarmos e despedirmo-nos da professora? Como devemos nos comportar nas

aulas de Educação Física? E no interior da escola? (cuidado com as escadas) O que significa a hora do recreio para as crianças e para a professora? Onde devemos esperar os pais na hora da saída? Como procedermos quando for preciso tomar uma decisão coletiva?

É evidente que não foi possível estabelecer todas estas combinações apenas no segundo dia de aula. Assim, a afirmação e a reafirmação dos acordos estenderem-se por um longo período, mas com uma semana e meia de aula já foram afixados alguns itens na porta da sala (parte interna) representados por desenhos, de modo que a eles pudéssemos nos remeter a cada momento em que algo não era cumprido. Ainda quanto ao segundo dia, foram realizadas brincadeiras de integração.

Para o terceiro dia foi planejado o início da realização das avaliações individuais, conforme já foi dito, com o encaminhamento das aulas a cargo da professora-referência, ocasião em que foi introduzida a rotina de sala de aula e da escola. A partir deste dia, em meio à realização de atividades voltadas para uma aproximação⁷⁶ mais sistemática do universo letrado, os momentos posteriores enquanto momentos iniciais que duraram cerca de três meses, foram seguidos da preocupação em observar o comportamento das crianças, auxiliando-as na adaptação ao cotidiano, aos tempos, aos espaços da escola, às idas semanais à biblioteca, às aulas mensais de informática, à compreensão do significado do recreio, às formas de relacionamento, à imposição de limites, a hora do brinquedo⁷⁷, ao significado das aulas de Teatro e Educação Física, entre outros.

Além disso, a rotina de aula ficou assim estabelecida: entrada, conversa inicial, chamada, (entrega dos crachás com os nomes das crianças pela dupla de ajudantes do dia, um menino e uma menina), organização da rotina (através de pequenos cartazes com figuras representativas das atividades do dia, os quais eram afixados seqüencialmente no quadro negro) início das atividades, higiene (momento para ir ao

⁷⁶ Aqui a referência à aproximação mais sistemática das crianças ao universo letrado diz respeito a atividades de contato com suportes textuais ou portadores de texto (livros infantis, jornais, revistas, bula de remédio, catálogo telefônico, CDs, disquetes, fitas de vídeo, receitas culinárias, embalagens de produtos de uso pessoal e doméstico entre outros). Ainda, atividades de identificação das letras iniciais dos nomes das crianças, cópia do próprio nome, pesquisa em jornais e revistas de determinadas letras, pintura de figuras e suas respectivas iniciais, recorte e colagem de figuras junto as suas iniciais, escrita de letras com cordão, giz, carvão, pincel e tinta guache, massa de modelar, manuseio livre de alfabetos com diferentes materiais, madeira, plástico, borracha, leitura e contação de histórias etc.

⁷⁷ A hora do brinquedo foi estabelecida como um momento, em geral no final da aula, em que as crianças poderiam utilizar os brinquedos disponíveis na sala.

banheiro e lavar as mãos; com acompanhamento da(s) professora(s)), continuação das atividades em andamento, lanche, continuação das atividades, recreio e retorno às atividades. Nessa rotina ocorria a inclusão das aulas de Educação Física (dois períodos em dois diferentes dias e dois períodos para o teatro num mesmo dia), idas à biblioteca para empréstimo ou devolução de livros, aulas de informática (dois períodos mensais) e um conjunto de atividades programadas pelo e para o coletivo da escola que transcorreu durante todo o ano letivo.

2.5 Caracterização da turma

A caracterização da turma A 14 do 1º ano do I Ciclo da Escola Vila Monte Cristo, foi efetuada a partir de um conjunto de informações referentes a cada uma das crianças, algumas relativas ao retrato sócio-cultural do educando (oriundos das pastas dos alunos arquivadas na escola e de entrevistas realizadas com os pais), outras da verificação dos níveis reais e potenciais de desenvolvimento quanto ao conhecimento lógico-matemático e níveis de construção da escrita (análise de produções gráficas, plásticas e motoras-finas), outras de observações das capacidades motoras (como lateralidade, equilíbrio, ritmo, noção espacial ampla e correspondência) e de informações obtidas por professores conhecedores de alunos da escola, ou que nela freqüentaram no ano anterior o Jardim (tipo de atendimento em Educação Infantil).

O ano letivo se iniciou com o número máximo previsto de alunos por sala, 25 crianças, e, embora tenha encerrado com o mesmo número, algumas alterações ocorreram durante o ano, tais como o caso de alunos que trocaram de turno ou foram transferidos, tendo ocorrido momentos em que devido a este trânsito, o número de alunos na turma chegou a variar entre 24 e 26 crianças; uma vez que havia uma grande lista de espera, automaticamente eram preenchidas as vagas.

No entanto, no transcorrer do ano a turma praticamente permaneceu dividida em duas metades: meninos e meninas. No grupo havia 11 crianças que moravam com ambos os pais, 12 que moravam somente com a mãe (ou outros entes familiares) e três tinham o pai já falecido. Das 25 crianças ingressas neste ano-ciclo 13 já haviam freqüentado pré-escolas ou creches.

Praticamente todas as crianças moravam na vila, com quatro ou cinco exceções que residiam em vilas vizinhas, todas de famílias de trabalhadores, com um número

significativo de desempregados e cujas rendas não ultrapassavam em média dois salários mínimos.

De questionários enviados às famílias e de entrevistas realizadas com alguns pais foi verificado que os maiores problemas enfrentados pelas famílias, em grau de incidência, eram de ordem financeira, desemprego, doenças e desentendimentos entre os membros.

A partir das avaliações realizadas quanto ao nível de construção da escrita em três diferentes momentos do ano letivo, temos os seguintes resultados: entre os meses de março e abril, tinha-se 3 crianças com a escrita caracterizada pelo grafismo primitivo, 14 pré-silábicas, 6 silábicas e 1 alfabética. Entre junho e julho apenas 1 criança estava ainda com o grafismo primitivo, entretanto, a mesma ingressou na escola no mês de maio, 7 pré-silábicos, sem valor sonoro convencional, 7 pré-silábicos com valor, 5 silábicos sem valor sonoro, 5 silábicos com valor sonoro e uma alfabética. E entre outubro e novembro 8 pré-silábicos, 14 silábicos, 1 silábica-alfabética e duas alfabéticas. Estes dados revelam a variação do total de alunos na turma.

Vale considerar que mesmo que a proposta de ensino por ciclos preveja a duração de todo o I ciclo pra que as crianças se alfabetizem, os procedimentos adotados pela pesquisa e, portanto, pela prática pedagógica foram centrados, em igual medida, tanto no processo de alfabetização como no trabalho com conteúdos referentes às diversas áreas do conhecimento e de desenvolvimento humano (afetiva, motora, cognitiva e social)

2.6 Dois grandes momentos

Pode-se, efetivamente, dividir a experiência em dois grandes momentos. O primeiro referente ao período de março a agosto, no qual tanto foram cumpridas as previsões dos planejamentos geral e específico para a organização das situações de ensino e elaborados os planejamentos mensal-semanal, como trabalhados os Temas Centrais conforme a previsão inicial para os meses de junho, julho e agosto (anexo I).

O Segundo momento se refere à realização de um redirecionamento do planejamento ou um replanejamento, (executado nos meses de outubro, novembro e dezembro) que foi atravessado por um período de trabalho com um planejamento transitório (entre agosto e setembro).

O surgimento destes dois momentos aconteceu, principalmente o segundo, em razão da necessidade sentida a partir de dificuldades em, de fato, guiar o trabalho pedagógico conforme a orientação dos cinco passos do método didático. Supunha-se que com a elaboração da denominada articulação entre as propostas da escola e da pesquisa se abriam os horizontes aplainando-se o caminho para a realização de um percurso, efetivamente na direção objetivada. Foi então o momento de repensar a prática, mas ainda não à luz da teoria, pois a teoria ainda não se fazia prática.

Percebi como elemento complicador a sistemática mesma da escola marcada por uma diversidade de atividades - algumas previstas no calendário escolar e outras surgidas no meio do caminho - que muitas vezes descontinuava as previsões desvirtuando o pensamento para estas atividades. Por outro lado, era percebido que certas interrupções não permitiam o estabelecimento ou o reconhecimento do momento de começar o encaminhamento dos conteúdos a partir dos passos do método proposto pela PHC.

Trata-se de dizer, em outras palavras, que inicialmente imaginava poder cumprir integralmente todo o planejado em vista da determinação previamente pensada e a partir do domínio integral do tempo letivo. Mas na escola o tempo era de domínio coletivo. Dessa forma em havendo muitas atividades das quais todos os professores deviam participar, elas demandavam tempo e o tempo passava a ser consumido em torno do envolvimento com estas atividades.

Há de se considerar que mesmo participando de uma vasta programação, o trabalho com as questões relativas ao domínio da leitura e da escrita jamais foi deixado de lado. Entretanto, minha preocupação era em relação ao quando e como iniciar o trabalho com os passos do método e, sem que eu me desse conta, em verdade já estava, do ponto de vista histórico-crítico, caminhando na direção apontada pela teoria, ou seja, propondo situações de ensino-aprendizagem voltadas para a alfabetização das crianças.

Foi de fato um longo período gerador de inquietações, à espera do quando flagrar a ocasião possivelmente razoável para tomá-la como ponto de partida da prática social. Vale dizer que a minha angústia estava centrada na espera de uma situação determinada, um problema da prática social a partir do qual se pudesse processar o trabalho pedagógico de acordo com o método da PHC.

Com esse pensamento, a atitude de iniciar por tomar alguma questão, oriunda da prática social das crianças, sempre vinha acompanhada de incertezas, do receio de

abandonar o “pré-visto”, do medo do fracasso, enfim. Por outro lado, e dentro deste raciocínio supunha que existissem questões pertinentes e relevantes que, de fato, surgiam a todo o momento: no entanto, imaginava que isso deveria demandar certa coragem e algum tipo de abandono do “pré-visto”.

Ocorreu que o impasse se estabelecia entre as interferências do cotidiano da escola e o temor de mudar o curso da prática, mudar a teoria, ou o pensamento que a estabelecia como fato objetivo. Apesar do evidente equívoco a dificuldade era de processar, de entender como se organizariam os seguintes elementos: o planejamento “pré-visto”, a interferência da sistemática da escola, os passos do método, o planejamento da escola, o trabalho com os conteúdos estabelecidos a partir dos Temas - Norte e o processo de ensino-aprendizagem em alfabetização.

Esta situação se estendeu até o meio do mês de agosto quando uma suposta saída foi encontrada. Mas antes de fazer menção a ela vale aqui relatar uma situação que, dentro daquela linha de pensamento e de seus conflitos, foi entendida enquanto situação a partir da qual seria possível iniciar o trabalho a partir das orientações metodológicas da PHC.

Assim, aproximadamente a uma semana do término do trabalho com o primeiro Tema Central (início do mês de julho), no momento que se denominou “hora do brinquedo”, observou-se que a maioria das crianças da turma envolveu-se numa brincadeira em que uns assaltavam aos outros. Alguns eram policiais e outros ladrões. Disso decorreu a idéia de considerar a brincadeira, ou a representação em si, como uma questão possível de ser problematizada junto às crianças e, conseqüentemente, entendida como um problema da prática social trazido, vivido e representado naquele momento pelo grupo.

No outro dia, logo no início da aula, foram retomadas as atividades do dia anterior chegando, então, a hora do brinquedo, momento em que as crianças se lembraram rapidamente do que haviam brincado. Todos, empolgados, disseram ter brincado de assalto. Então, questionei um a um quanto ao fato de terem participado ou não da brincadeira. Apenas uma criança disse não ter participado.

Sem emitir nenhum juízo de valor quanto ao conteúdo da brincadeira, as crianças foram indagadas quanto ao fato de saberem ou não o que é assaltar. Responderam que é roubar e matar. Continuei as indagações, mas agora perguntando

em voz alta, como se para mim mesma, por que será que as pessoas assaltam? Indagados um a um, obteve-se inúmeras respostas (anexo3).

Posteriormente aos depoimentos, por terem surgido muitas opiniões diferentes quanto às respostas à pergunta, sugeri a realização de uma investigação mais detalhada com a solicitação da opinião de outras pessoas que pudessem contribuir para que se conhecesse melhor os reais motivos que levam as pessoas a assaltarem. Foi então enviada uma atividade para os pais com a seguinte questão: Na sua opinião, por que as pessoas assaltam? Na segunda-feira chegaram as respostas dos familiares (anexo 3).

Isto posto, devo confessar, com constrangimento, que não tive coragem de, naquele momento, mudar o rumo do pré-estabelecido e dar asas ao enfrentamento do desafio que supunha ter se imposto. Foram lidos os depoimentos, refletidos, analisados, e a partir deles observou-se uma enorme riqueza de elementos oriundos das diversas formas de pensamento, tanto das crianças como das famílias, necessários de intervenção para a elevação do nível de consciência social.

Neste período foi realizada a segunda avaliação quanto ao nível de construção da escrita e conhecimento lógico-matemático, constatando-se a superação de muitas crianças no sentido do avanço da compreensão quanto às formas de estrutura da escrita, inclusive tendo uma delas se alfabetizado e, em decorrência, realizando escritas e leituras bem significativas. Foi bastante notável o desempenho de todas as crianças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores fundado no conjunto de atividades⁷⁸ entendidas como desafiadoras e impulsionadoras prospectivamente do desenvolvimento psíquico. Também as avaliações de outros professores e dos pais revelaram certa satisfação em relação ao trabalho realizado, isto é, quanto ao “dar conta” dos processos desenvolvidos nas diversas áreas de conhecimento. Entretanto, a pesquisa em si, não estava sendo encaminhada satisfatoriamente. E essa insatisfação passava pela preocupação em encontrar uma questão advinda da prática social das

⁷⁸ As atividades acima referidas caracterizam-se pela atenção dada pelo trabalho pedagógico aos processos cognitivos de desenvolvimento das crianças de um modo geral e aqueles voltados para o impulso prospectivo dos processos de aquisição da leitura e da escrita e pensamento lógico-matemático. Como exemplo, atividades de escrita foram organizadas, com diferentes graus de complexidade, mediante quatro diferentes estágios de compreensão do sistema da escrita apresentados pelas crianças. Do mesmo modo as atividades matemáticas que, procurando acompanhar o desenvolvimento das crianças a partir do que realizavam com auxílio e do que já podiam realizar sem intervenções, foram elaboradas a partir de diferentes desafios, voltados para o que cada uma ainda não havia formalizado como conceito.

crianças e que fosse capaz de ser problematizada e processada pedagogicamente segundo os passos do método proposto pela PHC.

Posteriormente veio o período de recesso⁷⁹ escolar, mas o encerramento do primeiro semestre somente se deu no final do mês de agosto e, no entanto, apenas se havia iniciado o trabalho com o segundo Tema Central (A Constituição da Vida familiar). E aqui se somavam mais e mais preocupações. Mas foi exatamente no momento de uma avaliação mais sistemática, a partir da qual se daria o fechamento do primeiro semestre - na denominada pela escola Avaliação da Turma como um Todo- (momento de avaliação coletiva em que participava toda a turma, todas as professoras, um representante de pais, a coordenadora e a orientadora educacional do I ciclo), que tive um *insight*.

De alguma forma, a necessidade de realização de um replanejamento para a turma A 14 já vinha sendo sentida há bastante tempo. No entanto, essa necessidade se acentuou com a constatação de alguns problemas no âmbito das relações internas entre as crianças e, fundamentalmente, após a realização dessa avaliação (dia 28 de agosto), quando foram levantados por professores e pelos alunos problemas quanto à ausência de respeito em relação aos colegas e professores tanto em termos do uso de denominações pejorativas- uso de apelidos- quanto a comportamentos inadequados que vinham interferindo no desenvolvimento dos trabalhos. E eis que aqui surgiu uma idéia, quiçá uma luz no fundo do túnel. Apostei neste replanejamento como momento oportuno para repensar a prática e a organização dos encaminhamentos da pesquisa.

Por um lado, acreditei que a agudização das formas de relacionamento estabelecidas por algumas crianças seja atribuída a um momento em que, já pelos idos dos meses de junho e julho, uma vez já adaptadas e entrosadas às sistemáticas, tivessem passado a sentir-se bem mais à vontade, principalmente no sentido de explicitarem suas reais atitudes, ações e reações no âmbito da escola e da sala de aula, bem como as formas individuais de enfrentamento de problemas e conflitos. Também percebi um momento em que as contradições dos processos de vida de cada um começaram a defrontar-se com outras realidades, principalmente aquelas indicadas e cobradas pela escola.

De qualquer maneira era o momento em que se observavam comportamentos ainda não totalmente evidenciados mas necessários de atenção e intervenções mais

⁷⁹ O período do recesso escolar compreendeu os dias 21 a 29 de julho.

sistemáticas e, entre eles, dificuldade de concentração por parte de algumas crianças, de escutar com atenção as falas do professor, de ficar sentada durante as orientações, de solicitar a palavra na hora adequada, de respeitar os colegas quanto ao uso de denominações como apelidos, de usar a violência como forma de solução de conflitos, etc.

Observei que uma das questões centrais, necessárias de serem superadas pelas crianças, era o tipo de relacionamento que vinham mantendo e, tendo-se como entendimento que as atitudes e o comportamento humanos fundam-se em valores e em formas determinadas de pensar e conceber o mundo onde as relações sociais se expressam, decidi tomar como nova direção os campos conceituais⁸⁰ próprios do complexo temático, redimensionando a partir deles o planejamento. Vale dizer que o planejamento do mês de julho estendeu-se quase até o final de agosto, e decidi não trabalhar, nos termos previstos, com o próximo Tema Central, qual seja, O Espaço Escolar e a Comunidade. Inicia-se, então, o segundo momento da experiência.

Assim, foram destacados alguns campos conceituais (relativos à proposta de planejamento da escola) como elementos formuladores de dois novos temas centrais, ou seja, Comunidade, Educação e Preconceito e Educação, Comunicação e Honestidade, os quais seriam trabalhados entre os meses de outubro a dezembro. Desde modo, foi abandonada a estratégia de planejamento prevista, ficando apenas mantida a idéia de trabalho a partir dos temas centrais, dando-se continuidade ao desenvolvimento das noções de espaço e tempo, leitura e contação de histórias, experiências com escrita (letras, palavras, frases e textos), atividades matemáticas e introdução ao uso da letra minúscula cursiva.

Dessa decisão decorreu não mais a elaboração de objetivos específicos semanais dentro de cada área, mas atenção e respeito aos princípios por área de conhecimento, envolvidos no Complexo Temático e os objetivos gerais e específicos previstos na pesquisa.

Entretanto, como não era possível de um dia para o outro mudar a rota, era preciso encontrar meios adequados para o replanejamento. Procurei, então, estabelecer um elo de transição: o elenco de conteúdos menores (internos) que foram trabalhados entre o final do mês de agosto até final de setembro, uma espécie de planejamento

⁸⁰ Os campos conceituais selecionados pelo coletivo da escola foram: vida, cultura, comunicação, educação, preconceito, movimento e ética.

transitório (anexo 4) após o que se deu o início mesmo da execução do novo planejamento (anexo 5) para os meses de outubro, novembro e dezembro.

Foi então a partir dessa compreensão, oriunda do momento da avaliação da turma como um todo que conversando com a professora-referência e com a coordenadora pedagógica foi exposta a idéia de partir dos mesmos problemas evidenciados naquela ocasião e admitidos por todos os presentes. No entanto, é bem verdade que as angústias durante todo este tempo foram divididas com o coletivo e as opiniões, quase que de todos, era de que se tinha a liberdade de fazer o que conviesse à pesquisa. E que mudar o rumo poderia ocorrer a qualquer momento, em se desejando. Não faltaram reafirmações da autonomia que o trabalho poderia ter. Entretanto, essas afirmações fundavam-se no fato de que praticamente todos os professores sabiam da pesquisa e que a escola já havia percebido que a proposta de trabalho era procedente e que seus encaminhamentos mantinham-se coerentes com a sistemática da escola.

Assim, na referida conversa surgiram as sugestões de subsídios para a reorganização da prática as quais, uma vez acolhidas, possibilitaram o redirecionamento do planejamento.

Foi, pois, a partir do trabalho com três obras⁸¹: *Apelido Não tem Cola*, *E Eu com Isso*: aprendendo sobre respeito e *Não Fui Eu*: aprendendo sobre honestidade, que pretendi ancorar a prática a partir dos cinco passos do método pedagógico proposto pela PHC, buscando-se assim consolidar o processo ensino-aprendizagem como finalidade mesma da educação escolarizada, a qual desempenha uma atividade mediadora no seio da prática social global.

As obras foram trabalhadas na sequência em que acima foram citadas e tratam explicitamente de valores e comportamentos humanos, de modo a demonstrarem uma outra visão quanto ao uso de apelidos, a questão da importância do respeito mútuo e o significado da honestidade como desejo e valor candente, já que todas as crianças afirmavam nunca desejarem ser enganadas.

Todas as histórias foram lidas com simultânea demonstração das gravuras, seja no próprio livro ou a partir da ampliação em cartazes das figuras. Fazia-se a leitura por partes, interrompendo-a com o levantamento de questionamentos quanto às posturas dos personagens, e solicitando-se às crianças o julgamento das situações apresentadas.

⁸¹ Referências das obras: Otero, R. & Rennó R. São Paulo, Editora do Brasil, 1994 e das duas últimas, Moses, B & Gordon, M. São Paulo, Scipione, 1999.

Todas as histórias foram lidas e discutidas entre três a quatro dias conforme a extensão de cada uma. Intercalando as leituras as crianças realizavam atividades de pintura dos desenhos e escrita de nomes de personagens e da própria temática como: escrita da palavra apelido, respeito, honestidade. Realizavam com intervenção, ou seja, com auxílio, a contagem do número de letras, identificação de letra inicial e final, escrita de outras palavras - nomes da turma- que tinham a mesma inicial.

Os pais sempre estiveram informados do processo de trabalho com tais valores, mesmo porque eles mesmos em questionários, entrevistas e reuniões mencionavam estes temas como necessários de a escola trabalhar. A este respeito a equipe diretiva forneceu aos professores de cada turma um documento constante da demonstração dos valores que os pais consideram que a comunidade transmite e os valores que a escola deve transmitir (anexo 6), o que tornou mais segura a decisão de tomar o Complexo Temático do ano: Valores: Conflitos e Práticas Sociais e alguns campos conceituais como norteadores do replanejamento e, conseqüentemente, da prática.

Em tal direção durante o trabalho com o planejamento transitório e já penetrando no Tema Central Educação e Preconceito, a experiência didático-pedagógica buscou incondicionalmente ser desenvolvida a partir de uma prática educativa fundada e atenta a valores explícitos e não explícitos no âmbito da sala de aula.

Objetivei levantar discussões junto às crianças quanto a pré-conceitos presentes - a partir do conteúdo ideológico dominante na sociedade - e expressados no cotidiano, procurando superá-los, a partir da busca de possibilidades de reelaboração do conteúdo da consciência ou de determinadas concepções. Assim, parti de uma questão muito presente no dia a dia de sala de aula, qual seja, referências ofensivas entre as crianças a partir do uso de apelidos (prática social).

Nessa direção procedeu-se ao trabalho com a obra *Apelido Não tem Cola: o lúdico no conhecimento do ser*, a partir da leitura da história em dois dias consecutivos. As atividades propostas na própria obra foram reelaboradas, reimpressas e trabalhadas durante aproximadamente dez dias letivos, em forma de reprodução de um pequeno livreto.

Durante o período de desenvolvimento deste tema foram realizadas atividades de pintura de figuras representativas de cada um dos apelidos (mais propriamente

daqueles que apareciam com maior incidência no cotidiano de sala de aula, entre eles, burro, porco, negrão, baleia, gordo e veado) escrita de nomes de outros animais e identificação das iniciais, recorte, identificação e colagem dos nomes ao lado da respectiva figura.

Procurei conduzir os encaminhamentos centrada no alerta e questionamento permanente quanto ao fato de que apelidos, na maioria das vezes, são pouco criativos, e, afinal, animais são tão interessantes e nos trazem bastante bem estar, seja como diversão, alimentação, prazer de brincar. Foram retomadas as características e propriedades (alimentação, revestimento do corpo, habitat), com ressalvas à importância de cada um no âmbito do equilíbrio ecológico. E ainda quanto à existência de diferentes raças, foram apontadas as origens e características étnicas de algumas crianças da sala, seguidas de questionamentos como: Daniella tem a pele negra, e por isso devemos admitir que seja mal tratada? Afinal quem é Daniella? A cor de sua pele modifica em quê sua pessoa? Bem, sabemos que ela é uma boa companheira, respeitadora de nossos acordos. Sua presença não me parece trazer desconforto! Afinal, quantas qualidades cada um de nós temos? Vocês são crianças e gostam de se divertir, principalmente brincando entre colegas. A tática foi questionar diferentes aspectos levantando situações como: - O colega x não é um colega legal? E o fato de ele ser negro (gordo), o faz diferente? - O que a colega y tem a ver com uma baleia? Ela não é uma menina bonita, alegre, companheira? O que ela tem a ver com uma baleia? E as baleias? - Vejam como aparecem nas histórias: fortes, enormes, corajosas e às vezes temidas por todos! Não parece muito engraçado acharmos que ofendemos a alguém quando o chamamos de baleia? -Eu, por exemplo, adoraria ser uma! (problematização).

Observei, quando dos questionamentos, que as crianças foram ficando um tanto constrangidas, principalmente as que mais costumavam usar apelidos. Procurei também questionar aquelas com maior incidência nesta prática, perguntando se gostariam de ser chamadas, por exemplo, de porcos? -Mas quem são os porcos? – Por que as pessoas imaginam que chamar os outros por algum atributo referente aos animais seria algo interessante? Afirmava saber que crianças adoravam animais, visitar um zoológico, nossa! Não seria algo maravilhoso? Quem já foi a um zoológico? Quem já viu de perto uma girafa?

Insisti veementemente em lembrar inúmeros animais, pelos quais as crianças em geral têm apreço e admiração. A estratégia, por sua vez, era conduzi-las à reflexão

no sentido de que fizessem suas sínteses, já que no diálogo estabelecido não aparecia nenhuma discordância quanto ao devido respeito às pessoas e aos animais. Com tais questões pretendi desestabilizá-las, colocá-las em uma situação desconfortável em relação ao que pudessem pensar como comum, corriqueiro, sem maiores consequências. Pretendi, de fato, desfazer a imagem da condição de bravura e de força daqueles que se julgavam superiores ao denominarem ou divertirem-se com seus colegas a partir do uso de apelidos.

A instrumentalização se iniciava pouco a pouco quando no decorrer da conversa as crianças iam concordando com a possibilidade de verem os animais, as pessoas e os apelidos de um outro ângulo. Também nas atividades sobre o texto ocorreram momentos de reflexão sobre os apelidos que nos são dados por pais e familiares, apelidos em geral carinhosos os quais têm outra conotação que não em sentido pejorativo. Ao menos, neste momento, os discursos apontavam para a concordância quanto às proposições de análise levantadas.

Durante os três primeiros dias de trabalho voltados para a elaboração do livreto - sobre o uso de apelidos com atividades relativas à sistematização da leitura e da escrita - e intercalado, evidentemente, por outras áreas de conhecimento, não se teve na sala nenhuma incidência do fato. Já pelo quarto dia surgiu novamente a problemática na ocasião em que era realizada outra atividade envolvendo o conhecimento lógico-matemático. Então, foi necessário uma retomada: - Um momento: Que história é essa? E prossegui, dirigindo-me às crianças:

Ao que me lembro, as crianças desta turma têm conversado sobre o uso de apelidos, e quanto a isso, não tivemos nenhuma divergência sobre a compreensão de que nenhum de nós, e a maioria das pessoas, prefira e deseje não ser admirado pelos outros. Conversamos sobre isso e achei que todos haviam se dado conta de que gostamos mesmo é de ser admirados e não detestados. Afinal, quem ofende ao outro não espera que seja por ele benquisto, ou admirado, não é mesmo? Então, vamos retomar: como nós nos sentiríamos se ninguém gostasse da gente? Imaginem uma professora que não gosta de seus alunos? Eu é que não queria ser aluna dessa professora!

A partir dessa ocasião, e durante a continuidade deste trabalho bem específico, e específico no sentido de estarmos permanentemente voltando ao assunto, e passados quase trinta dias, tivemos mais uma outra ocorrência do fato, ocasião em que bastou

uma breve troca de olhares entre todos na sala, quando da reclamação de uma das crianças (catarse).

Bem, na verdade não é possível dizer em que medida o conteúdo das consciências neste aspecto foi modificado, se foram desconstruídos pré-conceitos e preconceitos em relação ao aspecto em questão, ou ainda e em que medida a prática pedagógica pode contribuir para a superação deste nível de consciência conforme foi pretendido. Pode-se, sim, dizer que as intervenções pedagógicas foram voltadas para a provocação de uma auto-reflexão a fim de desestabilizar possíveis convicções, num primeiro momento, e num segundo, redefinir as condutas apresentadas em sala de aula. O que ocorreu não pela coação nem pela repressão, mas pelo diálogo, pela troca de argumentos e ideias em acordo entre o grupo.

Foi, portanto, o trabalho (entre os meses de agosto e setembro) com a obra *Apelido não tem Cola*, o momento de transição e adaptação ao novo encaminhamento metodológico, o que acarretou o imediato início do desenvolvimento do Tema Central Comunidade, Educação e Preconceito, através do texto *E Eu com isso: aprendendo sobre respeito*. Como já mencionado a leitura e discussão dos textos com a turma foi realizada durante aproximadamente quatro dias conforme a extensão da obra.

No caso desta segunda obra, ela foi retomada durante todo o mês, página por página, considerando que cada criança pintou uma página por dia, resultando que cada uma obteve ao final uma cópia própria do livro.

A obra apresenta diversas situações em que são abordadas atitudes de respeito tanto no sentido de admiração entre as pessoas (por amigos, pais, professores, artistas, atletas, políticos, cientistas), como em relação às formas de tratamento entre elas (cuidados, atenção, ajuda). A ideia de admiração e cooperação perpassa a obra através do levantamento das razões pelas quais ela possa ocorrer, ou seja, pelas atividades que as pessoas desempenham na vida social.

Ao mesmo tempo a noção de respeito é enfatizada quanto a seu significado em relação à opinião de cada um, aos sentimentos, à privacidade, às regras de convívio social, aos animais e aos lugares públicos, podendo também ser caracterizada pela apresentação de situações em que ocorre o desrespeito e finalmente tratando do respeito mútuo e do auto-respeito.

Quanto ao ponto de partida, a prática social, já havia uma consolidação, pois o replanejamento, bem como as novas formas de encaminhamento das atividades foi

oriunda do modo pelo qual a maioria das crianças vinha se relacionando tanto com os colegas como com os professores. Grosso modo, praticamente iniciou-se com o trabalho sobre respeito já o problematizando, pois já tínhamos um problema.

Dessa forma, a cada situação apresentada através da leitura foi instigado o levantamento de comentários e de opiniões, buscando-se o estabelecimento de relações com situações vividas em sala de aula, mas sem que se nomeassem os atores (autores) das mesmas em que o respeito estava ausente. Isso ocorreu dia a dia em relação a cada página e de modo mais detalhado do que se fizera quando da leitura durante os quatro dias iniciais e sempre se procedendo a momentos em que cada criança expunha suas opiniões e preferências.

À guisa de exemplo, quanto à idéia de que respeito quer dizer muitas coisas, entre elas que respeitar é admirar, gostar do outro pelas coisas que ele faz, foi solicitado que todos mencionassem o nome de uma pessoa que admiram, ocasião em que as respostas praticamente ficaram entre o nome de um dos pais ou do professor, denotando uma idéia ainda restrita quanto à admiração, pois na sequência do texto aparece a admiração como forma de respeito ampliada a pessoas que fazem coisas importantes e que embora não as conheçamos pessoalmente são admiradas, tais como figuras religiosas, artistas, escritores, cientistas etc.

Quanto ao respeito como forma de atenção e cuidado, foram retomadas questões quanto à necessidade de cuidados com as crianças, os idosos e a todos aqueles que em situações difíceis precisam da ajuda do outro. Cada criança mencionou uma situação em que fora atendida em alguma necessidade. A partir disso ressaltou-se que todas as falas mencionadas significavam atitudes de respeito.

Sobre o respeito quanto à opinião de cada um realizou-se uma atividade que consistia em imaginarmos que iríamos fazer uma viagem e escolheu-se uma primeira criança para que ela convidasse algum de seus colegas para ir junto. O primeiro convidado convidava outro, e assim sucessivamente. Pretendeu-se com isso verificar admiração que as crianças tinham umas pelas outras, considerando que o critério por elas utilizado para a escolha seria a admiração e identificação seja em que sentido fosse. Imaginou-se que aqueles colegas mais agitados, provocadores de conflitos e que utilizavam a violência como forma de solução dos problemas seriam os últimos a serem escolhidos. No entanto, não! Foram quase que os primeiros, ficando por último as crianças mais pacatas, menos expressivas em suas opiniões e atitudes. Ao término da

atividade retomamos o trabalho com a página sobre respeito às opiniões, procurando ouvir a interpretação das crianças sobre a figura e o texto ("Respeito significa outras coisas também... Ouvir pessoas com opiniões diferentes da nossa, mesmo quando a gente não concorda com elas"). Então questionei se a professora poderia interferir nas escolhas que eles haviam feito e se mais alguém poderia. Acordaram no sentido negativo e logo afirmaram que isso incidiria em não respeitar a opinião do outro.

Deste mesmo modo as outras formas de respeito já citadas foram abordadas, entretanto parece mais relevante registrar as situações demarcadoras dos diversos momentos em que metodologicamente o Tema Central foi abordado.

Considerando que Comunidade, Educação e Preconceito era o tema em questão, as atividades em torno do texto foram intercaladas com a continuidade do trabalho com conteúdos quanto a noções espaço-temporais (o planeta terra, a localização dos continentes, dos países, do Brasil, dos Estados, do Rio Grande do Sul, da cidade de Porto Alegre, do bairro e da comunidade escolar); atividades matemáticas (manuseio de quantidades, resolução de somas, contagem e jogos) e de atividades de escrita de palavras, frases, diferenciação entre letra, palavra e frase, manuseio de diferentes portadores de texto como revistas, livros de história, guia telefônico entre outros. Todos estes aspectos foram trabalhados até o final do mês de dezembro à medida que a partir das três obras escolhidas iam sendo desenvolvidos os Temas Centrais.

Retomando o momento da problematização e instrumentalização, os mesmos ocorreram praticamente ao mesmo tempo, quase que simultaneamente à medida que a sistemática adotada, ou seja, o trabalho diário com cada uma das formas de respeito, levantamento imediato de problemas vividos pela turma e o estabelecimento de conexões com os conteúdos, possibilitava o debate permanente sobre as diversas formas que o sentimento de respeito pode e deve assumir.

Mais propriamente em relação às relações estabelecidas com os conteúdos elas eram mais fáceis de serem realizadas quanto às atividades de leitura e escrita, pois eram permeadas pelas gravuras dos livros, pelo trabalho com todas as letras da palavra respeito, com a escrita de outras palavras que iniciavam por suas letras, leitura de imagens, montagem da palavra com letras recortadas de revistas e com alfabetos diversos etc. Em relação às noções espaço temporais quando do trabalho com a planta da cidade de Porto Alegre e manuseio de panfletos informativos sobre pontos turísticos,

instigava-se a turma a observar nas gravuras a apresentação dos locais. Observação no sentido de estarem limpos ou sujos, de haver ou não cestas para coleta do lixo, de estarem pichados ou não, bem conservados ou não etc. Disso decorria o levantamento de questões quanto à atitude das pessoas em relação ao respeito aos locais públicos e privados, retomando-se aqui situação apresentada pelo texto.

Momentos também de retomada de aspectos mencionados pelo texto eram criados quando das idas à biblioteca da escola, quando a turma assistia um filme, uma peça teatral, realizava alguma visita entre outros.

Os resultados quanto à tomada de novas posturas em relação às atitudes de respeito foram evidenciados. A essa altura, final do mês de outubro, já eram mais tranquilas as formas de relacionamento da turma, ocorrendo uma maior compreensão sobre as questões que o grupo, através de acordos, julgava procedentes. Assim, quanto ao momento catártico supõe-se ocorrido, dadas estas evidências e, por conseguinte, a chegada à prática social novamente.

É importante ressaltar que novas e mais elaboradas formas de compreensão da realidade pelas crianças eram demonstradas no âmbito escolar e em sala de aula quanto à questão do respeito. Mas não se sabe em que medida poderia retornar à prática social inicial em outras ocasiões e nas relações fora da escola, levando-se em conta a intensidade das influências familiares e de outros grupos sociais. Assim, a necessidade de assimilação subjetiva de um dado aspecto do real, no caso a questão do respeito, era um, entre outros elementos, necessários de intervenção.

Nessa mesma direção é que agora procedo ao relato do trabalho com o segundo Tema Central, Educação, Comunicação e Honestidade, o qual teve como palco leituras e discussões a partir da obra Não Fui Eu: aprendendo sobre honestidade.

Durante o ano letivo já vinham sendo levantadas questões sobre honestidade, principalmente em face do surgimento de situações em sala de aula que ensejavam intervenções neste sentido. Dado o fato de o desenvolvimento da discussão proposta no texto estar assentada em conceitos como erro, confiança e mentira, sua abordagem contribuiu para a orientação do desenvolvimento do referido tema de forma mais objetiva e sistemática.

Como prática social inicial parti de questionamentos quanto ao que a turma entendia sobre honestidade, ou o que significava ser honesto. Percebi, pelas respostas das crianças, que honestidade não era uma palavra muito corrente. Entretanto, à medida

que algumas opiniões foram dadas imediatamente vincularam seu significado à idéia de verdade, de falar a verdade. Disso decorreu o consenso na turma de que a mentira é uma forma inadequada de procedimento.

Neste momento foi lembrada uma breve história que já havia sido contada na ocasião em que um menino da turma jogou-se no chão fingindo ter desmaiado: “- Certa vez um menino estava tomando banho em um lago quando de repente começou a pedir socorro, demonstrando estar se afogando. Pessoas que por ali estavam correram para salvá-lo. Em aproximando-se do menino, ele começou a rir, dizendo ser uma brincadeira. Numa ocasião semelhante, ocorrera verdadeiramente uma situação de perigo de vida, ele pediu socorro, estava de fato se afogando. Mas como noutra vez havia brincado, ninguém acreditou que pudesse ser verdade. E ele morreu afogado”.

Retomada a história, as crianças foram solicitadas a contarem alguma situação de suas vidas em que a mentira esteve presente.

Aqui procurei verificar o que a turma pensava a priori a respeito da honestidade e qual a abrangência de seu significado, intensificando-se, assim, a auto-reflexão a partir do questionamento: - Como você se sentiria se fosse enganado? Sim, pois quando mentimos, enganamos a alguém!

Aqui se iniciava a problematização. Ainda, foi levantado o seguinte questionamento: - Por que as pessoas mentem? Observei que as crianças não sabiam o que dizer. Uma resposta foi: - porque são mentirosas. - Não! Algum motivo deve haver para que as pessoas mintam. Ninguém mente à toa. Outra criança mencionou ocasião em que mentiu por ter tido medo de que sua mãe a punisse. E eis que a palavra medo foi mencionada. E aqui a intervenção foi no sentido de demonstrar que medo era um motivo, uma razão e que também outros motivos existiam. Para a verificação e (re) conhecimento desses outros motivos foi proposta à turma a leitura de um outro texto, semelhante ao que havíamos discutido dias atrás e que fora previamente planejado para este segundo momento da exposição.

A obra *Não Fui Eu: aprendendo sobre honestidade* foi mostrada e entregue ao grupo para um breve manuseio e para que, através da observação das figuras, mesmo que rápida, pudessem ter suas curiosidades aguçadas.

O próximo passo foi iniciar a leitura página por página, realizando paradas, pois o livro traz questionamentos para que as crianças reflitam e procurem responder. Assim no decorrer do texto foram levantadas questões como: dificuldade de assumir

um erro, sentimento de bem estar quando os outros confiam em nós, a mentira e a dimensão que ela pode tomar, a desconfiança como forma de afastamento entre as pessoas, mentiras usadas para impressionar os amigos, a mentira como tendo "pernas curtas", os adultos também mentem, pequenas mentiras para não magoar os outros, o ato de assumir os erros, o trato com a mentira dos outros, o enfrentamento da nossa própria mentira e a necessidade de sermos honestos.

Pela extensão dos aspectos mencionados levou-se aproximadamente duas semanas para a leitura e discussão do texto, do que supus ter advindo, então, a instrumentalização.

Em meio a este período foram realizadas atividades de pinturas das páginas por aluno e pelos professores de Arte-Educação, Educação Física e pela professora referência, para finalmente ser elaborada uma cópia do livro para, no final do ano, ser sorteada entre a turma. Também o trabalho com a palavra honestidade e diversas atividades com páginas específicas, onde apareciam questões a serem respondidas pelas crianças individualmente, eram sugeridas pela obra.

Relembrando que o Tema Central em estudo era Educação, Comunicação e Honestidade, ao mesmo tempo se estava trabalhando com os meios de comunicação, identificação em revistas, recorte e montagem de painel, escritas dos nomes, reconhecimento de letras iniciais e finais entre outros. Em meio ao desenvolvimento deste estudo evidenciou-se o quão necessário era poder confiar nas notícias veiculadas pelos meios.

Foram levantadas supostas situações em que, por exemplo, o jornal pudesse não trazer informações corretas quanto a um determinado fato e o que isso acarretaria. O mesmo no caso dos serviços prestados pelos correios. Levantou-se a necessidade de que os diversos meios de comunicação estabeleçam com a população, seus usuários, uma relação de confiança e seriedade. Por outro lado, também a possibilidade de que isso não ocorra, considerando o poder de determinados meios e o interesse de grupos nem sempre voltados para o bem estar da maioria das pessoas.

Assim em relação a todos os meios de comunicação abordados (fala, gestos, música, rádio, televisão, internet, carta, bilhete, impressos, telefone, dança, teatro, artes plásticas) procurou-se estabelecer vínculos possíveis em relação a atitudes em que a honestidade e a confiança deviam estar presentes como forma de respeito entre as pessoas.

Quanto ao momento catártico e uma conseqüente chegada à prática social transformada, as mesmas dúvidas levantadas no trabalho com o tema anterior, aqui aparecem. Entretanto, como este texto objetiva a chegada à exposição da experiência, de modo que o percurso metodológico nela esteja explícito, as dúvidas quanto ao grau em que ocorreu a assimilação subjetiva do real permanece como algo muito difícil de ser assegurado em se tratando, principalmente, de um real também portador de uma dimensão subjetiva.

Finalmente, e ressaltando a impossibilidade de descrição da totalidade dos encaminhamentos dados à prática pedagógica, acredito que o relato da experiência, hora exposto, seja suficiente para que no capítulo posterior seja realizada sua crítica, bem como seja apontada e demonstrada a insuficiência da experiência no que tange aos seus objetivos.

Assim, uma vez que a referida insuficiência apresenta como determinante o nível da apropriação da teoria no momento de execução da prática de sala de aula e as variáveis intervenientes, compreendo que o esforço em pensar a PHC à luz da prática é legítimo à medida que, mesmo após o trabalho empírico, torna-se ainda mais notável que as condições materiais da prática exigem a retomada concomitante e permanente à teoria e, a cada vez, em um maior nível de apropriação.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA À LUZ DA TEORIA

Este capítulo é dedicado à realização da análise dos dados constantes no capítulo anterior, a qual tem caráter de crítica da experiência teórico-prática realizada diante de uma turma de 1º ano do I ciclo da Escola Municipal Vila Monte Cristo, na cidade de Porto Alegre. Desse modo, tendo passado por uma apresentação da teoria pedagógica histórico-crítica como momento de revisão de seus fundamentos e pressupostos, através de seu surgimento no contexto da educação brasileira, bem como pelo relato da referida experiência, agora procedo à verificação de alguns limites que se estabeleceram e que determinaram que neste trabalho a análise se constitua em uma crítica da experiência.

Este caráter de crítica da experiência é instituído em face de sua insuficiência para, de fato, estabelecer, como totalidade orgânica, uma aproximação teórica e prática de algumas orientações metodológicas próprias da teoria em questão. Entretanto, vale considerar dois elementos como variáveis que se manifestaram no curso da experiência e que concorreram para o resultado indicado: um, o nível de apropriação da teoria; e outro, as influências da proposta pedagógica da escola representada mais propriamente pelo modismo construtivista.

Diante destas circunstâncias, são tomados como parâmetros dessa análise os passos do método preconizado pela PHC, a alfabetização, o conceito de trabalho educativo e a concepção de saber escolar. Para tanto os caminhos a serem percorridos neste capítulo versam sobre um retorno à teoria no que concerne a cada um dos parâmetros de modo que a hipótese possa ser discutida mediante os objetivos gerais e específicos chegando, finalmente, a uma discussão mais detalhada das variáveis que surgiram no decurso da experiência.

Considerando que a problemática desta investigação versa sobre como estabelecer a unidade da teoria e da prática a partir da proposta pedagógico-metodológica da PHC num processo de alfabetização, cuja hipótese incide em

considerar que a referida unidade pode ser encontrada quando a prática, guiada pelos pressupostos filosóficos e sociológicos, pelo significado político e pelas bases psicopedagógicas da teoria em questão, for mediada pela didática crítica, é do interior das orientações teórico-metodológicas que os passos do método de ensino são destacados enquanto parâmetro central da análise.

A teoria pedagógica histórico-crítica, fundada na concepção dialética da realidade e da ciência, estrutura-se epistemologicamente a partir do movimento que parte da síncrese (visão empírica, caótica, desarticulada e linear) passando pela mediação da análise (abstração, apreciação, decomposição do todo em elementos menores e identificação das partes essenciais, suas relações e nexos) chegando à síntese (à realidade mesma como concreto pensado, elaborado e articulado, síntese de inúmeras relações e determinações).

Desse movimento é que decorre a organização do método de ensino na forma de passos a serem percorridos pela ação didático-pedagógica e que incorporam diversos momentos de um mesmo e único movimento: o processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado. Assim, é a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social os momentos que procuram conduzir a organicidade do processo de ensino-aprendizagem. Tratando-se de um movimento veiculado pelo processo pedagógico e que, dinamizado pela categoria da mediação, define a educação enquanto “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1985b, p. 120), Saviani explica que:

A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação se explicita por meio daqueles três momentos que [...] chamei de problematização, instrumentalização e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (2003, p.142).

Nessa direção, a prática social, como ponto de partida, é tomada como cenário onde professores e alunos atuam enquanto agentes sociais e, como tais, embora tenham uma prática social em comum, se diferenciam pedagogicamente tanto quanto ao nível de compreensão sobre o conhecimento que possuem, como em relação à experiência.

Saviani, a este respeito, considerada que

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detêm relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (1985a, pp. 73-74).

Já os alunos, como possuidores de uma compreensão sincrética, apresentam uma visão dos conhecimentos de forma fragmentada e não sistematizada, o que os impossibilita, neste momento, estabelecer relações, quanto à experiência, do pedagógico com a prática social. A prática, como ponto de partida desses dois agentes sociais, mediante o processo ensino-aprendizagem, tem a realidade social como palco, o que provoca a necessidade de sua **problematização**.

A problematização é constituída enquanto um momento de identificação de questões que precisam ser resolvidas porque impostas pela realidade social vivida, pela prática social. Desta identificação decorre a realização de atividades de questionamentos, análise crítica, avaliação e de procura de soluções práticas para os problemas evidenciados. Emerge, portanto, desta verificação, a necessidade de apropriação e domínio de conhecimentos, elementos explicativos, que possibilitem o encontro de soluções através de maiores e melhores explicações que encaminhem para a resolução dos problemas. E aqui a instrumentalização aparece como ligada à apropriação por parte dos alunos “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1985a, p.74), isto é, apropriação das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos) explicativas da realidade e de seus problemas, direcionando o trabalho pedagógico para a indicação mediata e imediata das estratégias para sua apropriação.

Uma vez ocorrida esta apropriação, o próximo passo é a **catarse**, entendida como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”

(GRAMSCI, 1984, p.53). Mais propriamente é ocasião em que é processada a assimilação subjetiva da estrutura da realidade e, como tal, se constitui como um momento de autoconsciência, em que ocorre no aluno uma transformação interna (psicológica), uma compreensão em maior nível da realidade que, de sincrética no ponto de partida, atinge agora, através do trabalho pedagógico, no ponto de chegada, o nível sintético, aproximando-se do professor.

Assim, na chegada ao momento catártico do processo de conhecimento, o aluno passa a ter uma compreensão mais organizada dos problemas detectados na e pela prática social, viabilizada pelo domínio e apropriação de conhecimentos históricos produzidos científica e culturalmente pelo conjunto dos agentes sociais. Com essas condições, o aluno encontra-se apto a retornar, no quinto passo do método, a prática social, com uma compreensão sintética, já tendo superado o nível sincrético no qual se encontrava no ponto de partida (primeiro passo do método).

O processo educativo, na perspectiva da PHC, é visto como um todo articulado que, pela mediação do trabalho pedagógico orientado para a problematização da prática e apropriação dos instrumentos culturais, científicos e psicológicos por meio dos quais se atinge a catarse, realiza a passagem da compreensão sincrética, mediada pela análise, à compreensão sintética da prática social. Assim procedendo, propicia a elevação do nível das consciências dos educandos, o que se constitui na contribuição específica da escola na direção da transformação da realidade revelando, ao mesmo tempo, o seu significado político, ou seja,

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo a se tornarem *agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais* (SAVIANI, 2003, 143) (grifos meus).

Ainda, neste contexto, merece destaque a questão do como a alfabetização é concebida diante da proposta metodológica da PHC, uma vez que, em sendo ela uma condição de existência imposta pela sociedade, como instrumento de acesso ao saber sistematizado, condição de apropriação da linguagem da natureza, dos números, da cultura geral, é também o elemento central da problemática da pesquisa, qual seja, o de

como estabelecer a unidade da teoria e da prática, justamente na fase inicial de escolarização.

Desse modo, o domínio da leitura e da escrita no começo da fase escolar é necessidade imanente do ponto de vista do método preconizado pela PHC, devendo ser considerado em relação à prática social inicial como problema que se impõe diretamente por ela cuja identificação, enquanto tal, é dada consensualmente tanto pela escola como pela sociedade em geral.

Portanto, a exigência da passagem da condição de não-alfabetizado para alfabetizado é o que indica a necessidade de instrumentalização, segundo passo do método, configurando-se como momento catártico desse processo, quarto passo, a chegada à “assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua” (SAVIANI, 1985a, p.78). Assim, o retorno à prática social, quinto passo, no caso da alfabetização, nada mais é do que o domínio da estrutura da língua que, representado pela possibilidade da pessoa não somente expressar-se verbalmente, mas também por escrito, aproxima o aluno da condição do professor quando do ponto de partida.

E, sobre isso, Saviani afirma que

É fácil de se perceber que as crianças captam de modo sincrético, isto é, de modo confuso, caótico, a relação entre a alfabetização e a prática social; já o professor capta essa relação de modo sintético, ainda que em termos de uma ‘síntese precária’ (1985a, p.78).

Sob tal perspectiva o domínio da leitura e da escrita, como formas elementares que proporcionam a assimilação do saber sistematizado, se constitui em condição de liberdade, de independência, uma vez que, quando a apropriação dos mecanismos destes atos ainda não tiver ocorrido, o educando é por eles dominado. No entanto o exercício da atividade de ler e escrever quando de fato internalizada liberta o alfabetizando dos aspectos mecânicos que imperavam anteriormente, de modo que, gradualmente vai “concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito” (SAVIANI, 1991a, p.27).

Bem, a retomada desses elementos, ou seja, a caracterização do método através dos passos que o incorporam e o modo como a alfabetização se constitui enquanto questão central do processo de escolarização, possibilita que agora se inicie

por verificar como e em que medida essas orientações estiveram presentes na experiência realizada junto a uma turma do 1º ano do I ciclo.

Diante deste intento observa-se que, enquanto a teoria preconiza a alfabetização como momento catártico da fase inicial de escolarização, habilidade básica e fundamental para o ingresso ao universo letrado, a experiência teve como objetivos para este período, de um modo geral: a elaboração de situações de ensino do tipo desenvolvente - ricas em diversidade, variedade, nível de complexidade, desafiadoras e problematizadoras - capazes de contribuírem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com respeito à atenção e avaliação dos níveis real e potencial de desenvolvimento dos educandos; e, especificamente, manter em permanente conexão as áreas de conhecimento envolvidas no processo ensino-aprendizagem; dinamizar, através de experiências reais e refletidas, os processos desencadeadores das noções espaço-temporais; conflitar, no âmbito dos temas centrais, a realidade objetiva de modo que sejam levantadas algumas contradições da prática social, bem como os valores nela subjacentes; e oportunizar a elaboração de explicações cognitivas para alguns elementos da realidade, de modo que os conceitos espontâneos possam ser substituídos, paulatinamente, por conceitos científicos.

Com isso se poderia afirmar que no momento em que os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da prática não contemplaram descritivamente a alfabetização como objetivo central teríamos, por um lado, uma evidência fatal de que teoria e prática não foram aliançadas no modo como a teoria em questão apregoa e o princípio de que a prática é o critério da verdade estaria comprometido. E esta não é, de todo, uma inverdade.

Mas, por outro lado, há de se considerar que, embora em termos descritivos a alfabetização não tenha sido mencionada, esteve presente conscientemente enquanto tarefa a ser cumprida pela prática pedagógica e enquanto prática efetivamente desenvolvida, o que pode ser evidenciado nos planejamentos (vide anexos) elaborados para o desenvolvimento da experiência. Mais do que isso, também é possível demonstrar a compreensão de sua importância e a valorização a ela atribuída a começar pela preocupação que a experiência teve em partir de avaliações, verificações e acompanhamentos permanentes do desempenho das crianças quanto aos diferentes níveis de compreensão do sistema da escrita. Posto que, segundo Vygotsky “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A

aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (1991, p.08).

Nesta direção retomo o parágrafo a seguir, constante no relato da experiência através do qual procuro demonstrar a preocupação com os processos desencadeadores da alfabetização:

Vale considerar que mesmo que a proposta de ensino por ciclos preveja a duração de todo o I ciclo para que as crianças se alfabetizem, os procedimentos adotados pela pesquisa e, portanto, pela prática pedagógica foram centrados, em igual medida, tanto no processo de alfabetização como no trabalho com conteúdos referentes às diversas áreas do conhecimento e de desenvolvimento humano (afetiva, motora, cognitiva e social)⁸².

Ainda, a promoção de situações de ensino capazes de aproximarem as crianças de experiências com a estrutura da língua no âmbito do universo letrado em que vivem, através da proposta de realização de uma diversidade de atividades pensadas à luz dos níveis reais e potenciais de desenvolvimento, se constituíram em aspecto sobre o qual a prática pedagógica mais incidiu. E isso, em face da compreensão que

O ensino promove o desenvolvimento integral do educando à medida que utiliza estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade de compreensão e atuação do aluno na realidade através de solução de problemas da prática, na prática (SCALCON, 2002,p.137).

Com isso, compreendo que, uma vez que a prática, guiada pelo objetivo geral da experiência realizada junto à referida turma, no que concerne à direção e encaminhamento dado ao processo de aprendizagem da língua, fundamentalmente ancorado numa proposta de realização de intervenções pedagógicas justamente nas zonas de desenvolvimento proximais, entendidas enquanto “espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas [...]”

⁸² Extraído do capítulo II, página 116.

(SCALCON, 2002, p.137), é possível demonstrar a partir do parágrafo que segue que a alfabetização não caminhou a reboque do processo ensino-aprendizagem.

A partir das avaliações realizadas quanto ao nível de construção da escrita em três diferentes momentos do ano letivo, temos os seguintes resultados: entre os meses de março e abril, tinha-se 3 crianças com a escrita caracterizada pelo grafismo primitivo, 14 pré-silábicas, 6 silábicas e 1 alfabética. Entre junho e julho apenas 1 criança estava ainda com o grafismo primitivo, entretanto, a mesma ingressou na escola no mês de maio, 7 pré-silábicos, sem valor sonoro convencional, 7 pré-silábicos com valor, 5 silábicos sem valor sonoro, 5 silábicos com valor sonoro e uma alfabética. E entre outubro e novembro 8 pré-silábicos, 14 silábicos, 1 silábica-alfabética e duas alfabéticas⁸³.

Assim, no momento em que as zonas mais próximas de desenvolvimento das crianças são tomadas como instrumento que permite o acompanhamento por parte do professor do curso da aprendizagem, bem como orientam as formas e os meios de organização da prática pedagógica, o processo ensino-aprendizagem é acionado, uma vez que os desafios e problemas propostos “impulsionam o desenvolvimento psicológico para frente” (SCALCON, 2002, p.138). E, aqui, vale lembrar que a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Definido o modo como é possível acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem pelas crianças, retomo o objetivo geral da experiência: “elaborar situações de ensino do tipo desenvolvente - ricas em diversidade, variedade, nível de complexidade, desafiadoras e problematizadoras - capazes de contribuir para o

⁸³ Extraído do capítulo II, páginas 115-116.

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com respeito à atenção e avaliação dos níveis reais e potenciais de desenvolvimento dos educandos”.

Exatamente nesta direção compartilho com Rays a idéia de que:

O conceito de ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ou potencial) criado por Vygotsky e suas idéias sobre as relações entre DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM são teses que dentro da perspectiva da construção de uma DIDÁTICA ESCOLAR CRÍTICA tornam-se indispensáveis para a elaboração e o desenvolvimento de atividades escolares (1995, p.91) (grifos originais).

Entretanto, devo considerar que a alfabetização esteve presente enquanto objetivo oculto, o que não justifica, evidentemente, outros limites detectados no desenvolvimento da prática e que serão posteriormente discutidos neste capítulo.

Por outro lado, é importante levar em conta que, mesmo que a alfabetização possa ter se constituído enquanto objetivo oculto, não foi, de fato, conscientemente tomada como matéria-prima da experiência nesta fase inicial de escolarização, uma vez que a teoria é clara ao considerar que:

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 se organizar 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. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que *a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever* (SAVIANI, 1991a, p.23) (grifos meus).

Com isso, é possível verificar que o que ocorreu foi a preocupação em operar com os passos do método a partir da compreensão de que seriam as condições, as situações de vida das crianças, o que deveria ser o ponto de partida do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, dos procedimentos pedagógicos. Em outras palavras, o esforço foi, ao mesmo tempo, dirigido ao encaminhamento dos processos voltados

para a alfabetização e à procura de questões da prática social oriundas dos Temas Centrais (concentradores dos conteúdos de ensino) suficientemente significativos e possíveis de serem problematizadas junto às crianças.

E este entendimento, embora precário, está explícito quando do momento do relato em que foi afirmado:

Foi de fato um longo período gerador de inquietações, à espera do quando flagrar a ocasião possivelmente razoável para tomá-la como ponto de partida da prática social. Vale dizer que a minha angústia estava centrada na espera de uma situação determinada, um problema da prática social a partir do qual se pudesse processar o trabalho pedagógico de acordo com o método da PHC⁸⁴.

Pois bem, em verdade deveria ser a alfabetização a guia de toda e qualquer atividade, bem como parâmetro de escolha para a organização do trabalho pedagógico. Deveria, outrossim, ter sido a alfabetização organizada nos passos do método proposto pela PHC. Disso é possível inferir que a carência de uma apropriação mais exata da teoria em um maior nível, não permitiu que, naquele momento, fosse compreendido que a prática social, como primeiro passo do método, não se constitui no saber específico a ser trabalhado no 1º ano do I ciclo uma vez que, conforme a citação supra, “*a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever*”.

Ainda, em função de uma expressiva influência sofrida pela proposta de ensino da escola, fica evidente que, de alguma forma, a experiência incidiu naquilo que Saviani alerta quanto a uma tendência atual a considerar o currículo escolar como o conjunto de todas as atividades desenvolvidas na escola, o que acaba por secundarizar sua atividade principal, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 1991a). Quanto a esta forma de conceber o currículo, há também que considerar que justamente ela é quem direciona as atividades da escola em que a experiência ocorreu. A este respeito retomemos a concepção de currículo da mesma:

“o currículo, entendido como fenômeno histórico, é o cerne da educação escolar. Resultante de forças sociais, políticas e pedagógicas expressa a

⁸⁴ Extraído do capítulo II, página 117.

organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais" (SMED, 1999, p.06). Também, o currículo é considerado como ação, "é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, flexível" (op.cit. p. 06)(grifos meus).⁸⁵

Assim, a influência da proposta da escola se deu a partir de duas direções, tanto pela abertura da escola, no sentido de aceitar a inserção desta pesquisa, como no sentido de exercer influxo sobre ela.

Mas vejamos agora no que implica a compreensão obtida quanto ao caminho a ser percorrido pela prática quando operada a partir do saber escolar, ou seja, dos conteúdos de ensino.

A ênfase dada à preocupação em trabalhar conteúdos de ensino - sob a forma de Temas Centrais - se justifica pela convicção de que o saber específico a ser trabalhado pela escola, capaz de instrumentalizar as crianças no que tange ao enfrentamento de problemas práticos na prática, está vinculado às ciências sociais e ciências da natureza, a partir das quais as atividades com a língua ganha significado. Portanto, foi a partir desse entendimento que ocorreu a preocupação em destacar alguma questão da prática social como ponto de partida para o trabalho pedagógico e, no decurso do desdobramento metodológico, propor atividades voltadas para a aproximação das condições necessárias para a compreensão da estrutura da língua.

A partir deste raciocínio é que o processo educativo foi encaminhado durante a experiência, ou seja, na direção da "identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano" (SAVIANI, 1991, p.30). Foi, portanto, pautada nesta compreensão que a estrutura dos planejamentos mensais-semanais (anexos 1 e 2) foi elaborada. E aqui reproduzo o primeiro item deste planejamento com a finalidade de demonstrar a atenção dada ao que foi considerado, entre outros aspectos, enquanto elementos essenciais à contribuição da educação ao processo de apropriação dos elementos essenciais à humanização.

Este planejamento de caráter mensal-semanal procurou orientar o trabalho com os temas centrais (concentradores dos conteúdos de ensino), durante

⁸⁵ Extraído do capítulo II, página 91.

*aproximadamente quatro semanas [...] a) Tema Central: os temas centrais são entendidos como o conjunto mais amplo, o universo e o contexto no qual serão desenvolvidas as atividades e situações de ensino-aprendizagem e de recreação e ou elaboração do saber (RAYS, 1995), nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, invariavelmente, os temas centrais tiveram seus conteúdos mais próximos da área das Ciências Sócio-Históricas. Trata-se de um procedimento que se justifica pelo fato de que todos os conteúdos do ensino escolar estão situados e relacionados à vida social e histórico-cultural das crianças, a qual encontra-se situada num tempo histórico e num espaço geográfico determinados. Neste contexto, a alfabetização é considerada como o curso da aquisição da leitura e da escrita, enquanto instrumento básico de acesso ao saber elaborado, resultante dos processos históricos e individuais de representação da linguagem e de estruturação de todo um sistema de representação simbólica [...]*⁸⁶

Isso posto, chamo a atenção ao fato de que esta estrutura do planejamento, a qual ainda comportou itens como: temas-norte, metas, vias, encaminhamentos e observações, esteve aliada ao objetivo geral da experiência e, repetindo: “elaborar situações de ensino aprendizagem do tipo desenvolvente - ricas em diversidade, variedade, nível de complexidade, desafiadoras e problematizadoras - capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com respeito à atenção e avaliação dos níveis reais e potenciais de desenvolvimento dos educandos”.

Com isso, estou dizendo que a dinâmica dos procedimentos pedagógicos adotados, uma vez assentada nas bases psicológicas da PHC, consubstanciou o trabalho pedagógico no momento em que forneceu à prática a direção teórica. E aqui a concepção de trabalho educativo, enquanto outro parâmetro a ser considerado, precisa ser levada em conta, mas não somente enquanto elemento definidor do que ele seja em si, mas enquanto um dos conceitos centrais da PHC o qual, conduzindo a compreensão da própria especificidade da educação, indica o modo como a prática deve ser guiada.

Ao ser considerado o objetivo geral da experiência, acima citado, definiu-se a avaliação da aprendizagem, a qual ocorreu

⁸⁶ Extraído do capítulo II, página 103.

através do acompanhamento permanente das condições atuais de compreensão dos conteúdos (nível de desenvolvimento real), da identificação das zonas de desenvolvimento proximal e verificação do nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1991).⁸⁷

Insisto neste aspecto, pois me parece claro que, sendo a zona de desenvolvimento proximal um conceito que define as funções psicológicas ainda não estabelecidas, referindo-se à distância existente entre o que a criança já é capaz de fazer independentemente - nível de desenvolvimento real - e o que somente pode realizar com a ajuda de outras pessoas - nível de desenvolvimento potencial - a zona de desenvolvimento proximal, quando explorada pedagogicamente pelo professor, possibilita a identificação dos processos mentais em maturação, ou seja, o caminho a ser percorrido para que a criança desenvolva suas potencialidades (SCALCON, p. 116).

Desse modo o referido conceito indica à educação escolarizada e, mais propriamente à prática pedagógica, a necessidade de acompanhar, orientar e promover prospectivamente o desenvolvimento da criança. Dessa forma, ao desempenhar a tarefa de impulsionar este desenvolvimento para o futuro, para níveis sempre mais elevados de conhecimento e de capacidade de solução de problemas, atribui à educação papel decisivo nos processos de internalização dos diversos conteúdos produzidos pela história social da humanidade, uma vez que aqui o desenvolvimento humano é concebido como o curso de apropriação pelo homem da experiência histórico-cultural processada no interior das interações bio-psico-sociais e porque a escola é vista como uma instância do social, cuja especificidade é a transmissão desse conteúdo.

Consequentemente o conceito de zona de desenvolvimento proximal ao mesmo tempo em que determina o papel da escola, encaminha para a definição de um tipo de trabalho educativo coerente com o propósito de promover o desenvolvimento integral da pessoa humana. Assim, a intervenção pedagógica, enquanto uma atividade humana consciente, assegura esse propósito, pois é justamente a zona de desenvolvimento proximal do aluno que o professor deve focalizar, proporcionando experiências qualitativamente significativas e que possibilitem à criança, através de sua própria

⁸⁷ Extraído do capítulo II, página 102.

atividade, a superação de níveis menos elevados de desenvolvimento. Em outras palavras, o papel desempenhado pelo professor é o de

mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre o educando, o conteúdo de ensino e a realidade. Ele atua no sentido de dinamizar o processo de desenvolvimento do educando e colabora para a consolidação das funções psicológicas à medida que planeja e sistematiza sua prática em consideração ao movimento que encaminha novas aprendizagens, o qual parte do interpsicológico para o intrapsicológico (SCALCON, 2002, p. 118).

É, portanto, desse modo que a formação da criança é “elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido” (Duarte, 1994, p.147), ou seja, para a apropriação da experiência histórico-cultural objetivando a compreensão do presente em vista da construção consciente do futuro. Construção esta justificada pela necessidade de transformação da realidade em face da possibilidade daquilo que ela pode vir a se tornar no futuro próximo. Foi exatamente essa compreensão que guiou o estabelecimento dos objetivos específicos, ou seja: manter em permanente conexão as áreas de conhecimento envolvidas no processo ensino-aprendizagem; dinamizar, através de experiências reais e refletidas, os processos desencadeadores das noções espaço-temporais; conflitar, no âmbito dos temas centrais, a realidade objetiva de modo que sejam levantadas algumas contradições da prática social, bem como, os valores nela subjacentes; e oportunizar a elaboração de explicações cognitivas para alguns elementos da realidade, de modo que os conceitos espontâneos possam ser substituídos, paulatinamente, por conceitos científicos.

Neste contexto, o trabalho educativo enquanto ‘ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’ (SAVIANI, 1991a, p. 14), enquanto um tipo de trabalho não-material que envolve tanto a produção do saber como a sua transmissão, sendo definido pela PHC como um ato intencional de produção e reprodução da humanidade em cada indivíduo, determina que a prática pedagógica, enquanto atividade mediadora entre o ponto de partida e o ponto de chegada à prática social, se constitua como prática através da qual são apreendidos os elementos essenciais que humanizam

os homens ao mesmo tempo em que dão continuidade ao desenvolvimento do processo histórico.

A este respeito Oliveira (1996) considera que o resultado, o produto do trabalho educativo, uma vez relacionado à necessária reprodução da humanidade, tem referência “por um lado, à reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero” (op.cit. p. 49).

Esses elementos ligados ao conhecimento, ao saber objetivo produzido historicamente, se constituem como objeto específico, matéria-prima do trabalho educativo (o que determina que o papel da escola seja a socialização do saber sistematizado)

Assim, o trabalho com o conhecimento, com o saber objetivo produzido historicamente e transformado em saber escolar é o que caracteriza a natureza mesma da escola na medida em que o acesso à cultura, ao conhecimento sistematizado é oportunizado pelas formas de ação operadas pelo trabalho pedagógico, sendo este o caminho através do qual ocorre a humanização do homem.

Nas palavras de Saviani o trabalho educativo se constitui, pois, no

ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (1991a, p. 21).

Assim compreendido o trabalho pedagógico, há que se considerar que no âmbito do desenvolvimento da experiência o mesmo encontrou, de um lado, limites no sentido de ser tomado em sua integralidade, uma vez que, diante da decisão de procurar *“demonstrar em que medida o trabalho de pesquisa poderia se articular com a proposta de trabalho da escola - de modo que uma contribuísse com a outra - sem que ocorresse afastamento dos objetivos de ambas as propostas”*⁸⁸, a experiência, queira-se

⁸⁸ Extraído do capítulo II, página. 106.

ou não, passou a se comprometer não mais com os ideais inicialmente pretendidos. Por outro lado, permanecia a convicção na PHC enquanto teoria, que enquanto guia da prática, fundamentava o trabalho pedagógico na direção do cumprimento dos objetivos específicos, ou seja:

manter em permanente conexão as áreas de conhecimento (pensamento lógico-matemático, expressão, ciências sócio-históricas e ciências); dinamizar, através de experiências reais e refletidas, os processos desencadeadores das noções espaço-temporais; conflitar, no âmbito dos temas centrais, a realidade objetiva de modo que sejam levantadas algumas contradições da prática social e valores a ela subjacentes; e oportunizar a elaboração de explicações cognitivas para elementos surgidos na vivência atual de modo que os conceitos espontâneos possam ser paulatinamente substituídos pelos conceitos científicos.⁸⁹

Dessa forma, o trabalho pedagógico dirigido ao alcance desses objetivos ganhou significado, embora parcial, pelo fato de que a tarefa de operar pedagogicamente através da proposição de atividades atentamente elaboradas se cumpriu na medida em que ocorreram passagens de níveis potenciais a reais, como se pode verificar pelo desempenho⁹⁰ crescente das crianças em relação aos níveis de compreensão da escrita.

Retomo, agora, a expectativa que me conduziu a uma das escolas da rede de ensino de Porto Alegre para procurar levantar elementos que indiquem em que medida e como ocorrem influências nos rumos do “pré-visto” pela pesquisa. Considerando que já havia ciência de que a proposta da referida rede fundava-se na Pedagogia Libertadora, conforme já foi mencionado, registro uma passagem do relato em que afirmei que:

Imaginei encontrar um ambiente de horizontes e mentes abertas e de perspectivas fundadas numa visão crítica da educação. Pensava, portanto poder

⁸⁹ Extraído da introdução. páginas 07-08.

⁹⁰ O crescente desempenho das crianças quanto ao aprendizado da leitura e da escrita é demonstrada no capítulo II, página 115-116. sendo retomado neste capítulo. página 140.

*fazer algo diferente, que era operar com os elementos da PHC, num local também diferente do que comumente se constata como realidade educativa em nosso país*⁹¹.

Devo dizer que essa expectativa se sobrepôs a toda e qualquer suspeita de que pudessem ocorrer limites e riscos advindos daquele contexto escolar capazes de interferirem no pensamento e na prática pedagógica.

No entanto, essa interferência acabou ocorrendo em razão da insuficiência de domínio da teoria na qual a experiência se pretende fundada, representada pela falta de captação consciente dos reais objetivos preconizados por ela em relação ao início da escolarização, somada ao influxo de idéias da proposta de ensino por ciclos. Essa situação pode ser discutida a partir do levantamento de duas questões.

Trata-se, na verdade, de dois elementos que devem ser destacados enquanto condições a serem levadas em conta quando da realização de experiências desta natureza, em particular, a partir da problemática desta pesquisa, ou seja, “como estabelecer a unidade da teoria e da prática a partir da proposta pedagógico-metodológica da PHC num processo de alfabetização e em confronto com a hipótese de trabalho”.

A primeira questão diz respeito a uma discussão que vem sendo levantada no interior da PHC que, considerando a materialidade da ação pedagógica, procura analisar as condições materiais a partir das quais e nas quais a prática pedagógica histórico-crítica tenta se desenvolver. A segunda se refere à influência exercida atualmente nos meios educacionais pelas idéias pedagógicas próprias do que se costumou chamar de construtivismo, ou, de outro modo, ao modismo construtivista. Vejamos, então, em que medida estas duas questões se constituem em pontos a serem considerados no contexto desta análise.

Em relação à materialidade da ação pedagógica Saviani (2003) ao pensar os desafios postos à PHC, observa a existência de uma forte contradição, representada pela organização da estrutura educacional do Brasil fundamentada numa concepção de mundo contraposta àquela que fundamenta a PHC. Este autor, procurando explicar a referida contradição, assim se expressa:

⁹¹ Extraído do capítulo II, páginas 106.

formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria possa se viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada (op.cit. p. 109).

Mais propriamente, Saviani se refere a dificuldades de desenvolvimento encontradas por uma teoria pedagógica, no caso pela PHC que, fundamentada numa concepção de mundo adversa àquela hegemônica na sociedade capitalista atual, encontra na prática, nas condições materiais, na situação da educação brasileira, desafios a serem por ela enfrentados. Destaca, desse modo, a ausência⁹² de um sistema educacional no país, a situação de uma prática que incorpora determinados ingredientes teóricos que estão articulados em torno de outra teoria e a descontinuidade das políticas educacionais. Desse modo a necessidade de enfrentamento desses desafios está vinculada ao próprio princípio de que

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento (MARX & ENGELS, 1991, p.12) (grifo no original).

Este princípio enquanto guia da PHC é o que corrobora a afirmação de Saviani segundo a qual:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação [...] estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (1994, pp. 245-246).

⁹² A constatação da ausência de um sistema educacional brasileiro é um problema evidenciado, discutido e analisado por Saviani (1987b).

Portanto aqui é feita uma alusão ao caminho que vai da prática à teoria, caminho este que a experiência realizada procurou percorrer no âmbito da pesquisa tendo como objetivo intrínseco a adução de elementos para a reflexão que possibilitem a dinamização do movimento teoria-prática-teoria. Para tanto, seu propósito esteve direcionado para a verificação da possibilidade prática de estabelecimento da unidade teoria-prática a partir da referida experiência.

Justamente diante da discussão acima levantada é que se pode verificar que, de fato, as condições materiais da prática e, neste caso o contexto escolar em que a experiência foi desenvolvida, determinaram que a mesma muito mais tenha servido a outra teoria e não à PHC. E isso pode ser demonstrado quando no relato foi afirmado que:

*Tal situação conduziu a uma **adaptação** do “pré-visto” ao já habitual “fazer-coletivo” da escola. Entretanto, o que, num primeiro momento, parecia ser uma inocente atitude de integração e colaboração com o coletivo, se tornou, num segundo momento, em uma influência interveniente nos rumos da pesquisa.⁹³*

Ainda, nesta mesma direção, é necessário levantar uma consideração já evidenciada por ocasião do referido relato e que diz respeito, de um modo geral, às influências da proposta pedagógica da escola sobre a experiência. Trata-se, mais exatamente, de uma imensa gama de atividades⁹⁴ que atravessam o cotidiano escolar e, portanto, sendo consideradas como atividades curriculares, foram já citadas como interferentes no trabalho do ponto de vista do planejamento “pré-visto” sobre o que considerou-se que:

na escola o tempo era de domínio coletivo. Dessa forma em havendo muitas atividades das quais todos os professores deviam participar, elas demandavam

⁹³ Extraído do capítulo II, página 106.

⁹⁴ Como exemplo destas atividades estavam: Dia de integração entre os ciclos, trabalho com datas comemorativas(dia da criança, do gaúcho das mães, dos pais, das bruxas, etc), projeto Conte Outra Vez (contação de histórias para o coletivo dos ciclos), Semana do teatro, festa junina, feira do livro, semanas de horário reduzido para escrita de relatórios, comemoração de aniversários, visitas e passeios (teatro e exposições).

*tempo, e o tempo passava a ser consumido em torno do envolvimento com estas atividades*⁹⁵.

Quanto a este aspecto ficou patente que estas atividades, entendidas pela proposta da escola enquanto parte integrante do todo curricular, flexível e aberto a diversas influências, prejudicou o desenvolvimento da pesquisa. Sobre isso no relato da experiência foi afirmado que:

*Percebi, como elemento complicador, a sistemática mesma da escola marcada por uma diversidade de atividades - algumas previstas no calendário escolar e outras surgidas no meio do caminho - que muitas vezes descontinuava as previsões desvirtuando o pensamento para estas atividades.*⁹⁶

Não obstante a própria PHC alerta, por exemplo, em relação ao trabalho com semanas comemorativas, ressaltando que se trata de atividades

secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 1991a, p.24).

No entanto, não somente a diversidade de atividades postas pela proposta da escola, mas também o modo como são procedidos os encaminhamentos de ensino, quero dizer, a forma como é organizado o complexo temático e, conseqüentemente, planejadas as atividades da escola vieram a exercer influxo nos rumos da pesquisa. A propósito, retomemos um momento do relato da experiência bastante elucidativo desta questão.

Dada esta sistemática de planejamento-elaboração do Complexo Temático, da qual participei em pé de igualdade em relação aos demais professores, surgiu um conflito: como a pesquisa deveria ser conduzida em face daquele planejamento processado coletivamente, através de discussões calorosas e envolventes? Deveria a pesquisa

⁹⁵ Extraído do capítulo II, página 117.

⁹⁶ Extraído do capítulo II página 117.

desconsiderar aquilo que se denominava de planejamento coletivo? Supus que não, passando a pensar de que forma poderia estabelecer conexões entre o meu planejamento e a proposta pedagógica da escola sem que a proposta da pesquisa fosse lesada⁹⁷.

Ao que se pode perceber na ocasião em que esta dúvida aparece enquanto um problema a ser equacionado, a influência da proposta de ensino da escola já se fazia patente, embora esta constatação somente tenha vindo a ser tomada como entendimento consciente após o término da experiência. Em verdade, esta tentativa de justapor a proposta da escola e a proposta da experiência adveio de um envolvimento afetivo com as formas de organização do trabalho pedagógico da escola o que, de algum modo, está presente na proposta político-pedagógica de ensino por ciclos quando se fala em formação de identidades coletivas. Vejamos uma passagem da mesma quando em referência à avaliação:

*Compreendida a avaliação como ação humana concreta inserida em todo ambiente escolar é destacada a participação de todos os segmentos nas atividades escolares 'estabelecendo-se o diálogo entre os mesmos e incidindo-se sobre a organização do trabalho escolar, a **formação das identidades coletivas** e de uma ética social' (SMED, 1999, p.29)⁹⁸.*

Do que se pode perceber este é um envolvimento programado uma vez que é condição a participação de todos os segmentos nas atividades para o bom funcionamento das atividades desenvolvidas na escola o qual, sem sobra de dúvidas, acabou por conduzir a orientação da experiência a uma **adaptação** do “pré-visto” ao já habitual “fazer-coletivo” da escola, o que acabou por determinar a ocorrência de uma forte influência nos rumos experiência.

Agora vejamos a segunda questão, através da qual estou tentando discutir os dois parâmetros considerados intervenientes, que surgiram durante o curso da experiência, ou seja, o nível de apropriação da teoria e o influxo da proposta da rede de ensino na qual a experiência se deu, que se refere à propagação do construtivismo

⁹⁷ Extraído do capítulo II, página 106.

⁹⁸ Extraído do capítulo II, página 95.

pedagógico ou, de outro modo, do modismo construtivista no campo educativo e na psicologia. Algo como um certo modismo assumido, ou não, por parte de alguns ideários pedagógicos e que vem se tornando atualmente a força hegemônica no âmbito dos discursos e das práticas educativas escolares. O que se constitui uma nítida evidência como a seguir se pretende mostrar. Mas antes, vejamos no que isso exatamente consiste.

Já há alguns anos e sob vários aspectos, o construtivismo tem sido analisado e criticado por diversos autores⁹⁹ e, entre outros, por Duarte (1993, 1996, 2000 a, 2000b). Este autor, posicionando-se dentro da PHC e objetivando contribuir para o desenvolvimento de alguns aspectos que esta teoria ainda requer, vem realizando estudos e pesquisas voltados para a elaboração de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, conforme já foi mencionado anteriormente. Também em seus estudos tem se dedicado a investigar as diversas formas pelas quais alguns ideários pedagógicos têm afastado cada vez mais a escola de sua tarefa de transmissão-assimilação do conhecimento objetivo pretendendo, com isso, contribuir para um o aprofundamento do estudo “dos mecanismos de manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação” (DUARTE, 2000b, p.24).

É notório que essas formas de afastamento estão plenamente vinculadas aos interesses ideológicos mais emergentes do novo projeto político do capitalismo contemporâneo, ou seja, no interesse por uma escola adaptada a uma nova ordem, neoliberal e neopositivista, que procura a *caro custo* enquadrar a sociedade e suas instituições num modelo produtivo fundado na idéia de que as relações sociais são naturalmente estabelecidas, naturalizando também as desigualdades sociais.

Assim, através de uma análise das apropriações indevidas da teoria psicológica de Vygotsky, feitas por diversos autores nacionais e estrangeiros, Duarte (2000b) realiza críticas contundentes a uma tendência que atualmente se expressa entre educadores em relação à fundamentação psicológica da escola de Vygotsky. Mais propriamente faz referências a apropriações, por parte de ideários pedagógicos neoliberais e pós-modernos, da psicologia vygotskyana, as quais se efetuam a partir de

⁹⁹ Entre os autores acima referidos estão Arroyo (1993), Klein, (1996, 2000), Rossler (2000), Miranda (2000) e Arce (2000).

tentativas de aproximações operadas, no mínimo, de duas maneiras que, embora distintas, não são excludentes. Em suas palavras trata-se da

1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno (op.cit. p.02).

Uma das preocupações centrais do autor está numa verdadeira descaracterização da psicologia de Vygotsky que vem sendo realizada a partir do cerne de sua estrutura, ou seja, enquanto teoria marxista. Esta descaracterização estaria sendo efetuada por intérpretes¹⁰⁰ desta escola: por uns que se filiam ao marxismo, por outros que julgam poder omitir sua verdadeira posição político-ideológica e outros, ainda, que se revelam claramente antimarxistas. Como no caso de Basil Bernstein, quando afirma que:

A perspectiva vigotskiana, com um empurrãozinho, também pode ser relacionada a posições pós-modernas. A ambigüidade que pode ser lida na posição ideológica de Vigotski (e de Bakhtin) permite recontextualizações de acordo com uma variedade de relevâncias contemporâneas (in. DANIELS, 1994, p. 21).

Entretanto, Duarte considera que não se trataria de afirmar que estes autores negam a influência marxista sofrida pela psicologia vygotskyana, mas que, na maioria das vezes, este é um aspecto relegado a detalhe secundário, ou seja, o fato de que o esforço maior de Vygotsky foi o de elaborar uma teoria marxista da mente e sua constituição como teoria psicológica que analisa, descreve e explica a atividade psicológica no contexto do desenvolvimento histórico-social da humanidade, portanto, em vista da superação da sociedade capitalista e da consequente instauração da sociedade socialista.

¹⁰⁰ Entre outros. Duarte analisa autores como René Van der Ver e Jan Valsiner. Harry Daniels. Coll. Pallacios & Marchesi. Basil Bernstein e Juan Delval.

O referido autor destaca dois aspectos, entendidos como um momento de um único projeto de luta ideológica, duas tentativas, por assim dizer, que vem se impondo nesta direção: uma, a aproximação entre a psicologia vygotskyana e o lema *aprender a aprender*¹⁰¹ e outra, de secundarização da importância do marxismo para a psicologia de Vygotsky, e assim torná-lo compatível com os ideários neoliberais e pós-modernos.

Assim explica este entendimento:

o lema 'aprender a aprender' é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerando projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2000, p. 03).

Duarte dirige sua análise fundamentando-se na perspectiva marxista e, em particular, a partir da PHC como ideário mediatizante de sua leitura dos trabalhos da Escola de Vygotsky, a qual, segundo ele, se diferencia das demais pedagogias centradas no lema aprender a aprender pelo fato de que estas últimas negam a tarefa precípua da educação escolarizada, qual seja, a transmissão do conhecimento, do saber objetivo produzido e elaborado historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Ainda, em suas palavras, afirma que:

o núcleo definidor do lema 'aprender a aprender' reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (op.cit. p. 08).

¹⁰¹ O lema *aprender a aprender* surgiu no interior do movimento da escola nova e foi disseminado em diversas partes do mundo, associando-se aos pressupostos da concepção humanista moderna da filosofia da educação para a qual o ato pedagógico é fundado na valorização da auto-formação da criança, em sua atividade livre, concentrando-se exatamente nesta atividade, no sentimento, no psicológico, no interesse, na espontaneidade, no não diretivismo e na experiência. Como emblema dos ideais pedagógicos da escola nova, surgiu no Brasil na década de 30 e recebeu forte vigor nos anos 80 e noventa do século XX pelo denominado movimento construtivista e com a ampla propagação da psicologia genética de Piaget.

Pondera também que os estudiosos de Vygotsky e mesmo aqueles que compartilham das concepções socialistas, muitas vezes pela falta de conhecimento aprofundado dos fundamentos filosóficos e políticos de sua psicologia, não permitem aos leitores uma compreensão mais exata do que de fato escreveu Vygotsky, e isso dada a dificuldade de interpretação de sua concepção, o que acarreta uma severa distorção das idéias de sua escola como um todo. Indica também que existem elementos escolanovistas nas leituras realizadas por estes autores.

Para se compreender melhor a problemática levantada por Duarte cabe aqui uma pequena caracterização daquilo que postulou Piaget e, principalmente, sobre a sua fundamentação filosófico-epistemológica, e o que postulou Vygotsky.

No entanto, não se pretende realizar aqui um apanhado geral das pesquisas e trabalhos de Duarte, bem como de autores empenhados na crítica ao construtivismo uma vez que isso ultrapassaria os limites desta investigação. Somente intenciono ampliar e divulgar este debate por ele levantado, uma vez que se trata de uma problemática de relevada importância para todos aqueles que, filiados ou não à PHC, desejam estar atentos para os rumos que a educação vem tomando em nosso país, e para que sejam alertados quanto ao canto da sereia, como diria Duarte, que paira atualmente nos discursos e nas práticas educativas escolares.

Piaget parte de um problema epistemológico, já enfrentado pelas concepções objetivistas¹⁰² e subjetivistas¹⁰³, voltado para a tentativa de superação das psicologias de base idealista. Assim, a partir de sua consagrada Epistemologia Genética, editada em

¹⁰² O objetivismo constitui-se como uma orientação filosófica que somente admite a existência de determinado princípio espiritual o qual é identificado com uma espécie de razão superior que se diferencia da consciência humana por seu teor universal e divino. O mundo físico, a natureza tem sua existência a partir de uma vontade que de modo algum tem vinculações com a consciência do homem. Assim, a essência do mundo é determinada por um espírito divino, não humano. Tanto as coisas materiais como as idéias são geradas fora da experiência humana, fazendo com que os conceitos, os valores, tornem-se absolutos e estáticos porque manifestações de um espírito único. Epistemologicamente, o conhecimento estaria pré-determinado nas estruturas internas do indivíduo de modo que sobre as coisas do mundo apenas fosse acessível a idéia sobre elas e não o que propriamente são.

¹⁰³ O Subjetivismo é uma orientação filosófica que apenas reconhece a existência do eu humano, sua consciência e existência espiritual. Uma consciência que, em conexão imediata com o conjunto de sensações humanas, determina o mundo material ao mesmo tempo em que o conhece. Ele é a percepção que se possa ter dele. Aqui, o mundo estaria na consciência humana, no sujeito individual e, os sentidos e as sensações ganharem destaque, pois, todas as coisas são criadas pela consciência e baseadas na experiência. Epistemologicamente o conhecimento situa-se aqui no pólo do objeto, uma vez que o homem vive rodeado de sensações que nada mais são do que os elementos mesmos do mundo.

Paris em 1970, investigou a validade dos conhecimentos constituídos e seus processos de aquisição e suas condições de acesso.

Na introdução da obra acima citada, Piaget descreve seu ponto de vista sobre as formas até então existentes de enfrentamento do problema do conhecimento. Assim, para ele,

o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas [...] (1978, p.03).

A epistemologia de Piaget se propôs ser eminentemente científica e preocupada com a descoberta das origens das diversas formas de conhecimento partindo das mais elementares às mais complexas. Mais especificamente e, em suas próprias palavras,

O que se propõe a epistemologia genética é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico (PIAGET, 1978, p.03).

Desse intento é que surge o paralelo por ele traçado entre os planos da história do pensamento científico e o estudo experimental do desenvolvimento da inteligência. Opostamente ao que, até então, as epistemologias tradicionais questionavam, ou seja, “o que é o conhecimento”, a epistemologia genética colocou em questão “o como” crescem e evoluem os conhecimentos. Para tanto, Piaget dedicou-se à realização de trabalhos sobre o desenvolvimento da criança e, dentro deles, o desenvolvimento da inteligência, a aquisição da linguagem, a formação da idéia de número entre outros.

Ele postulou que é da interação entre sujeito e objeto que o conhecimento é resultante, ou seja, “de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas” (PIAGET, 1978,

p.06). Entretanto, nessa interacionalidade, outro elemento exerce papel fundamental, a ação que, compreendida enquanto um instrumento de troca se caracteriza por sua propriedade de simultaneidade e reciprocidade.

Considerando o desenvolvimento cognitivo como dependente de fatores como a maturação do sistema nervoso, a experiência física e o ambiente social, para Piaget ele é resultado de estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que, uma vez herdadas, pré-dispõem o surgimento das estruturas mentais.

Dessa forma, o organismo herdado teria seu amadurecimento na interação com o meio, portanto, a maturação do sistema nervoso central, paulatinamente contribui para a formação de estruturas mentais sempre novas que possibilitam a adaptação do sujeito ao ambiente físico e social (PIAGET, 1978). Assim, uma vez que as estruturas da inteligência modifiquem-se através da adaptação a novas situações, dois são os seus processos complementares que conduzem ao que Piaget denomina de auto-regulação¹⁰⁴ do sistema cognitivo: assimilação e acomodação¹⁰⁵.

Oriunda inicialmente de processos orgânicos, a inteligência se utilizaria de funções cognitivas elementares como a memória, a percepção, os hábitos, os quais vão construir os denominados esquemas de ação que, como instrumentos de trocas, possibilitariam a adaptação do indivíduo ao meio.

A formação da inteligência é vista como ligada estreitamente à noção de adaptação biológica, ou seja, adaptação à realidade, da mesma forma que ocorre com os demais seres vivos. Assim, o conhecimento é considerado “como adaptação à realidade por meio da coordenação das ações com os objetos e da construção de estruturas mentais como interiorização dessas ações” (DUARTE, 2000b, p.21).

¹⁰⁴ A auto-regulação significa a capacidade do sujeito, a partir de ações internalizadas e transformadas em operações mentais, decompor, reverter, antecipar e retroagir diante dos elementos da realidade.

¹⁰⁵ A assimilação consiste na tentativa feita pelo sujeito de solucionar determinados problemas ou situações, com base nas estruturas mentais já formadas, ou seja, incorporar a nova situação e assimilá-la pelo sistema já pronto a esquemas de ação (que consiste tanto na disposição comportamental como numa idéia formada a respeito de uma pessoa, objeto ou situação, ou ainda como uma maneira determinada de solucionar problemas abstratos). Uma vez que um esquema não seja suficiente para a resolução do problema, ocorre a necessidade de sua modificação. E, justamente essa tentativa de busca de novas maneiras de agir e pensar diante de um elemento novo, e que modifica os esquemas de assimilação, é denominada de acomodação. Logo, a adaptação do sujeito ocorre quando do equilíbrio dos mecanismos de assimilação e acomodação. Mais precisamente, de sucessões de equilibrações a cada vez mais amplas que possibilitam a modificação dos esquemas existentes e cuja finalidade é atender à ruptura do equilíbrio diante de situações para as quais ainda não exista um esquema próprio (ISAIA, 1991b).

Nas palavras de Piaget, sua epistemologia “é naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) [...]” (1978, p. 05).

Diante desta caracterização Mosquera & Isaia (1987) entendem que a explícita repulsa de Piaget ao positivismo é ameaçada no momento em que preconiza uma teoria do conhecimento protegida de qualquer influência ideológica ou filosófica. Assim, ao postular a neutralidade da ciência demonstra o afastamento dos fatores sócio-culturais na constituição do sujeito e na elaboração dos conhecimentos. Estes autores ainda afirmam que é possível perceber na epistemologia genética “uma clara inclinação ao racionalismo kantiano, na medida em que o ‘sujeito epistêmico’ aproxima-se do transcendente de Kant¹⁰⁶” (op.cit. p. 79).

Das observações realizadas por Piaget quanto à existência de sucessivos e crescentes processos de adaptação, portanto, de equilibrações progressivas, as quais geram a representação mental da ação, é que surgiu a constatação de que existem diferentes formas de interação da criança com o ambiente. Trata-se de formas agir e pensar que são condicionadas a determinadas faixas etárias as quais são denominadas de estágios ou períodos de desenvolvimento e que justificam a afirmativa de que a Psicologia Genética estuda a gênese dos conhecimentos desde sua forma mais elementar (período sensório-motor) às mais complexas (período das operações formais).

É notável que sobre tais postulados e a partir de Piaget, alguns horizontes se abriram para os campos da epistemologia, da psicologia, da psicolinguística e da educação.

Por outro lado, o interacionismo construtivista piagetiano, cujo princípio fundamental para a elaboração do conhecimento é a interação sujeito-objeto, embora tenha superado as psicologias objetivista e subjetivista -em termos de realização de uma síntese de tais elementos - sofreu críticas contundentes por parte de inúmeros estudiosos

¹⁰⁶ Emmanuel Kant (1724-1804) filósofo idealista alemão cuja obra, entre outros, esteve voltada para a teoria do conhecimento. “realizou uma síntese de elementos do racionalismo e do empirismo por meio da qual tornou-se possível sustentar a objetividade dos juízos científicos e do senso comum e rejeitar a especulação metafísica” (BOTTOMORE, 2001, p.205). Para ele o mundo das idéias está situado na consciência individual a qual, é vista como resultado de sensações subjetivas, determinando, com isso, que o conhecimento é anterior à experiência.

que, ao buscarem compreender a epistemologia genética, nela verificaram algumas lacunas.

Trata-se de críticas ao interacionismo, principalmente no que se refere à influência dos fatores sócio-culturais na formação da consciência, do pensamento humano. De outra forma, são questionamentos sobre como o meio é encarado diante da possibilidade humana e objetiva de conhecimento. A esse respeito, Japiassu entende que:

Quanto às condições sócio-culturais influenciando no processo de conhecimento, Piaget estima que elas são apenas '*ocasião*' de funcionamento dos conhecimentos, portanto, de seu desenvolvimento (1992, p.59) (grifo original).

Embora Piaget tenha enfatizado a importância do meio nos processos de desenvolvimento cognitivo, detendo-se na contribuição do sujeito e nas suas trocas com ele, deixou de lado a relação inversa -possível e necessária- que é a contribuição do meio na estruturação da consciência.

Sabe-se que Piaget propôs-se a fundar uma epistemologia livre da filosofia e de influências ideológicas, uma epistemologia que, partindo da compreensão da formação da inteligência na criança, buscou atingir o maior nível de complexidade, que é a formação do conhecimento científico. Entretanto, na opinião de Japiassu, "sua epistemologia ignora, sistematicamente, os fatores sócio-culturais na determinação das condutas e considera que o desenvolvimento do conhecimento se processa unicamente a partir 'do interior' da própria ciência" (1992, p.59) e, em particular, da ciência biológica.

Assim, segundo esse autor, nem o social, nem o cultural são levados em conta nos processos de desenvolvimento humano, devido ao fato de toda a compreensão sobre a construção do conhecimento estar reduzida à constituição da inteligência lógico-matemática, cuja ênfase é dada à construção do conhecimento científico.

Portanto, na medida em que o meio mencionado por Piaget exclui a cultura e a história social dos indivíduos nos processos de desenvolvimento humano, também não diferencia meio social de meio físico.

Considerando esses últimos, genericamente, como fatores externos, os quais são assimilados e acomodados pelas estruturas do organismo, Piaget demonstra a predominância da dimensão biológica em detrimento da dimensão sócio-cultural, ignorando, desta forma, a realidade histórica, política e econômica a qual, situada em um espaço e tempo determinados, constitui o contexto no qual os indivíduos no processo de objetivação e apropriação do mundo produzem e reproduzem sua existência.

Ainda, Duarte alerta que muito comum tem sido a postura de alguns estudiosos que, tentando realizar tanto críticas como o levantamento dos limites da teoria de Piaget, consideram que o social está ausente em sua obra, limitando-se a esta constatação. E, quanto a isso, acredita que, em verdade, esta análise deveria partir da diferença fundamental existente entre as perspectivas de Piaget e Vygotsky, ou seja, da concepção do social e de socialização, uma vez que foi exatamente desta diferença que Vygotsky partiu para tecer sua crítica a Piaget, tendo a partir disso demonstrado o idealismo contido em sua concepção de socialização do pensamento.

Mas vejamos rapidamente estas diferenças. Para Piaget o social é o meio ambiente, para Vygotsky ele é o universo histórico-social no qual vivem os homens. Para Piaget a socialização, a produção do pensamento individual é essencialmente efetuada através de interações intersubjetivas (entre as subjetividades individuais) que são mediadas pela linguagem. Um processo que conduz o indivíduo de um egocentrismo inicial a um pensamento objetivo racional. Portanto, a socialização do pensamento, o conhecimento humano é resultado de uma interação entre consciências. Para Vygotsky, a socialização é produzida no interior das relações histórico-sociais e o conhecimento é um processo de captação da realidade objetiva material pelo pensamento.

Vygotsky, por seu turno, aparece no cenário das discussões psicológicas em um momento em que a situação da psicologia -início do século XX- encontrava-se, segundo Isaia (1991), dividida da seguinte forma: de um lado, a psicologia naturalista, cuja ênfase recaía no estudo dos mecanismos elementares dos campos físico e psíquico, com a utilização de uma metodologia experimental de cunho explicativo e, de outro, a psicologia mentalista, com ênfase nos processos superiores como consciência e pensamento e apoiada em uma metodologia fenomenológica descritiva.

Tal divisão, oriunda fundamentalmente do dualismo cartesiano, acabou por levar a psicologia a uma profunda crise, cujas conseqüências recaíram sobre o “Desmembramento da Psicologia pela aceitação de que as funções psicológicas complexas não podem ser estudadas cientificamente” (ISAIA, 1991, p.08).

Sob essa problemática e em meio ao aprofundamento da crise supra citada, foram as influências da psicologia russa pós-revolucionária que contribuíram decisivamente para o futuro dos estudos sobre a atividade psicológica humana e, em particular, os trabalhos de Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev.

Na Rússia, do mesmo modo como ocorreu na Europa, a ciência psicológica encontrava-se dividida em duas posições: uma representada pelo idealismo, a qual, na busca da explicação dos processos elementares, tomava a consciência como entidade preexistente ou como essência; outra, por um materialismo naturalista, que, empenhada em explicar os processos psicológicos superiores procurava negar a posição idealista, mas afastava a consciência como objeto de estudo (PINO & GÓES, 1991). Entretanto, no período pré-revolucionário foi a corrente idealista que exerceu o domínio na psicologia.

A idéia de formar uma ciência unificada na construção de uma nova psicologia foi o que inspirou Vygotsky a empenhar-se na tarefa de analisar, descrever e explicar as funções psicológicas superiores¹⁰⁷, levando em conta as condições culturais, sociais e individuais do homem. Disso decorreu o ponto de partida para a “criação de uma Psicologia autenticamente científica, capaz de abordar com métodos científicos objetivos as formas mais complexas da vida psíquica do homem” (LURIA, 1991, p.05) e sustentada pela idéia de que o desenvolvimento comportamental dos seres humano é governado não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade.

Portanto, é em contraposição tanto ao reducionismo biológico como ao condutismo mecanicista e pela preocupação em produzir uma psicologia de relevância para a educação e a prática médica que se funda a psicologia histórico-cultural¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Funções psicológicas superiores também chamadas de funções psico-físicas integram consciência, percepção, linguagem, memória, atenção, vontade, sentimento, valores e atitudes como formas complexas de representação da realidade. Elas distinguem-se das chamadas atividades elementares que englobam reações automatizadas e ações reflexas, por exemplo, a sucção da criança pequena.

¹⁰⁸ Várias são as denominações utilizadas quando em referência à psicologia soviética: alguns utilizam

Desse ponto, então, é que Vygotsky partiu para a realização do estudo da evolução da espécie humana (filogenia) aliado ao desenvolvimento do indivíduo humano (ontogenia) (OLIVEIRA, 1995).

Filosófica e epistemologicamente, a perspectiva histórico-cultural entende que o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do seu trabalho, por meio de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano.

São, portanto, as concepções de Marx e Engels sobre o trabalho e o uso de instrumentos, a sociedade, e a interação dialética entre o homem e a natureza, que constituem as bases das principais teses da perspectiva histórico-cultural e, consequentemente, de uma psicologia em que o desenvolvimento humano é fruto da interação do organismo individual com o meio físico e social.

Partindo-se de que no trabalho desenvolve-se ao mesmo tempo uma atividade coletiva - as relações sociais- e a criação de instrumentos e sua utilização (OLIVEIRA, 1995), o instrumento é o elemento mediador entre ação humana e, portanto, é o elemento mediador entre o homem e o mundo. Assim, nessa perspectiva, não se trata de uma relação direta e imediata entre o homem-mundo, mas uma relação mediada por um elemento intermediário, que neste caso é o instrumento (instrumento de mediação cultural).

De tal entendimento sobre a relação sujeito-objeto é que decorre o alinhamento realizado por Vygotsky entre o desenvolvimento da espécie humana e o desenvolvimento do indivíduo humano. Assim, considerando o homem como um ser no mundo, ser essencialmente social, é que essa visão de realidade efetivamente supera a orientação interacionista. Tal superação ocorre pela inserção dos planos social, cultural e histórico na análise do desenvolvimento da consciência. Portanto, desta “janela” é superada a dicotomia social-individual.

Ao contrário do interacionismo piagetiano, aqui se parte do social para o individual, pois o homem é entendido não apenas como sujeito ativo, como até então se

psicologia sócio-histórica, outros psicologia histórico-cultural e, outros, ainda, corrente sócio-histórica da psicologia. Entretanto, cabe salientar que histórico cultural é a teoria em sua totalidade onde está incluída a psicologia, a literatura, a psicolinguística e as artes e sócio-histórico é o processo de análise pelo qual a teoria passa no decorrer de seu desenvolvimento.

supunha, mas como um sujeito que constitui sua consciência e formas de ação nas relações sociais, no contato com os outros homens e, nesse ponto, localiza-se o elemento inovador: a ação do sujeito a partir da ação entre sujeitos. O “outro” aqui é tido como objeto social que interage com o sujeito (LEITE, 1991).

As relações entre o indivíduo e o meio natural e sócio-cultural são consideradas primeiro no plano interpsicológico (entre as pessoas) e, posterior e imediatamente, no plano intrapsicológico (no nível individual), o que é denominado por Vygotsky de Lei da Dupla Formação. Consequentemente, essas interações são mediadas por uma unidade dialética e, neste caso, é a intersubjetividade o elemento mediador (LEITE, 1991). Pode-se, então, dizer que na perspectiva histórico-cultural, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas.

A partir desses postulados iniciais Vygotsky dedicou-se ao estudo da evolução das funções psicológicas superiores ou da atividade psicológica superior tomando, portanto, como conceito central a mediação. Como categoria dialética a mediação nessa perspectiva assume papel fundamental, pois é o elemento efetivamente novo incluído na análise das funções superiores. Enquanto na psicologia comportamentalista o procedimento metodológico estímulo-resposta era a estrutura básica da experimentação psicológica, em Vygotsky ele tanto é substituído pelo ato complexo, como a ele é acrescido um elemento intermediário, de forma que a relação entre o sujeito e o objeto deixa de ser direta para ser mediada por esse elemento intermediário.

Assim, partindo da idéia do modismo construtivista, Duarte compreende que se trata de um movimento que aparece no bojo de uma forte luta do capitalismo para permanecer como ideal dominante vestido de um caráter democrático, surgindo como alternativa sedutora para muitos intelectuais ligados à educação. Entretanto, afirma que:

o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (2000b, p30).

Isso esclarecido permite que agora, de um modo mais direto, seja abordado aquilo que foi denominado de influxo das idéias da proposta de ensino da rede municipal de Porto Alegre, aliada ao que o modismo construtivista vem afetando em termos de condução de idéias e de práticas pedagógicas involucradas por uma versão cientificamente nova a ser consumida pelos educadores e que, em última instância, procura legitimar as políticas neoliberais em nome de um ideal pautado na denominada crise da ciência.¹⁰⁹

Para demonstrar que o construtivismo dirige a proposta do ensino por ciclos da rede municipal de Porto Alegre retomo citação que, por ocasião do relato da experiência referente às primeiras iniciativas voltadas para a transformação das diversas áreas da administração popular do município de Porto Alegre, demonstra a penetração e influência do construtivismo, embora inicial, naquele momento:

A grande questão em pauta era o construtivismo e a possibilidade de o professor ensinar diferenciadamente e com maior prazer, principalmente no processo de alfabetização. Promoveram-se inúmeros e grandes eventos para discussão educacional; os professores municipais sentiram a diferença de trabalho e foram, de início, receptivos (op.cit. p.33).¹¹⁰

Por outro lado, e não mais em relação às primeiras discussões em torno da proposta pedagógica desta rede de ensino, mas a ela em si, elaborada integralmente, publicada e divulgada amplamente, é evidente sua fundamentação teórico-epistemológica apoiada na proposta da pedagogia libertadora englobando também, queira-se ou não, elementos ideológicos compatíveis com as mais novas políticas educacionais voltadas para a planificação do capitalismo globalizado.

O profundo ecletismo teórico da proposta da rede, como já foi afirmado na introdução deste trabalho, pode ser evidenciado a seguir a partir do seguinte parágrafo do relato, bem como de nota a ele anexada:

¹⁰⁹ A denominação crise das ciências ou crise dos paradigmas da razão é atribuída, pelo pensamento pós-moderno, a um momento de negação da existência da objetividade científica e da afirmação da uma subjetividade que privilegia o universo privado em detrimento do universo público.

¹¹⁰ Extraído do capítulo II, página 87.

Estas faixas etárias são caracterizadas na proposta do ensino por ciclos da rede, baseando-se em autores como Piaget (1978), Vygotsky (1984), Pikunas (1979) e Ericson (1976).¹¹¹

Nota 6.2 Também na proposta pedagógica (SMED, 1999) aparecem referências, entre outros, a autores como Snyders (1993), Gramsci (1988), Coll (1991) e Pistrak (1981).

Sobre este aspecto, Duarte (2000b) ao fazer referência ao intento de Vygotsky quanto à elaboração de uma psicologia marxista capaz de superar a fragmentação em correntes e escolas, afirma que

Tal superação, entretanto, nada tinha em comum com o ecletismo tão em voga atualmente no terreno da psicologia da educação e da educação em geral, o qual se caracteriza pela justaposição de elementos de teorias tão distintas como as de Piaget, Vigotski, Wallon, Ausubel etc (op.cit. p. 17).

Mais do que isso, Freitas (2002) disposta a demonstrar que a Pedagogia Libertadora se adequa à pós-modernidade, ou se “situa no paradigma da pós-modernidade” (op.cit.p.39), afirma que: “A pedagogia progressista-libertadora, teorizada por Freire, integra a teoria educacional crítica da modernidade, a qual, numa ‘abordagem sociocultural do ensino’ concebe o conhecimento numa perspectiva interacionista” (op.cit.p.55).

Apoiando-se no conceito de pós-modernidade de Souza Santos (1989), segundo o qual o conhecimento é caracterizado por uma dupla ruptura epistemológica em termos da necessidade de superar a dicotomia entre o conhecimento científico e o senso comum a autora afirma que

a ciência pós-moderna, ao *sensocomunicar-se*, entende que todo o conhecimento deve traduzir-se em sabedoria de vida, ao mesmo tempo que propõe-se a desenvolver o caráter emancipatório do senso comum, visto que, ‘deixando a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências,

¹¹¹ Extraído do capítulo II, página 93.

mas interpenetrando pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade' (Souza Santos, 1997, p. 87).

Tal perspectiva se evidencia nas obras de Freire, em especial nas escritas na década de 90 [...] (FREITAS, 2002, p.41).

Ainda, ao falar da necessidade de mudar a cara da escola, o que implicaria em assumir o compromisso com sua transformação, Freitas, contraditoriamente, levanta a proposta de Freire de reinvenção da escola, no sentido de que,

a concepção libertadora que, de forma atualizada, não se opõe apenas à pedagogia liberal, em suas tendências tradicional, renovada diretiva e não diretiva, ou tecnicista; mas também se opõe à escola que se reinventa na perspectiva da pedagogia neoliberal [...] (op.cit.p.37).

Desse modo, ao mesmo tempo que a autora faz uma crítica à perspectiva neoliberal, defende a pós-modernidade como se ela não fosse, justamente, um período marcado pela produção de símbolos, centrada na comunicação, na informática, nos circuitos eletrônicos e na robótica industrial (SAVIANI, 1991b). E, mais do que isso, um momento histórico em que são alteradas as relações sociais de produção na direção de um redimensionamento do sistema capitalista mundial e como uma nova ordem mundial caracterizada pela flexibilidade, eficiência, rapidez, qualidade total, terceirização dos serviços e apropriação reflexiva do conhecimento.

Portanto, uma grande prova de que tem ocorrido aproximações indevidas da teoria de Vygotsky ao construtivismo Piagetiano é a própria proposta da Pedagogia Libertadora, uma vez que nela tanto Vygotsky como Piaget aparecem alinhados num mesmo patamar de concepção político-filosófica.

Desse modo, uma vez que a Pedagogia Libertadora, afinada com os paradigmas da pós-modernidade, fundamenta, juntamente com o construtivismo piagetiano a proposta de ensino de Porto Alegre, é aceitável afirmar que, como diria Duarte (2000b, p.03), se trata de uma expressão

das proposições educacionais afinadas com o projeto

neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

E, foi, portanto, justamente neste contexto material, naquela escola, cujas idéias circundantes se aliam aos mais novos rumos do capitalismo mundial, que a experiência foi realizada. Contexto do qual emanaram as influências mencionadas no curso deste capítulo.

CONCLUSÕES

Inicialmente é preciso considerar que este trabalho que ora se finda, muito mais pelas amarras impostas pelos limites necessários e lógicos também tributados às possibilidades de alcance do pensamento, se constitui como um marco de recomeço.

Recomeço porque a finitude que ora se instala inspira novos anseios, recoloca dúvidas, estimula à realização de novos projetos e, o melhor, revigora convicções.

Retomando a temática desta pesquisa, parto para um levantamento geral do pretendido e do realizado. Do pretendido, em termos daquilo que foi pensado, previsto e idealizado; do realizado, os caminhos percorridos para o alcance do pretendido.

A Teoria na Prática e a Prática na Teoria: uma experiência histórico-crítica, como tema de pesquisa se constituiu num esforço de contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica no que tange a um desafio, entre diversos, necessários de serem enfrentados por ela, mediante a tarefa de transformação da realidade por meio da educação escolarizada, mesmo no limite de sua mediaticidade.

Concebendo a prática educativa como “um momento em que a teoria tira lições da prática e a prática tira lições da teoria” (RAYS, 1995, p.21), o problema desta pesquisa esteve voltado para a verificação de como pode ser estabelecida a unidade da teoria e da prática num processo de alfabetização na perspectiva da PHC. E, a partir da análise foi evidenciado que: as possibilidades de estabelecimento desta unidade, num processo de alfabetização, encontram-se condicionadas não somente pela mediação didática, conforme previu a hipótese, mas também pelas condições materiais, pelo contexto contraditório no qual a experiência se desenvolveu.

No caso da experiência realizada, a hipótese considerou que a mediação entre a teoria e a prática, quando efetuada coerentemente a partir dos pressupostos filosóficos, políticos, sociológicos e psicopedagógicos da PHC permitiria, através do trabalho pedagógico, o estabelecimento de um processo educativo guiado em nível de

práxis. Assim formulada a hipótese limitou-se a perceber a prática pedagógica enquanto elemento com valor em si mesmo.

Tomando o elemento central da hipótese, ou seja, a mediação didática, percebo que ela ainda não é suficiente para alavancar o processo educativo escolar na direção apontada pela PHC. Pode, outrossim, em orientando o trabalho pedagógico na direção do desenvolvimento prospectivo dos educandos, qualificar e impulsionar o processo ensino-aprendizagem para níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento.

Diante disso, o movimento teoria-prática-teoria foi efetuado de duas formas: em vista da experiência, parti da **teoria** e fui à **prática**, desta retornei, considerando o modo de exposição, à **teoria**. Retomada a **teoria** revi a **prática** e de sua crítica aduzi elementos que foram pensados à luz da **teoria**.

Enquanto elemento que não chegou a ser considerado no momento da prática destaque, fundamentalmente, a compreensão quanto ao que deveria ser tomado como guia da experiência, matéria-prima da prática, ou seja, a alfabetização, e não conteúdos de ensino, condensados em temas. Entretanto, pondero que, embora o processo de alfabetização não tenha sido tomado conscientemente enquanto elemento central, guia da experiência, não pode ser entendido como isolado do trabalho com os conteúdos voltados para as ciências sociais e naturais, uma vez que o próprio período de desenvolvimento das crianças pressupõe momento de processo de elaboração e apreensão de noções básicas e compreensões elementares do mundo natural, animal e social.

Também é importante dizer que mesmo em tendo havido limites na compreensão desse aspecto fundamental preconizado pela PHC, a alfabetização esteve explicitamente na prática como preocupação da prática e como elemento fundamental contemplado pelos processos pedagógicos desenvolvidos com as crianças embora implicitamente, porque não revelada nos objetivos de ensino da experiência. E aqui faço uma indagação: por que não posso fazer o caminho inverso ao proposto pela teoria, ou seja, tomar questões, temas da prática social das crianças - conteúdos de ensino - e encaminhá-los metodologicamente, como suporte que dá significado ao trabalho desencadeador da apropriação da estrutura da língua? Como, então, se explicaria a possibilidade de revisão permanente do movimento proposto pelo próprio processo de análise?

Não considero que o trabalho a partir da estrutura dos temas centrais, nem mesmo o encaminhamento de discussões de temas tenham substituído o saber escolar específico para este período de escolarização, embora tenham sido o motor das atividades. Entretanto, tomando a argumentação acima, é razoável dizer que a alfabetização foi e não foi central.

Por outro lado, a evidência da elevação dos níveis de compreensão da leitura e da escrita, por parte das crianças, permite afirmar que houve significativos avanços na direção da instrumentalização necessária para a passagem da condição de não-alfabetizado para a condição de em processo de alfabetização.

Outra questão que merece destaque nesta conclusão é que o referencial teórico utilizado em alfabetização não foi o mais indicado, uma vez que os trabalhos de Grossi (1990) e Ferreiro (1995) não se compatibilizam filosófica e epistemologicamente com os pressupostos fundamentais da PHC.

E, nesse sentido, vejo como necessidade o desenvolvimento de pesquisas e experiências fundamentadas nos trabalhos de Luria (1988) em relação ao desenvolvimento da escrita na criança, uma vez que, enquanto teórico que se dedicou a estudos nesta direção, é também um renomado pesquisador e colaborador da escola de Vygotsky, pois falar em alfabetização relacionando-a ao ensino da estrutura da língua é muito genérico. Portanto, é preciso saber como operar com o processo de alfabetização na perspectiva da PHC propriamente dita, ou seja, desenvolver procedimentos científicos vinculados à explicação do como a criança realiza efetivamente a apropriação da estrutura da língua.

Por outro lado, a análise não contemplou, propositalmente, a abordagem do trabalho com os Temas Centrais naqueles dois momentos apresentados no relato uma vez que aqueles encaminhamentos fugiram do propósito de tomar a alfabetização como matéria-prima do trabalho pedagógico.

Diante de algumas convicções reafirmadas, um novo projeto já foi gestado, o qual deverá ser desenvolvido no período dos próximos dois anos. Trata-se de uma pesquisa a ser realizada cujo problema incide em verificar em que medida o construtivismo tem penetrado nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Cascavel. Tal projeto se justifica pela necessidade de realização de um estudo aprofundado das políticas educacionais atuais, objetivando uma melhor compreensão da materialidade do contexto em que tanto a minha como a prática de meus educandos

(acadêmicos) se efetua, uma vez que minha atuação docente está voltada para o campo da didática versando, assim, sobre a formação de professores, o que implica a operação com os elementos sistematizadores do saber escolar e o manejo dos meios mais adequados para dinamizar o processo ensino-aprendizagem na direção da humanização desses educandos.

Procurarei, com isso, conhecer em maior profundidade os elementos intervenientes do contexto político-pedagógico que acabam por retrair práticas que se pretendam fundadas numa perspectiva adversa às políticas impostas pelo capitalismo globalizado. A partir do domínio desta realidade espera-se localizar as mediações necessárias de serem realizadas - as zonas de desenvolvimento proximais - para que o trabalho educativo, embora num contexto contraditório, venha a se constituir enquanto ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade e que é de todos e da cada um.

Nesta direção vale considerar que o trabalho que ora se encerra é expressão do vigor de um ideal voltado para a defesa dos direitos humanos, da cidadania, da eliminação das desigualdades sociais e da humanização em sua plenitude.

Finalmente, é preciso destacar que a importância teórica e prática da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação brasileira encontra-se assentada no fato de que ela, como teoria pedagógica, mantém-se permanentemente enfrentando desafios, mesmo diante das contradições e impactos que a prática possa vir a sofrer. Assim, à medida que ela mantém o espírito vivo fundado nas possibilidades do vir a ser do homem no mundo e do mundo do homem, ela aponta para as possibilidades de transformação desse mundo.

BIBLIOGRAFIA*

- Arce, A. (2000). "A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos". In: Duarte, N. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 41-62.
- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3.ed. Lisboa, Editorial Presença.
- Arroyo, M. (1993). "Construtivismo: teoria séria, moda preocupante". *AMAE Educando*, n. 238, pp. 13-15, setembro.
- Azevedo, J. C. de (1999). "A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre". In: Silva, L.H. da (org.) *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, pp.12-30.
- Bairros, M & Perdomo, A. (1999). Movimento de alfabetização. In: Silva, L. H. (org.) *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, pp. 122-127.
- Berbéchkina, Z.; Zérkine, D. & Jákovlena, L. (1985). *O que é o materialismo histórico?* Moscou, Progresso.
- Bottomore, T. (ed.). (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Buci-Glucksmann, C. (1980). *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

* Considerando que as orientações da UNICAMP, em relação à bibliografia não são explicitadas nas normas para a apresentação da tese, foi utilizado como referência o padrão da Editora Autores Associados.

- Candau, V. M. (org.). (1985). *A didática em questão*. 3.ed. Petrópolis, Vozes.
- _____. (org.). (1995). *Rumo a uma nova didática*. 7.ed. Petrópolis, Vozes.
- Coll, S. C. (1991). *Fundamentos del curriculum*. Espanha.
- _____. (1991). *La orientación curricular: diseño curricular base*. Espanha, Ministério de Educación y Ciencia.
- Cunha, L. A. (1995). “Os males do ziguezague”. *Presença pedagógica*. n.6. Belo Horizonte, Dimensão (pp.05-15).
- Cury, C. R. J. (2000). *Educação e contradição*. 7.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Daniel, H. (org.).(1994). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, Papirus.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (1994). “Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani”. In: Silva Junior, C. A da (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 129-149.
- _____. (1998). “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”. *Cadernos Cedes*. n.44. Campinas, ano XIX.
- _____. (org.). (2000a). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2000b). *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

- Engels, F. (1945). *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Rio de Janeiro, Edições Horizonte.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro (não consta editora).
- _____. (1995). *A origem da família da propriedade privada e do Estado*. 13.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre a alfabetização*. 2.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Fortes, G. H. M. (2000). *Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo Poa*. Dissertação (Mestrado) –Universidade de Passo Fundo.
- _____. (2002). Os ciclos na trajetória de uma escola. In: Rays, O. A. (org.) *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria, Pallotti, pp.113-129.
- Freitag, B. (1979). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Moraes.
- Freitas, A. L. S. de (1999). *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores - registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da administração popular em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado) – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- _____. (1999). “Projeto constituinte escolar: a vivência da ‘reinvenção da escola’ na rede municipal de Porto Alegre”. In: Silva, L.H. da (org.) *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, pp.31-43.
- _____. (2002). *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo freire à formação de professores*. 2.ed. porto Alegre, EDIPUCRS.

- Frigotto, G. (1994a). "Fundamentos de um projeto político-pedagógico". In: Silva Junior, C. A da (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 180-191.
- _____. (1994b). "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In: Fazenda, I. P. A (org.) *Metodologia da pesquisa educacional* 3.ed. São Paulo, Cortez, pp.69-90.
- _____. (1989). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Fromm, E.(1989). "Prefácio". In: Marx, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, Edições 70 (p.12).
- Gasparin, J. L. (2002). *Uma dialética para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- Genro, T. (1999). "Cidadania, emancipação e cidade". In: Silva, L.H. da (org.) *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, pp.07-11.
- Gidens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, UNESP.
- Gramsci, A. (1984). *Concepção dialética da História*. 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1988). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

- Grossi, E. P. (1990). *Didática da alfabetização: didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Harnecker, M. & Uribe, G. (1979). Exploração capitalista. *Cadernos de educação Popular*. São Paulo, Global.
- Isaia, S.M. A. (1991). “Conhecimento e inteligência na perspectiva epistemológica de Jean Piaget”. *Cadernos de Pesquisa*. Santa Maria, PPGE, Santa Maria, n.25.
- Japiassu, H. (1992). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Kilian, C.K. & Gorodicht, C. (1999). “Complexo temático”. In: Silva, L.H. da (org.) *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, pp.76-84.
- Klein, L. B. (1996). *Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. (2000). “Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto”. In: Duarte, N. (org.). *Sobre o construtivismo* Campinas, Autores Associados, pp.63-86.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto*. 7.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Leite, L.B. (1991). “As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget”. In: Pino & Góes (orgs.). *Cadernos Cedes*. (pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, Papirus/CEDES, n. 24, pp. 25-31.
- Libâneo, J. C. (1980). *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre a pedagogia e a didática*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- _____. (1989). *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 8.ed. São Paulo, Loyola.
- Luria, A.R. (1991). *Curso de psicologia geral*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1988). “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: Vygotskii, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2.ed. São Paulo, Ícone/EDUSP, pp.143-189.
- Macadar, R. (1992). “Projeto Arquitetônico para a escola construtivista”. In: *Revista Paixão de Aprender* (n.4). Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.
- Manacorda, M.A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Marx, K. (1969). *Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo, Moraes.
- _____. (1978). “Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos”. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural.
- _____. (1989). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, Edições 70.
- _____. (2002) “O capital: crítica da economia política”. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Vol. I (livro primeiro): *O processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1991). *A ideologia alemã*. 8.ed. São Paulo, Hucitec.
- Marx, K. & Engels, F. (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes.

- Melo, G. N. (1984). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 4.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Ministério da Educação e Cultura.(1995). Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas educacionais. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Versão preliminar, Brasília, MEC.
- Miranda, M. G. (2000). “Pedagogias psicológicas e reforma educacional”. In: Duarte, N. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 23-40.
- Mosquera, J. J. M & Isaia, S. M de A (1987). “Vygotsky ou Piaget? Uma polêmica de repercussões significativas”. *Educação*. Porto Alegre, pp. 05-16.
- Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, EDU.
- Ohlweiler, O. A (1985). *Materialismo histórico e a crise contemporânea*. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- Oliveira, B. (1981). *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. 2.ed. São Paulo, Cortez/ Autores Associados.
- _____. (1996). *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, Autores Associados.
- Oliveira, B. & Duarte, N. (1987). *A socialização do saber escolar*. 4.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Oliveira, M. K de (1985). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.
- Oliveira, M. R. N. S. (1992). *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas, Papirus.

- Pereira, C. A. M (1983). *O que é contracultura*. São Paulo, Brasiliense.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogos, sonho, imagem e representação*. 3.ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento humano*. São Paulo, Mc Graw-Hill.
- Pino, A. & Góes, M.C. (1991). “Apresentação”. *Caderno Cedes*. (Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética). Campinas, Papirus/CEDES, n.24, pp. 05-09).
- Pistrak. (1981). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense.
- Secretaria Municipal de Educação. (1999). Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, n.09. Porto Alegre. SMED.
- Rays, O. A. (1989). *Organização do ensino*. Porto Alegre, Sagra.
- _____. (1995). *Didática escolar crítica*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- _____. (1996). “A relação teoria-prática na didática escolar crítica”. In: Veiga, I. P. A. *Didática: ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, pp.33-52.
- _____. (1997). “Para uma didática escolar crítica”. *Vidya*. Santa Maria, Faculdades Franciscanas, n. 28, pp. 79-89.
- _____. (2000). “Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico”. In: Rays, O. (org.). *Leituras da educação*. Santa Maria, Palotti (pp. 167-185).

- _____. (2002). “O conceito de aula: um dos conceitos necessários à práxis pedagógica”. In: Rays, O. (org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria, Palotti (pp. 85-104).
- Ribeiro, M. L. S. (1989). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 8.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Rossler, J. H. (2000). “Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista”. In: Duarte, N. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 03-22.
- Santos, B. de S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3.ed. Rio de Janeiro, Graal.
- Saviani, D. (1984). “A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela revista brasileira de estudos pedagógicos”. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos* n.150. Brasília, pp.273-290.
- _____. (1985a.). *Escola e democracia*. 9.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- _____. (1985b). *Do senso comum à consciência filosófica*. 5.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- _____. (1987a). “Tendências e correntes da educação brasileira”. In: Bosi, A. Saviani, D. & Mendes, D.T. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp.19-47.
- _____. (1987b). *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- _____. (1991a) *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

- _____. (1991b). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1991c). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- _____. (1994). “Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica”. In: Silva Junior, C.A. da (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez, pp. 243-286.
- _____. (1995). “Os ganhos da década perdida”. *Presença Pedagógica*, n.6. Belo Horizonte, Dimensão, pp.51-61.
- _____. (1997). *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Cortez/Autores Associados.
- _____. (2002a). “Prefácio”. *Escola e democracia*, 35.ed. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2002b). “Domínios, dominadores e dominados”. *Jornal da UNICAMP*, n. 194. Campinas, 14 a 20 de outubro, p. 05.
- _____. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 8. ed. revista e ampliada. Campinas/ Autores Associados.
- Saviani, N. (1994). *Saber escolar, currículo e didática*. Campinas, Autores Associados.
- Scalcon, S. G. (2002). *A procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados.
- Silva, L. H da. (org.) (1999). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes.
- Silva, M. (1995). *Controvérsias em didática*. Campinas, Papirus.

- Snyders, G. (1993). *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Suchodolski, B. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 3. ed. Lisboa, Livros Horizontes.
- Vale, M.F. (1994). "Diálogo aberto com Dermeval Saviani". In: Silva Junior, C.A. da (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo, Cortez. pp. 217-240.
- Vázquez, A. S. (1986). *Filosofia da práxis*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Veiga, I.P.A. (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, Papirus.
- _____. (1989). "Didática: uma retrospectiva histórica". In: Veiga, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo, Papirus, pp.39-76.
- _____. (org.). (1996). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, Papirus.
- _____. (org.) (1998). *Repensando a didática*. Campinas, Papirus.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes
- _____. (1991). *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1993). *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1994). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- Wachowicz, L. A. (1991). *O método dialético na didática*. 2.ed. Campinas, Papirus.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.

Yamamoto, O. H. *A educação brasileira e a tradição marxista: 1979-90*. São Paulo, Moraes

Sites Consultados:

[http:// www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br)

[http:// www.rolim.com.br](http://www.rolim.com.br)

Anexo 1

Planejamento para o meses de Junho, Julho e Agosto

JUNHO

Tema Central: AUTOCONHECIMENTO COMO PESSOA HUMANA

Temas-Norte:

CSH: História de vida, gestação, nascimento, crescimento e morte.

C: Saúde coletiva e saúde pessoal: a influência do meio ambiente.

PL: Introdução ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático: aquisição da noção de ordem e inclusão hierárquica de classe.

E: Experiências com escritas e com atos de leitura

Campos Conceituais: VIDA E CULTURA

Metas: (Objetivos):

CHS: Conhecer a pré-história de vida dos humanos e a sua própria e identificar as características tipicamente humanas diante de um tempo e espaço determinados.

C: Estabelecer as relações existentes entre o meio ambiente, saúde individual e saúde coletiva.

PL: Iniciar os processos de reflexão capazes de desenvolverem o conhecimento lógico-matemático através da coordenação de relações de igualdade, diferença, adição classificação, seriação e correspondência.

E: Presenciar atos de leitura e escrita e ensaiar escritas.

Vias: (atividades):

- Estímulo do desejo de conhecer a própria história através de atividade de manuseio de revistas sobre crescimento, gestação, cuidados com a saúde do bebê.

- Leitura da história “Mamãe Botou um Ovo”.

- Pintura da figura da mãe da história, colagem da frase Mamãe botou um ovo.

Questionamentos sobre a história.

- Desenho da história.
- Verificação do número de palavras da frase.
- Apresentação de vídeo sobre a fecundação e desenvolvimento do feto.
- Apresentação de vídeo de um parto cesariana.
- Questionamentos sobre a fecundação a partir dos vídeos assistidos.
- Confecção de carteira de identidade.
- Discussão sobre a constituição dos humanos - carne e osso - trabalho com esqueleto humano.
- Coleta de fotos e imagens de bebês.
- Confecção de painel com imagens de bebês em diversas fases do desenvolvimento
- Elenco de atos de preservação de saúde. Destaque aos cuidados necessários para o bom crescimento. Saúde coletiva e saúde pessoal.
- Confecção de painel com as fases mais significativas da vida. Do nascimento a velhice.
- Percepção, medida e contagem de diferentes períodos de tempo (hora, dia, semana, mês, ano, ontem, hoje, amanhã, tarde e noite).
- Experiências do uso dos sentidos (tato, olfato, paladar e audição).
- Identificação através de observação de fenômenos e elementos da natureza (chuva, terremoto, vento, terra, água, ar, sol, lua...).
- Associação palavra-objeto
- Memorização global de palavras significativas.
- Análise da constituição das palavras quanto a inicial e número de letras.
- Análise dos aspectos gráficos, topológicos de forma e posição das letras. (Brincadeira "cabra-cega").
- Introdução dos aspectos sonoros através das iniciais de palavras significativas.
- Distinção letras, números, palavras e frases.
- Classificação de elementos menores, maiores, iguais, diferentes, organização de elementos em série.
- Performance dos números. Brincadeira "cabra-cega"
- Canto de canções clássicas "cai, cai balão".
- Brincadeiras de roda. "Passa passará" e "Passar o anel".
- Dias da semana.
- Meses do ano

- Identificação de palavras através de objetos nomeados na sala. Dizer onde está escrito.
- Atividades matemáticas de organização de seqüências.

JULHO

Tema Central: A CONSTITUIÇÃO DA VIDA FAMILIAR

Temas-Norte:

CSH: Diferentes modelos familiares e a localização da casa de cada um

C: Mudanças que ocorrem na natureza

PL: Introdução das quantidades 0, 1, 2, 3

E: Diferentes estilos de escrita, diferentes tipos de letras em diferentes materiais

Campos Conceituais: VIDA, COMUNIDADE E PRECONCEITO.

Metas (objetivos)

CHS: Compreender as diferenças da constituição e organização das famílias (membros) e as relações de parentesco. Representar o espaço da casa

C: Reconhecer as vegetações e pensar sobre a produção de alimentos no curso de seu desenvolvimento

PL: Adquirir a noção de quantidade dos numerais 0, 1, 2 e 3 a partir do manuseio de quantidades concretas.

E: Conhecer os diferentes estilos de escrita (poesia, história em quadrinhos...) e diferentes tipos de letras (script e cursiva, maiúscula e minúscula).

Vias (atividades):

- Noção de parentesco - Montagem de árvore genealógica
- Descrição oral e representação gráfica do espaço da casa onde moramos - espaço vivido e espaço percebido, peças e objetos fundamentais para a sobrevivência.
- Confeção de maquete coletiva de uma casa.
- Tipos de moradia (casa, apartamento, palafita...).

- Recorte e colagem de vegetais comestíveis
- Diferenciação de frutas, legumes e verduras.
- Desenho, pintura e escrita dos nomes.
- Caminhar sobre numerais, escrever com giz no chão, tracejar o pontilhado, colar cordão, escrever em plástico e colar objetos com quantidades respectivas.
- Escuta de histórias e poemas lidos contados.
- Manuseio livre de alfabetos e construção de palavras
- Escrita de palavras e frases em materiais diversos
- Análise silábica das palavras trabalhadas
- Jogos simbólicos (imitação de situações cotidianas)
- Jogos de regras
- Brincadeiras de roda
- Memorização de poemas.

AGOSTO

Tema Central: O ESPAÇO ESCOLAR E A COMUNIDADE

Temas-Norte:

CSH: A localização da casa e da escola. Os bairros da cidade

C: Higiene, Saúde e Boa Alimentação.

PL: Introdução dos numerais de 4 a 6.

E: Escrita de palavras e frases. Expressão oral

Campos Conceituais: VIDA, COMUNIDADE E MOVIMENTO.

Metas (objetivos):

CHS: Perceber os diferentes espaços, delimitação e localização da casa no bairro, da escola no bairro e os bairros na cidade.

C: Estabelecer relações entre alimentação, higiene e saúde a partir do estudo sobre a origem dos alimentos (vegetais, animais e minerais).

PL: Apropriação de noção de quantidades: 4, 5 e 6 a partir de realização de operações concretas

E: Apropriação de palavras e frases e análise silábica das mesmas. Contar oralmente fatos ocorridos. Introdução da utilização do caderno com linhas.

Vias (atividades):

- Visita aos espaços da escola, representação gráfica dos prédios e interiores.
- Passeio nos arredores da escola. Localização da escola e do bairro - Passeio ao centro da cidade (Praça da Matriz, Palácio do Governo, Teatro São Pedro, Igreja Matriz).
- Representação gráfica do caminho percorrido com atenção ao tempo gasto no percurso.
- Observação dos pontos centrais presentes do local e o tipo de construções.
- Comparação através de fotografias antigas entre o ontem e o hoje.
- Construção coletiva de maquete da praça e arredores.
- Experiências sobre higiene pessoal e alimentar. Palestra com Odontopediatra.
- Identificação de alimentos de origem animal, vegetal e mineral, pintura, identificação e escrita do nome dos alimentos.
- Elaboração de lanches coletivos (salada de frutas, sopa, bolo...).
- Experiências com os numerais, caminhar sobre, escrever com giz, tracejar pontilhado, colar cordão, escrever em plástico, colar objetos junto a quantidades referentes, recortar os numerais, fazer conjuntos.
- Escrita do nome de verduras, legumes e frutas.
- Escrita de palavras e frases.
- Realização de uma festa para introdução do uso do caderno de linhas
- Organização da hora do conto, momento em que diariamente cada criança conta um fato, uma história, um acontecimento, uma notícia...
- Brincadeiras de roda
- Canto de músicas.

Anexo 2

Planejamento Semanal

Período: 04.06 a 09.07

Tema Central: AUTO-CONHECIMENTO COMO PESSOA HUMANA

Temas Norte:

CSH: História de vida, gestação, nascimento, crescimento e morte

C: Saúde coletiva e saúde pessoal: a influência do meio ambiente

PL: Introdução ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático aquisição da noção de ordem e inclusão hierárquica de classe

E: Experiências de escrita-leitura

Metas:

CHS: Conhecer a pré-história de vida dos humanos e a sua própria identificar as características tipicamente humanas diante de um tempo e espaço determinados.

C: Estabelecer as relações existentes entre o meio ambiente, saúde individual e saúde coletiva.

PL: Iniciar os processos de reflexão capazes de desenvolverem o conhecimento lógico-matemático, coordenando as relações de igualdade, diferença, adição classificação, seriação e correspondência.

E: Assistir atos de leitura e escrita, experienciar e ensaiar escritas.

Vias:

07/06-Quinta-feira: Leitura da história "Mamã Botou um Ovo", sucedida de explicações e questionamentos levantados pela turma. Informática. Mostra e manuseio de revistas sobre bebês (Mãe, Meu Bebê, Crescer e Pais e Filhos). Desenho livre sobre a história. Pintura da figura da mãe da história. Colagem-montagem da frase com o nome da história. Manuseio livre de alfabetos diversos para montagem de palavras.

08/06-Sexta-feira: Recordação e retomada da história (nomes de personagens, assunto central, tempo presente). Nova leitura através de retroprojektor. Anúncio de vídeo de um parto a ser assistido na próxima semana. Pintura da figura de um bebê

no útero, tracejo com lápis, no pontilhado, da palavra BEBÊ. Atividade de ligar palavras iguais (mas diferentes em tamanho); completar com a escrita do número correto letras de cada uma. Biblioteca. Entrega de tema.

11/06-Segunda-feira: Questionamento às crianças quanto a saberem escrever a palavra BEBÊ; escrita da palavra; cópia e desenhos de palavras já estudadas. Pintura das letras de um alfabeto. Colagem da figura de um menino/menina; cópia da frase: "eu sou um(a) menino(a). Vídeo "Como surgem os bebês", abordando da concepção ao nascimento. Vídeo de um parto cesariana. Questões: do que somos feitos? Carne e Osso - leitura do poema "Esqueleto"; pintura de um esqueleto. Organização sistemática e individual de de sequências do alfabeto e numerais de 0 a 9.

12/06-Terça-feira: Educação. Desenho de si mesmo em cartão colorido e exposição das produções no espelho da sala, grupo dos meninos e das meninas. Escrita da palavra EU. Atividade "cabra-cega", utilizando-se alfabeto maiúsculo grande de madeira para identificação individual através do tato. Identificação coletiva das letras do alfabeto: Questionamentos sobre nomes da turma que iniciam com a letra. E de outras palavras que iniciam por.... Saída 15h 50min-Reunião

13/06-Quarta-feira: Seleção de fotos solicitadas e enviados pelos pais. Montagem de um painel, do bebê na barriga, algumas fases intra-uterinas, nascimento e crescimento. Desenho: "Eu na barriga", "Eu grandão". Envio de tema.

14 a 15/06 - Feriado.

Encaminhamentos: (para a semana-período)

A partir do manuseio livre de revistas sobre bebês (prática comum da turma), as crianças serão questionadas sobre o que viram. Ao mesmo tempo em que serão discutidas e esclarecidas questões individuais por elas levantadas. Anúncio da possibilidade de estudo mais detalhado sobre como nascemos e crescemos. Leitura da história. Questionamentos sobre o fato de meninos e meninas serem iguais e diferentes ao mesmo tempo. Aviso de que serão solicitados aos pais fotos de quando eram pequenos. Atividades diversas com a palavra "bebê" (montagem a partir de recorte das letras, com alfabetos diversos, escrita da letra inicial e final da palavra, montagem da frase "eu sou um (a) menino(a)").

A partir dos vídeos assistidos, as crianças serão questionadas quanto às semelhanças e diferenças existentes entre: o nascimento dos humanos e dos animais, o tempo de gestação e de vida (aproximadamente), o período de crescimento, aos cuidados necessários para o bom desenvolvimento

Observações:

Inicialmente as crianças já saíram apontando hipóteses de como nascem os bebês. Umas sete crianças enviaram as fotos. Não foi possível ler o poema até o final dado tamanha inquietude da turma. Ocorreu permanente tendência à perda da sistematicidade do planejado. Nota-se que a prática é uma atividade também teórica a medida que a sua dinamicidade não permite a captação (o registro escrito imediato) do movimento e seu acompanhamento objetivo. O tempo só permite praticar, a análise é prejudicada. A falta do cumprimento de alguns acordos interfere no bom andamento das aulas, devendo-se fazer mais referência a eles.

Anexo 3

Por que as pessoas assaltam?

Respostas das crianças

- “Assaltam quando as crianças não têm brinquedos e as mães tratam mal, depois eles assaltam e viram ladrões” (Nicolas)
- “Para quererem pegar dinheiro” (Eduardo)
- “Os ladrões vão para o bar roubar dinheiro” (Dennys)
- “Porque querem dinheiro”
- “Porque querem dinheiro para comprar comida” (Andressa)
- “Querem roubar ouro” (Ruan)
- “Para ficarem ricos”
- “Para pegarem dinheiro e comprar diamantes” (Jennifer)
- “Roubam para comprar drogas” (Márcio)

Respostas dos pais

- “Na nossa opinião muitas pessoas assaltam porque não tiveram oportunidades na vida. Não tiveram estudo e assim não tiveram oportunidade de ter um trabalho digno. São chamados os excluídos da sociedade. Em outros casos já vem da pessoa essa necessidade de roubar, de assaltar as pessoas, elas fazem por puro prazer. Eu conheci pessoas assim, que não tinham necessidade de roubar, mas faziam só para ver o pânico e o medo das outras pessoas” (Claudia, mãe da Jennifer).
- “A falta de emprego e a falta de uma orientação de pais e amigos” (Mãe do Dennys).
- “Eu acho que tem alguns motivos em geral. A maioria é por falta de comida na mesa, falta de alimento para os filhos. Mas também existem aqueles garotos e garotas que roubam para poder usar drogas; precisam roubar. Também existe o marginal que, por poder, precisa roubar banco ou algo que lhe dê dinheiro.

Também existe o doente, aquele que tem de tudo na vida” (mãe da Andressa Santos).

- “Se no nosso país tivéssemos um salário melhor que possibilitasse suprir as necessidades básicas da população em geral e mais emprego, não existiriam tantos assaltos” (mãe do André).
- “No meu ponto de vista, a maioria das pessoas roubam ou assaltam por necessidade. Mas não é só quem precisa que rouba; até mesmo nossos governantes fazem o mesmo sem necessidade alguma. Nesse caso é por falta de caráter” (Eliana, mãe do Ruan).
- “Por causa da crise do dinheiro” (Matheus).
- “Assaltam na maioria das vezes por necessidade, para sobreviver, em outros casos por ignorância, dependendo do caso também pensam que é muito mais fácil roubar que procurar trabalho” (família da Letierre).
- “No meu ponto de vista as pessoas assaltam por vários motivos, entre eles, fome”.
- “Maldade, ou seja, estão tão acostumados a fazer o mal...”.
- “Por verem no assalto o modo mais fácil de adquirir dinheiro para satisfazer suas necessidade materiais”.
- “Quando ocorre o assalto por “necessidade” a sociedade justifica de uma maneira mais aceitável; quando é por preguiça, agressão, dói muito mais. Bom ensino!” (Eliane, mãe da Gabriela).
- “Um as pessoas são doentes porque não precisam fazer o que fazem; outros assaltam porque não têm uma oportunidade de trabalho, por ver a família com falta de alguma coisa” (mãe do Lucas).
- “Na minha opinião as pessoas assaltam, algumas por não terem dinheiro para comprar comida, outras por pura maldade e por não terem Deus em seus corações . Por não terem tido uma boa educação e instrução religiosa” (Vanize, mãe da Bruna).
- “A justiça é fraca” (mãe da Sabrina)
- “As pessoas assaltam em função da grande desigualdade social que existe em nosso país. Nosso salário é baixo e poucos conseguem estudar dignamente e

crescer em meio a muitas dificuldades e assim são empurrados a determinadas situações sem volta” (mãe da Bianca).

Anexo 4

Planejamento transitório

AGOSTO/SETEMBRO

Período: 30.08 a 28.09

- Leitura da história “Apelido Não Tem Cola”. Conversa e discussão sobre atitudes e comportamentos dos personagens; comparação com as atitudes que temos tido em relação aos colegas. Desenho da história.
- Montagem de livro de atividades sobre a história, a ser realizado paulatinamente.
- Releitura da história.
- Introdução das letras minúsculas: atividades variadas de identificação e estabelecimento de relações maiúsculas-minúsculas, nomes da turma.
- Gincana de tarefas individuais, tais como: dizer uma letra, uma palavra, o nome de uma história, uma frase, um número, uma cidade, uma palavra que inicie por determinada letra etc.
- Atividades matemáticas de contagem, separação de elementos e escrita de numerais.
- Atividades- diversas- sobre o Dia do Gaúcho: escrita, cópia, identificação de iniciais de palavras como: prenda, gaúcho, cuia, chimarrão, bomba...
- Estabelecimento de relações orais som-grafia.
- Trabalho com a obra: “Maneco Caneco, Cabeça de Funil”.
- Atividades com palavras relativas aos objetos presentes na história, análise silábica, inicial e letras finais; montagem da figura do Maneco, confecção de imagens da história com sucata.
- Dias da semana e meses do ano.
- Estações do ano, conversa sobre as características de cada estação.
- Noções espaciais: observação do mapa mundi: localização dos Estados Unidos (país em que ocorreu o ataque terrorista), conversa sobre a problemática. Localização do Brasil, do estado do RS no país (pintura das Bandeiras). Manuseio do Globo, Música “Ora Bolas” (referente à localização da casa na rua, da rua, na cidade, da cidade no país, do país no planeta).

- Atividade de perguntas e respostas individuais tais como, o nome da cidade em que moramos, do país, do estado, o nome de uma história etc.
- Trabalho com a Obra "Maneco, Caneco, Cabeça de Funil" em ocasião de um dia de trabalho com literatura previsto para o coletivo da escola e planejado pelos professores de todos anos ciclos.

Anexo 5

Planejamento para o mês de OUTUBRO

Tema Central: COMUNIDADE, EDUCAÇÃO, PRECONCEITO

Atividades:

- Continuidade da localização espacial: identificação no mapa do Estado da cidade de Porto Alegre, no mapa da cidade os bairros, a escola no bairro Vila Nova, o interior da escola, o interior da sala de aula (observação e representação da distribuição das classes e objetos na sala de aula).
- Trabalho com a história “E eu com isso: aprendendo sobre respeito”.
- Leitura e conversa simultânea sobre o conteúdo e questões centrais tais como: discussão e reflexão de situações: Por que devemos respeitar as pessoas? Gostaríamos que alguém invadissem a nossa casa? Temos direitos? Temos deveres? Porque temos combinações na sala de aula? Como você se sentiria se...?
- Atividades de escrita sobre a história.
- Atividades matemáticas (contagem até trinta)
- Elaboração diária do calendário do mês de outubro
- Dia da Criança (atividade comemorativa, apresentação da peça “João e Maria” por alunos da escola).
- Escrita de palavras no caderno.
- Diferenciação frase, palavra e letra.
- Trabalho com portadores de texto (livro de histórias, gibis, receita culinária, guia telefônico, jornal).

Planejamento para os meses de NOVEMBRO/DEZEMBRO

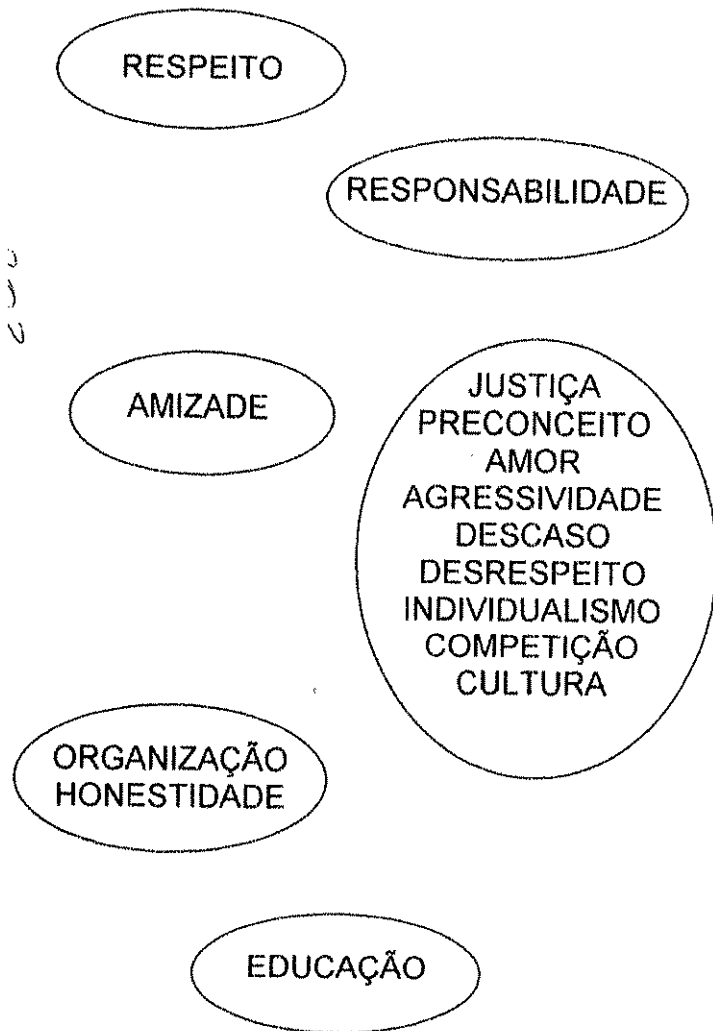
Tema Central: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E HONESTIDADE

Atividades:

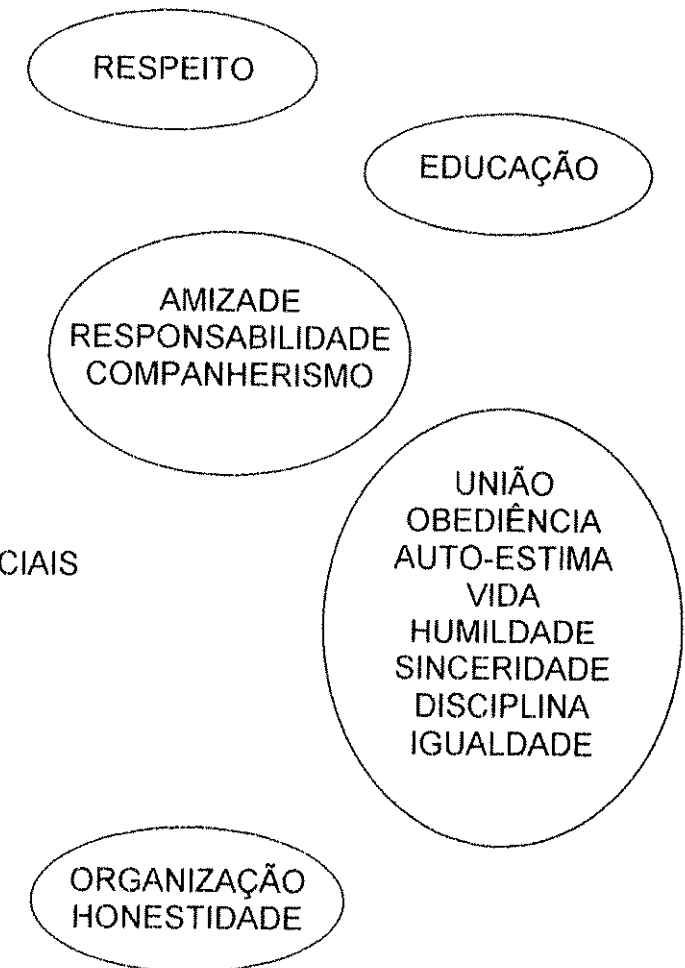
- Leitura e conversa simultânea da obra “Não Fui Eu: aprendendo sobre honestidade”.
- Atividades escritas com as letras da palavra honestidade
- Noções espaço-temporais.
- Visita à III Bienal do Mercosul.
- Festa das bruxas (escritas de palavras-objetos relativas ao tema).
- Filme "Hércules" (atividade de pintura dos personagens e escritas de palavras relativas ao filme no caderno).
- Atividades para superação dos níveis pré-silábico e silábico.
- Meios de Comunicação (fala, gestos, música, rádio, televisão, telefone, internet, carta, bilhete, portadores de texto -impressos variados- dança, teatro e artes plásticas) escrita dos nomes dos meios vinculados a figura.
- Atividades matemáticas: posição topográfica dos números, operação com quantidades.
- Realização de avaliações quanto ao nível de construção da escrita e domínio de quantidades até dez
- Atividades com portadores de texto.
- Peça teatral "História de Natal" (Teatro do Sesi).
- Filme "Mônica e a Sereia do Rio". Desenho, pintura e escrita do nome dos personagens.
- História contada "A Mulher que Matou os Peixes" (Clarice Lispector).
- Natal. História, personagens, atividades de pintura e desenho dos motivos envolvidos.
- Festa de Natal e comemoração dos aniversariantes do semestre e de encerramento do ano letivo.

ANEXO 6
TURMA A14

VALORES QUE A COMUNIDADE TRANSMITE



VALORES QUE A ESCOLA DEVE TRANSMITIR



VALORES
CONFLITOS E PRÁTICAS SOCIAIS