

A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA COMO ALTERNATIVA ÀS PEDAGOGIAS HEGEMÔNICAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA

THE PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA AS NA ALTERNATIVE TO HEGEMONIC PEDAGOGIES: POSSIBILITIES FOR TEACHING HISTORY IN THE CLASSROOM

LA PEDAGOGIA HISTÓRICA CRÍTICA COMO ALTERNATIVA A LAS PEDAGOGÍAS HEGEMÓNICAS: POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL AULA

Renan Oliveira de AGUIAR¹
José Claudinei LOMBARDI²

RESUMO: Nossa intenção neste artigo é apresentar os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e explicar os motivos que a colocam como uma alternativa pedagógica viável para o ensino de História em sala de aula. Sua fundamentação na ciência e nas possibilidades do sujeito humano, frente ao obscurantismo beligerante contemporâneo e às teorias pedagógicas que alienam o aluno do conhecimento produzido historicamente pela humanidade para adaptá-lo às volatilidades do mercado de trabalho, serão problematizadas no desenvolvimento do texto com o objetivo de apresentar a necessidade e a atualidade da PHC. Em seguida, apresentaremos possibilidades temáticas que podem auxiliar na construção de uma sequência didática relacionada à disciplina de História para o ensino médio, possibilitando aos alunos a construção da crítica social a partir do processo pedagógico proposto na PHC.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico Crítica. Educação. História.

ABSTRACT: *Our intention in this article is to present the fundamentals of Pedagogia Histórico Crítica (PHC) and explain the reasons that make it a viable pedagogical alternative for teaching History in the classroom. Its foundation in science and in the possibilities of the human subject, against the contemporary belligerent obscurantism and the pedagogical theories that alienate the student from the knowledge historically produced by humanity, to adapt it to the volatilities of the labor market, will be problematized in the development of the text with the objective to present the need and the current situation of the PHC. Then, we will present thematic possibilities that can help in the construction of a didactic sequence related to the discipline of History for high school, enabling students to build social criticism based on the pedagogical process proposed at PHC.*

Keywords: *Pedagogia histórico Crítica. Educacion. History*

RESUMEN: *Nuestra intención en este artículo es presentar los fundamentos de la Pedagogía Histórica Crítica (PHC) y explicar las razones que la convierten en una*

¹ Mestrando no programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. docente na Secretária Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC) ORCID: 0000-0002-1877-6590, e-mail: renan.filos@gmail.com.

² Professor Doutor Titular em História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp. coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). ORCID: 0000-0002-3552-941X, e-mail: zezo@unicamp.br

alternativa pedagógica viable para la enseñanza de la Historia en el aula. Su fundamento en la ciencia y en las posibilidades del sujeto humano, frente al oscurantismo beligerante contemporáneo y las teorías pedagógicas que enajenan al estudiante del conocimiento históricamente producido por la humanidad, para adecuarlo a las volatilidades del mercado laboral, será problematizado en el desarrollo del texto con el objetivo de presentar la necesidad y situación actual de la PHC. Luego, presentaremos posibilidades temáticas que puedan ayudar en la construcción de una secuencia didáctica relacionada con la disciplina de Historia para el bachillerato, que permita a los estudiantes construir la crítica social a partir del proceso pedagógico propuesto en la PHC

Palabras clave: *Pedagogia Histórico Crítica. Educación. Historia.*

Introdução

Visamos defender no presente artigo a viabilidade da Pedagogia Histórico Crítica enquanto teoria pedagógica à altura dos desafios sociais emergentes frente ao obscurantismo beligerante, que ganha dinamismo durante a administração do presidente Jair Bolsonaro (2019).

Analisaremos de que maneira a PHC está fundamentada na ciência e no sujeito humano (SAVIANI, 2012), buscando bases opostas às teorias pedagógicas que alienam o aluno, limitando-o a adaptações impostas pela lógica do capitalismo (DUARTE e outros, 2020).

Para tanto, será necessário compreender os fundamentos da PHC enquanto parte de um movimento contra hegemônico e arcabouço teórico de uma pedagogia de cunho socialista, cujas bases são fundamentadas numa leitura marxista do conhecimento e da sociedade, desenvolvida para a transformação desta e do indivíduo que a integra (Saviani, 2012).

Um exame da realidade educacional contemporânea, tendo em vista as referências de nosso artigo, no entanto, evidencia que um dos principais desafios de uma pedagogia de cunho socialista é superar as limitações impostas pela dinâmica do capitalismo no âmbito educacional.

Pressões econômicas e ideológicas sobre a educação: o neoliberalismo e o obscurantismo beligerante

Segundo Lombardi e Colares (2020), desde o início da década de 1990, passando pelos governos progressistas e chegando até a contemporaneidade, as políticas educacionais do país têm sido conduzidas com ambiguidade entre um discurso de

reconhecimento da educação como fundamental ao avanço do processo civilizatório e outro, que é marcado pelas constantes limitações perpetradas por políticas econômicas neoliberais que almejavam redefinir o papel do Estado no tocante às políticas educacionais.

A adoção das políticas neoliberais, somada às políticas econômicas de cunho ortodoxo, desamparam e espoliam a população ao suspender o aumento do investimento social em prol da ampliação da economia de mercado, fato que também ocorre no campo da educação através da opressão e da censura expressa na implantação de leis que defendem uma “Escola Sem Partido”, ou próprios à dinâmica administrativa do governo, que trabalha com reduções constantes e arbitrárias no orçamento da área educacional e científica. Tal violência assume múltiplas formas e dinamismos em diversos setores sociais, mas sempre estando à serviço das elites.

No mesmo sentido que expõe Lombardi e Colares (2020), acreditamos que a violência contra a qual as classes trabalhadoras conviveram durante a ditadura militar, foi contemporizada pelo neoliberalismo durante a “Nova República” e reorganizada com mais violência após o golpe parlamentar de 2016, sendo expressa não apenas na escola, como também no cotidiano social de todo o país.

Para o mundo do trabalho, o neoliberalismo moldou a realidade social segundo os ditames impostos pelas ideologias ortodoxas que legitimam a produção flexível, o mercado consumidor segmentado, a crise do sindicalismo, a divisão da classe operária, além da fragmentação do sujeito e do discurso político, além de promover o contingenciamento de gastos públicos, concomitante à promoção da filantropia em prol dos marginalizados pelo mercado de trabalho.

No âmbito escolar, essa violência também se desdobra por meio de políticas educacionais que negam a ciência, esvaziam o conhecimento escolar e terminam por revisar os conteúdos comprometidos com a transformação civilizatória da sociedade. Estando em todos os campos da vida do cidadão, a violência do autoritarismo neoliberal se expressa também fazendo da escola instrumento de formação fundamentado em ideologias que visam a constante limitação e adaptação do jovem (que muitas vezes já é um trabalhador) à lógica do mercado de trabalho.

No âmbito pedagógico tal violência se expressa nas limitações próprias às pedagogias do “aprender a aprender”, onde elementos fundamentais ao processo de aprendizagem e grande parte do conhecimento historicamente produzido pela humanidade são redirecionados em torno de supostas competências e habilidades que

atendem aos interesses e ditames da sociedade capitalista, em detrimento à melhoria da formação humana (DUARTE, 2001, p. 38; AMARAL, 2016, p. 147).

Absorvida pela lógica do capital, que converte direitos sociais em serviços de mercado, a relação ensino e aprendizagem se transforma na busca e promoção de competências que apenas objetivam integrar o aluno à sociedade orientada por valores neoliberais, como a competição, a individualidade e metas quantitativas que definem a concepção de sucesso (DUARTE e outros, 2020, p. 8). No ideário liberal a educação é convertida em um projeto fundamentado no indivíduo e na negação de uma construção coletiva superior ao capitalismo.

Em suma, o projeto neoliberal nega a ciência como produção de saber em benefício da humanidade, pois a converte em mercadoria que não possibilita sua condução pelo povo através de uma educação institucional e democrática; ao invés disso reforça os mecanismos que impedem sua ampliação e socialização.

Cortando a sociedade de diversas formas e em setores distintos, a normalização da violência, característica endógena ao capitalismo é acelerada pelo governo brasileiro atual, evidenciando elementos que em sua totalidade podem ser enquadrados no que Newton Duarte conceitua como obscurantismo beligerante:

[...] trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas.

Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados “esquerdizantes”, “vermelhos” ou “imorais” (NEWTON DUARTE, 2018, p.139).

Ainda segundo Duarte (2018), tal obscurantismo encontra-se historicamente presente na sociedade brasileira pelo menos desde o golpe civil militar de 1964, quando, em nome dos famigerados “valores da família cristã”, buscou-se desacreditar as necessidades históricas que o país evidenciava através das reivindicações levantadas pelos trabalhadores, o que levou ao golpe civil militar e a uma ditadura de 21 anos.

Duarte (2020) ressalta ainda que o fortalecimento mundial do neoliberalismo nos anos 1980 como única possibilidade de organização social fundamentada em uma sociedade livre já era caracterizado pela luta ideológica inerente ao obscurantismo beligerante ao promover como verdade absoluta que a liberdade humana só seria possível com a ascensão do capitalismo em todas as esferas da vida (p. 4). O que nos

fica evidente é que a ampla captura por parte da lógica capitalista das mais distintas esferas da vida, fez com que a visão de mundo neoliberal se tornasse hegemônica, dificultando a construção coletiva de uma sociedade democrática (SAVIANI, 2017, p. 5). Ao invés disso, o foco no indivíduo e nas competências a serem desenvolvidas, em detrimento dos conhecimentos socialmente construídos, levaram à ascensão de valores idealistas que se fundamentam em organizar a vida sob ilusões sociais criadas pelo capitalismo, sem compromisso algum em solucionar suas graves questões estruturais (DUARTE, 2001, p.39). Parte dessa ilusão social se desdobra em direção à difusão da ideia, gerada pela lógica de mercado educacional, de que o sucesso profissional é o fim último que a escola deve visar junto ao estudante (Idem, p. 37).

Dessa maneira a adaptação da escola aos valores e à lógica do mercado reorganizam a cultura em torno do sucesso. A prosperidade se torna, então, pedra-de-toque da sociedade, independente das questões éticas ou sociais que impulsionam as atividades capitalistas, uma vez que à educação não caberia mais questionar a espoliação das classes trabalhadoras ou o quanto algumas atividades econômicas podem ser predatórias em relação às classes e grupos sociais desfavorecidos (DUARTE e outros, 2020, p. 12).

O obscurantismo beligerante se desenvolve tentando barrar o avanço de qualquer concepção crítica sobre a sociedade e sua conseqüente transformação, o que resulta numa tentativa de bloquear, no espectro limitado do senso comum, o acesso ao conhecimento em conformidade com uma abordagem mais sistematizada (Idem, p. 5).

Exemplo disso pode ser conferido em reportagem veiculada pelo jornal Folha de São Paulo, em 16 de abril de 2018, em matéria de tom difamatório que relaciona as Ciências Humanas ao baixo desempenho dos alunos nos testes de matemática do ENEM. Intitulada “Filosofia e Sociologia obrigatórias derrubam notas de matemática”, a reportagem propaga estudos fundamentados apenas em amplo teor interpretativo, sem a assertividade apontada no enunciado da notícia (NIQUITO; SACHSIDA, 2018; CORTI e outros, 2018). Tal episódio seria apenas parte de uma longa rede de acusações infundadas do obscurantismo beligerante, se não fosse o fato de que um dos autores do estudo, Adolfo Sachsida, desempenhasse desde o começo do governo de Jair Bolsonaro, a função de secretário de política econômica do Ministério da Economia.

Do negacionismo científico à negação dos conhecimentos sistematizados: os desafios da PHC

Com o processo de exclusão social, parte integrante do obscurantismo beligerante, também veio o projeto de exclusão dos saberes escolares sistematizados e da censura ao conhecimento promulgado cientificamente através da educação escolar. Isso tem acontecido de forma deliberada no governo de Jair Bolsonaro, reforçado pelo empresariado brasileiro e por setores conservadores que visam reformar o sistema educacional segundo preceitos elitistas, antipopulares e pretensamente religiosos que subtraem dos sujeitos as possibilidades coletivas de construção consciente de um novo tipo de sociedade “humana, justa e sustentável” (DUARTE e outros, 2020, p.4).

O obscurantismo contemporâneo se constrói imanente à censura ideológica, ética e política sobre professores de modo cada vez mais violento. Newton Duarte nos exemplifica algumas situações pontuais onde o *modus operandi* relacionado ao obscurantismo beligerante se torna evidente:

A tentativa de proibição da discussão de questões de gênero nas escolas públicas é apenas a face mais visível de uma visão de mundo que, no limite, se opõe à difusão do pensamento científico, da riqueza artística e da reflexão filosófica. Um exemplo nesse sentido é o dos ataques de grupos religiosos ao ensino escolar da teoria da evolução das espécies. Ou o ataque ao trabalho escolar com determinadas obras da literatura, como aconteceu no primeiro semestre de 2018 numa cidade do interior do Estado de São Paulo, em que uma professora foi denunciada por indicar aos seus alunos a leitura de *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, considerada pela pessoa denunciante como “livro de pornografia”. Poucas semanas depois, na mesma cidade, outra professora foi denunciada, por estar trabalhando o poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves e, nesse caso, o teor da denúncia foi ainda mais carregado de preconceitos e de obscurantismo pois a acusação foi a de que a professora estaria “falando de coisas de negros e de índios em vez de ensinar gramática (DUARTE, 2018, p. 2)

A negação do saber escolar e o conseqüente desprezo à socialização do conhecimento científico dão suporte à uma lógica segregadora, que condena as classes trabalhadoras à resignação social em proveito da burguesia brasileira e da manutenção do controle que exercem sobre os avanços sociais e sobre a potencial força coletiva dos indivíduos.

Caso exemplar foram as declarações do então candidato à presidência Jair Bolsonaro que, em entrevista à Central Globo de Jornalismo, em setembro de 2018, foi categórico:

Há uma certa tara por parte da garotada em ter um diploma. É importante? Sim. Eu fiz, como tenente do Exército, curso de máquina de lavar roupa e de geladeira, aqui em Madureira. Te garanto, Heraldo [Pereira, apresentador]: se hoje em dia quiser viver disso, eu vou ganhar no mínimo uns 12 mil por mês"... "Vamos tirar mais recursos de cima (do ensino superior) e jogar mais no ensino infantil, fundamental, melhorar nossa educação.(UOL Notícias, 2018)

Além das mentiras (divulgadas em forma de fake news) que visavam desconectar o cidadão da realidade social do país, o desprezo e o reducionismo em relação ao ensino superior se estenderam até o ano de 2021, quando foi brutal a ameaça de corte orçamentário. Ao todo, R\$ 4 bilhões (quatro bilhões de reais) do orçamento do Ministério da Educação foram bloqueados neste ano (de um total correspondia a 9,2 bilhões de R\$) o que impossibilitou o pleno funcionamento do sistema educacional em ano de pandemia (Redação RBA, 2021).

Em paralelo a esse contingenciamento e ao negacionismo que visa desacreditar as bases do sistema educacional, no Estado de São Paulo ocorreu a implantação do novo currículo paulista do Ensino Médio, atingindo cerca de 470 mil alunos matriculados na 1º série do ensino fundamental já no ano de 2021 (Gov. de São Pulo, 2021). Tal reforma não visa superar “a pedagogia das competências” implantada na década de 1990 (ver Amaral, 2016), mas tem por objetivo reorganizá-la em volta de uma nova formatação do cotidiano escolar do aluno.

Segundo a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, quando estiver completamente implantado o novo currículo terá 12 opções de cursos. Com a mudança, os componentes curriculares estariam agrupados em áreas do conhecimento divididas em quatro modalidades: linguagens e tecnologias (língua portuguesa, artes, educação física e língua estrangeira); matemática; ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia); e ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, química e física)”. Também faz parte da formação do aluno do ensino médio disciplinas denominadas como “eletivas” a serem especificadas pelas escolas e seus respectivos alunos (educação financeira, teatro, empreendedorismo), projeto de vida (aulas que ajudam o estudante na gestão do próprio tempo, na organização pessoal, no compromisso com a comunidade) e, por fim, tecnologia e inovação (mídias digitais, robótica e programação) (Gov. de São Paulo, 2021). No espaço que dispomos, evitaremos abordar as críticas feitas à reforma do ensino médio paulista, entretanto, merece destaque o desajuste entre as estruturas físicas das escolas paulistas e a mudança abrupta do currículo promovida de cima para baixo.

Nas palavras do governador de São Paulo ficam explícitos os propósitos hegemônicos das elites financeiras que fazem da educação centro de ajustamento ao capitalismo:

[...] Criar uma escola que dialogue com a realidade atual da juventude, que se adapte às necessidades dos estudantes e os prepare para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. Essa é a proposta do novo ensino médio de São Paulo (João Dória Júnior, governador do estado de São Paulo, 3/08/2020)

Nesse sentido, percebemos a confluência da reforma do ensino médio no Estado de São Paulo sob os fundamentos neoliberais em voga nacionalmente, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também alega reger os fundamentos da reforma do Ensino Médio igualmente buscando desenvolver as “necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14).

Esse discurso já foi adequadamente desvelado, pois o conhecimento proveniente do processo pedagógico atrelado ao cotidiano, aos interesses empíricos do aluno e ao ensino de competências, como se propõe no Estado de São Paulo desde o começo da década de 1990, ou seja, desde a ascensão do neoliberalismo no país, implica num comprometimento da educação com as prerrogativas desse sistema econômico que rebaixa o processo pedagógico às adaptações requeridas pelo capitalismo, modificando também a orientação do currículo escolar (MARSIGLIA e outros, 2017).

A nível estadual ou federal o conteúdo orientado pelas pedagogias das competências visaria “a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017). No entanto, ao se propor uma visão multiculturalista, sem questionar o processo de produção que permeia as relações humanas de forma universal, a BNCC se configura no mesmo escopo das reformas dos anos 1990, visando adaptar o aluno ao ambiente social ao invés de possibilitar a ele as potencialidades do saber sistematizado (Marsiglia e outros, 2017).

Negando, no entanto, a relevância dos processos necessários à uma transformação revolucionária do capitalismo, as pedagogias hegemônicas em voga oferecem um desenvolvimento pautado em competências que perpassam todas as fases do processo formativo do jovem. Tais competências são definidas como pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas (Marsiglia e outros, 2017), pois estima-se que desenvolveriam nos homens concepções livres de

preconceitos, promovendo o princípio de que não há uma hierarquia sobre os seres e o que os constitui.

Essa relação de diferentes culturas sob a influência da construção de saberes dinamizados através do sistema econômico são princípios norteadores presentes nas políticas públicas que modulam as pedagogias hegemônicas. No entanto, apesar da aparência de princípios progressistas presentes nos fundamentos teóricos das pedagogias hegemônicas, as competências e habilidades oriundas desses processos são voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses da ordem e do grande capital.

Marsiglia e outros (2017) nos evidenciam a influência da classe empresarial no processo de elaboração das políticas educacionais em nível nacional, descrevendo como o grupo empresarial “Todos pela Educação” sintetizou a agenda do capital na defesa de bandeiras como a “pedagogia das competências”, metas de desempenho individualizadas e instrumentos centralizadores de avaliação (p. 7). Assim como o trabalho é capturado pela burguesia e passa a ser instrumento de exploração e alienação, os processos pedagógicos, a luta educacional e o conhecimento produzido na escola, também estão sob a convergência dos interesses das classes dominantes.

Em meio aos cortes financeiros dos recursos destinados à educação e concomitante ao esvaziamento do conhecimento científico em favor da fragmentação do saber, nos fica evidenciado que há uma dinâmica empresarial que se expande sobre as políticas públicas através de diferentes esferas administrativas. Em suma, em detrimento ao saber histórico produzido pela humanidade direciona-se a educação no sentido da ideologia burguesa que vê no avanço das relações capitalistas o fim último da vida humana. Tal lógica já era descrita por Marsiglia e outros (2017):

Historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares. (MARSIGLIA, et al, 2017, p. 112.)

É contra o estabelecimento dessa ordem autoritária e reacionária que a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) se constitui como uma teoria que não ignora as nuances sociais que resultam e mobilizam a luta de classes no país, mas a desenvolve em sua práxis pedagógica e na organização do trabalho educacional, que deve se

contrapor às tendências hegemônicas implantadas enquanto políticas públicas sob uma roupagem liberal e democratizante.

A legitimação do capitalismo contemporâneo através da naturalização e normalização das mazelas e das condições materiais em que a maior parte da população brasileira se encontra, faz com o currículo orientado segundo os preceitos multiculturalistas sejam aceitos como uma concessão pelas elites e vistos como progressistas, dada a expressividade do discurso; porém, sob a perspectiva marxista, eles evidenciam-se cada vez mais inócuos em vista da constante violência exercida sobre as classes trabalhadoras.

As inovações curriculares orquestradas pelo poder conservador trazem mudanças apenas formais ao buscarem reformar somente as ideias hegemônicas sobre a sociedade, mas sem tocar no cerne dos problemas vividos pelos trabalhadores: a base da estrutura material que produz, mantém e amplia as desigualdades características do sistema capitalista.

Em contraposição aos exemplos educacionais citados, a PHC visa superar as limitações das pedagogias hegemônicas, pois concebe que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17)

Não é demais enfatizar que o objeto da educação, na PHC, diz respeito à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, levando à descoberta das formas mais propícias para que esse objetivo seja atingido no processo pedagógico.

Para a realização desse processo, o método didático é elaborado por Saviani a partir da análise de Karl Marx acerca do “Método da Economia Política”, fundamentando uma alternativa metodológica e pedagógica oposta às teorias hegemônicas que repousam no idealismo. Saviani expressa que o método pedagógico correto é aquele que:

[...] vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), e que constitui uma orientação

segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. (SAVIANI, 2017, p. 13.)

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, a PHC busca elaborá-los a partir dos saberes historicamente construídos pela humanidade, ou seja, um saber concreto, constituído a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Os dois primeiros (filosofia e ciência) configuram-se como uma superação do empirismo e do imediatismo ao se constituírem como saberes dialéticos que reconhecem a mutabilidade da realidade através da influência das lutas de classes.

A Filosofia e a Ciência, sob a lógica histórica e dialética da PHC, são instrumentos para aprofundar o sentido do conhecimento. Elas são fundamentos base para a modificação da realidade e a elaboração de sínteses que possam explicá-la, visando transformá-la a partir de uma práxis revolucionária. Já a Arte, é fundamental ao processo pedagógico da PHC por permitir ao ser humano um olhar próprio e subjetivo da realidade e que integra numa projeção concomitantemente singular e coletiva, ao tempo em que evidencia as plenas potencialidades estéticas do ser humano e as possibilidades do sujeito nas construções coletivas das quais faz parte.

Para a PHC a socialização dos saberes artísticos, filosóficos e científicos visam a superação dos conceitos cotidianos sedimentados no senso comum e que estão disseminados na sociedade, o que requer compreender a estrutura da realidade que permeia a vida dos alunos, possibilitando que entendam as determinações sociais enfrentadas por eles enquanto síntese das múltiplas relações sociais e naturais sob o capitalismo. A superação do senso comum e dos conceitos cotidianos, nessa via, deve ser almejada num processo pedagógico que possa reconstruir suas características objetivas, levando-o à formulação de diretrizes que possibilitem a reorganização do trabalho educativo. Como afirma Saviani:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo [de ordem ontológica, epistemológica e metodológica] que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo

éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012, p. 81).

Pedagogicamente o ponto de partida dessa construção deve estar articulado com os interesses da classe trabalhadora. Nessa direção, a elaboração de seu método de ensino, segundo Saviani, está dimensionada de forma a permitir aos alunos passar de um entendimento “acrítico e inintencional” a uma inserção “crítica e intencional” acerca da sociedade. A mediação desse processo pedagógico é sintetizada da seguinte forma:

[...] a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos, dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2017, p 15).

Sendo a educação uma atividade mediadora da prática social global e que tem o ponto de partida e o ponto de chegada na prática social, a PHC coloca na ciência da História o eixo centralizador da sistematização do saber. A orientação dos conteúdos escolares deve se pautar na História, evitando o saber fragmentado em múltiplas disciplinas, buscando-se articular as múltiplas determinações da realidade numa totalidade que possa ser compreendida como produto da ação humana, fornecendo pistas importantes para a organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico dos conhecimentos a serem produzidos (DUARTE; GAMA, 2017).

Temas para uma unidade do programa de História sob a PHC

Sabemos que é complexo tratar de todas as nuances da PHC no curto espaço deste artigo, por isso mesmo nossa intenção é a de contribuir com a apresentação dos fundamentos relacionados à construção do saber sistematizado na ciência da História e evidenciar as inflexões educacionais do ideário pós-moderno e do obscurantismo beligerante, ambos crescentemente pulverizados na sociedade através do uso intensivo das mídias sociais. Dessa forma entendemos que a apresentação dos desafios atuais e

dos fundamentos que orientam a PHC deve incluir também algumas possibilidades temáticas relacionadas à disciplina de História e sua dinâmica em sala de aula. Para tanto, nos perguntamos como a realidade histórica pode ser evidenciada para o aluno de forma que ele apreenda não só o saber sistematizado, mas, os desenvolvimentos que diferenciam argumentos falaciosos e alienantes de argumentos que buscam estabelecer de modo crítico a verdade presente na realidade histórico-social.

Considerando a noção de totalidade, própria do conhecimento da realidade histórica e defendido pela PHC, é importante buscarmos adequar toda e qualquer proposta à realidade do aluno, suprindo-os com os conhecimentos negados ao longo do desenvolvimento da luta de classes. Nessa perspectiva, elencamos três temas a serem tratados pela disciplina de História:

- a) A espoliação indígena imposta desde os primeiros anos do Brasil colonial em nome do capitalismo mercantil e a persistência desta exploração em nossa contemporaneidade.
- b) A escravidão de pessoas negras africanas e de seus descendentes nascidos no Brasil, evidenciando as raízes históricas do racismo a partir da exploração comercial iniciada no Século XVI.
- c) A violência das elites brasileiras na gênese do golpe civil militar e a resistência firmada entre as forças populares.

Como não há espaço para explorar detalhadamente essas três grandes questões estruturais da formação social brasileira, optamos pela exposição da primeira dessas temáticas, a questão indígena. Entendemos ser fundamental abordar historicamente os povos originários e que habitavam milenarmente as terras ocupadas no avanço da onda ultramarina do capitalismo mercantil.

Quanto a exploração do tema, salientamos a necessidade da utilização de conteúdos clássicos para o desenvolvimento das aulas. A palavra “clássico”, no caso, evoca o sentido elaborado por Saviani, no qual um autor ou conhecimento clássico é aquilo / aquele “que se firmou como fundamental, como essencial” na história da cultura humana, resistindo aos embates do tempo. Ainda no âmbito da educação escolar, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 18). Neste sentido, é relevante ressaltar que há disponível uma grande quantidade de textos e documentários sobre as histórias das diversas populações indígenas no Brasil, alguns, inclusive, elaborados de forma autônoma por essas mesmas populações, resistindo ao tempo e à censura que vigora sobre eles.

A **primeira mediação** a ser desenvolvida nessa sequência deve buscar entender como a questão indígena é tratada na **prática social do aluno**, considerando que esse “primeiro momento do método se articula com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual se deve atuar” (MARSIGLIA, 2011, p 23). Neste momento sugerimos pedir aos alunos que respondam no caderno as perguntas que seguem: o que sabem sobre os povos nativos que habitavam o território hoje ocupado pelo Brasil; se sabem que ainda existem povos indígenas no território brasileiro; qual a opinião que o grupo social que participam têm sobre os índios brasileiros. Também podem ser feitas outras perguntas sobre o tema a depender das particularidades da escola, de sua localização e de sua história institucional.

Não se pode esquecer que o saber dos alunos, em princípio sincrético e geralmente baseado no senso comum e nas experiências do cotidiano, traz contribuições para o início da ação pedagógica, sendo, portanto, extremamente necessário para que o processo pedagógico ocorra. Este é um momento que possibilita a identificação das questões que precisam ser aprofundadas e equacionadas no âmbito da prática social, indicando o caminho a ser abordado a seguir.

O **segundo momento** é o da **problematização**, quando se faz o questionamento da visão de mundo apresentada na prática inicial. Este é o momento que possibilita detectar e discutir as questões, surgidas no primeiro passo do método, que precisam ser aprofundadas e equacionadas, indicando para o professor os conhecimentos que os alunos precisam dominar (SAVIANI, 2012). Para tanto o aluno inicia, orientado pelo professor, um processo para o aprofundamento ou solução dos problemas apresentados na prática inicial.

Na problematização é imprescindível que o aluno se dê conta de que a realidade é composta por diversos aspectos interligados, observando também que a questão indígena envolve um longo processo de expropriação de suas terras, de escravização e marginalização que precisam ser discutidos e analisados. Como explicita Gasparin (2003, p.37), ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas através do estudo do conteúdo específico. Neste passo é preciso colocar (ou recolocar) os problemas indígenas como parte das grandes questões sociais, no limite do conteúdo da unidade do programa de ensino que está sendo trabalhada pelo professor.

Para a problematização achamos interessante tratar a espoliação indígena através do curta metragem “A arca dos Zo’é” (1993). Dirigido por Vicente Carelli, o enredo do curta traz o inédito encontro dos índios da tribo Waiãpi com os Zo’é, apresentado através das imagens gravadas por eles próprios na região amazônica do Norte do Pará. O filme aborda a atividade do garimpo como um problema comum que rege as relações estabelecidas entre os indígenas (Waiãpi e Zo’é) e a sociedade capitalista personificada no “homem branco”.

O professor que exerce sua função no ensino médio, e que dispõe de aulas de 45 minutos, duas vezes por semana, tem na duração do curta metragem - 24 minutos - um facilitador na hora de organizar o tempo, de modo a introduzir o tema, destacando as nuances fundamentais apresentadas no curta metragem.

O **terceiro momento** didático-pedagógico é o da **instrumentalização**, que nada mais é que a apropriação, pelo aluno, dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão do tema ou problema em questão de forma mais complexa e sintética, fornecendo novas respostas aos problemas colocados inicialmente (Saviani, 2017, p 15). Este passo depende da transmissão pelo professor dos conhecimentos acumulados sobre o tema em estudo, trata-se de instrumentalizar o aluno dos conhecimentos sociais historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Como afirma Gasparin (2003, p.53), este é “... o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.”

É nessa fase que a aprendizagem ocorre efetivamente, pois é nela que o aluno se apropria dos conceitos e teorias científicas. Para que a aprendizagem ocorra, a mediação do professor é de grande importância pois, tendo conhecimento sistematizado mais amplo, atuará como incentivador colocando à disposição do aluno as ferramentas para aprofundamento do objeto de conhecimento. Ao atuar como mediador, o professor ajuda o aluno:

a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las, debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele... que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a inferir nela. (GASPARIN, 2003, p.110).

Para que isso ocorra, o professor pode se utilizar das mais diversas técnicas pedagógicas na sua mediação com seus alunos. Essas técnicas podem ser convencionais - como exposição, apresentação cruzada em duplas, tempestade cerebral, ou outras - ou técnicas de simulação - como a dramatização, o desempenho de papéis, o estudo de casos, dentre outras.

Neste momento podemos também sugerir a leitura de clássicos como o ensaio *Dos Canibais*, de Michel de Montaigne (1972, p.104), ou *O Povo Brasileiro*, de Darcy Ribeiro (1995). Mesmo fora do âmbito do marxismo, tais autores contribuem substancialmente com nosso tema por abordarem aspectos culturais e filosóficos de alguns dos nossos povos originários de forma profunda e clara, permitindo historicizar questões anteriormente distantes da realidade dos alunos.

Enfim, é preciso se chegar à síntese, que é o **quarto momento**, ou o momento da **catarse**, entendida como o momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno que se está investigando de forma mais complexa. Para Saviani, (2017, p. 15) a catarse é o momento didático-pedagógico em que se busca viabilizar a incorporação dos conhecimentos e instrumentos culturais na própria vida dos alunos.

Nessa fase o professor de História deve usar mecanismos e técnicas para os alunos sistematizarem e exporem o que assimilaram em relação ao conteúdo trabalhado envolvendo a questão indígena. É um momento de síntese (GASPARIN, 2003, p.127), em que o educando deve elaborar oralmente ou por escrito, o entendimento que teve ao longo da exposição, mostrando sua compreensão sobre o conteúdo trabalhado, com um olhar e uma postura crítica e analítica. Não se trata mais da compreensão inicial sobre o tema, mas de um saber que foi enriquecido de cientificidade e historicidade. Em *Escola e Democracia* Saviani (2012, p. 81-82) explicita que este momento

A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma nova compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2012, P.81 / 82).

Este momento é parte do amplo processo que se efetiva enquanto superação da heterogeneidade da vida cotidiana que, conforme Duarte (2007, p.61), é quando ocorre

uma mudança na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo entenda o mundo de modo diferente daquele próprio ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. É em tal momento que a relação do indivíduo com o conhecimento é modificada, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento (SAVIANI, 2012, p.57)

Na etapa catártica, as opiniões que pareciam normais, naturais, sem alternativas, passam a ser compreendidas como parte de um complexo processo histórico, carregado de interesses socioeconômicos decorrentes das classes hegemônicas nos diferentes momentos históricos. Neste momento, o educando é capaz de entender que o conteúdo trabalhado é parte do acúmulo de conhecimentos historicamente produzidos pelos homens, sendo sempre o resultado de uma construção social feita a partir de necessidades criadas pelos homens.

Todas as questões postas historicamente, também com relação aos indígenas, são produtos do homem. Ora, sendo produto da ação humana são passíveis de transformações sociais.

É neste **quinto momento** que a **prática social** retorna, mas, agora, como ponto de chegada no processo didático-pedagógico. Para a PHC a prática social colocada como ponto de chegada é a mesma do início, mas transformada qualitativamente pela mediação pedagógica. Neste sentido Gasparin afirma:

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva de transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (JOÃO LUIZ GASPARI. Uma didática para a PHC, 2003, p.147.

Objetiva-se com a transformação realizada pela compreensão crítica da questão indígena, que professor e alunos assumam uma nova forma de analisar e de agir em torno do problema histórico que atinge os povos originários do território brasileiro ao se buscar compreender a transformação da realidade em que vivem e viveram.

A consecução dessa fase implica em duas etapas dialeticamente relacionadas: na primeira os alunos deverão avaliar suas intenções, sua vontade e suas predisposições de colocar em prática o que aprendeu, buscando transformar a realidade em que vive; em segundo, devem escolher e avaliar as propostas de ação que irão desenvolver em

seu meio, como compromisso social por terem adquirido um novo conhecimento, (GASPARIN, 2011, p. 198), e que podem tanto referir-se a ações intelectuais quanto a ações de intervenção na realidade.

Considerações finais

Nossa intenção foi apresentar a PHC como instrumento viável na elaboração das atividades pedagógicas em sala de aula, buscando evidenciar seus fundamentos filosóficos e pedagógicos e destacando suas principais diferenças em relação às pedagogias hegemônicas que guardam estreita aproximação com o obscurantismo beligerante em voga no país.

A construção desse trabalho também visou apresentar uma sequência temática que, instrumentalizada pela PHC, possa superar as limitações impostas pela fragmentação do currículo na contemporaneidade. Para isso, tentamos apresentar como referência o sentido e a sistematização propostos pela PHC na valorização dos clássicos e do saber histórico como elementos fundamentais à socialização do saber sistematizado.

Sob tais princípios, buscamos introduzir uma abordagem possível da PHC para a disciplina de História, com a finalidade de evidenciar que é possível absorver e superar as proposições das pedagogias hegemônicas através de um olhar histórico que compreenda o homem como sujeito de sua História, consciente da necessidade de uma nova construção coletiva que supere a sociedade capitalista.

Referências

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das Competências e ensino de Filosofia-um estudo da Proposta Curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico crítica**. Campinas SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Formação de Professores).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnc-capresentacao-fundamentos-pedagogicos-estruturapdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CARELLI, Vincent; GALLOIS, Dominique Tilkin. **A Arca dos Zo'é**. Amapá: Video nas Aldeias, 1993.

CORTI, Ana Paula et al. **Nota sobre o estudo do IPEA “Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar”**. São Paulo: REPU, 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** (18). dez 2001, p. 35-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/?lang=pt> Acesso em 7 out. 2021

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 715-736, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786> Acesso em: 7 out.2021

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 8 out. 2021.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação - **EDUCERE**, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf Acesso em 8 out. 2021

LOMBARDI, J. C., & Colares, A. A. (2020). Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. **Revista USP**, (127), 11-26. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p11-26>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014> Acesso em 20 dez. 2021

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados. 2011

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017 disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835> Acesso em 4 ago. 2021.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. São Paulo: Abril Cultural, 1972

NIQUITO, Thais Waideman; SACHSIDA, Adolfo. **Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar.** 2018. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33067&Itemid=433 Acesso em: 09 set 2021

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995 (também é referenciado no texto a 8. ed., 2003).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575> Acesso em 06/9/2021

SAVIANI, Demerval. Educação, práxis e emancipação. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 5-20, 2017. Disponível em <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542> Acesso em: 06/9/2021.

São Paulo. Governo de. **Educação entrega currículo paulista do ensino médio ao Conselho Estadual.** Disponível em:

<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/educacao-entrega-curriculo-paulista-do-ensino-medio-ao-conselho-estadual/> Acesso em 7 out. 2021

Rede Brasil Atual. **Educação é a área mais atingida pelos cortes orçamentários de Bolsonaro.** Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/04/educacao-e-aarea-mais-atingida-pelos-cortes-orcamentarios-de-bolsonaro> Acesso em 01/out/2021

Uol notícias. **Bolsonaro diz que jovem brasileiro tem tara por ensino superior.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agenciaestado/2018/08/28/bolsonaro-diz-que-jovem-brasileiro-tem-tara-por-formacao-superior.htm?cmpid=> Acesso em: 01/out/2021

Enviado em: 03/11/2021.

Aceito em: 26/12/2021.

Publicado em: 23/01/2022.