



FUNDAMENTOS DE UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO PARA A DÉCADA DE 2020

FUNDAMENTALS OF A HISTORIC-CRITICAL ANALYSIS ABOUT THE HIGH SCHOOL CHALLENGES FOR THE DECADE OF 2020

TURINI, Mateus Henrique¹
VILLELA, Fábio Fernandes²

RESUMO

A partir das reflexões obtidas durante uma pesquisa de mestrado, o presente trabalho sistematiza um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos para se refletir sobre os desafios do Ensino Médio para a década de 2020. Orientados pela Pedagogia Histórico-crítica (PHC), a concepção de mediação pedagógica apresenta-se como uma atividade dialética, em constante movimento, imersa na prática social e que valoriza o conhecimento produzido, acumulado e reinterpretado historicamente. Nessa perspectiva e observando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível viabilizar potenciais caminhos de estímulo ao exercício crítico da atividade pedagógica, tendo bem delineados o papel social da escola, sua atividade nuclear, sua relação com a sociedade e sua contribuição para a formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Dialética; Formação humana; Movimento; Pedagogia histórico-crítica; Transmissão-assimilação.

ABSTRACT

From the reflections exercised during a Masters research, the present work systematizes a set of theoretical-methodological assumptions to reflect on the high school challenges for the decade of 2020. Guided by the Historical-critical Pedagogy (PHC), pedagogical mediation introduces itself as a dialectical activity, in constant movement, immersed in social practice and that values knowledge produced, accumulated and reinterpreted historically. In that perspective and observing the BNCC (Basic National Common Curriculum), it is possible to enable potential paths for stimulating critical exercise of pedagogical activity, once the social role of the school, its nuclear activity, its relation with society and its contribution to human formation have been well delineated.

¹ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). Jahu, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9776-4300> e-mail: mateusturini@prof.educacao.sp.gov.br

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) / Departamento de Educação do Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas (IBILCE). São José do Rio Preto, SP, Brasil. e-mail: fabio.villela@unesp.br



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

KEYWORDS: Dialectic; Human formation; Movement; Historical-critical pedagogy; Transmission-assimilation.

INTRODUÇÃO

Apesar de sua versão completa ter sido homologada em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) registra um longo histórico de construções e reivindicações que datam desde pelo menos 30 anos. Partindo da promulgação da Constituição Federal em 1988, as políticas públicas de educação básica, voltadas para a estruturação da BNCC no Ensino Médio, contaram com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM e PCNEM+) em 1999 e 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998, 2012 e 2018, e Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014.

Todavia, foi durante os anos do governo Michel Temer (2016-2018) que se apregou a narrativa da urgente necessidade de reformar o Ensino Médio. Por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada "Reforma do Ensino Médio" ou "Novo Ensino Médio" justificou-se pela defesa de uma possível concepção crítica de priorização das necessidades pessoais de cada estudante, além de visar uma maior semelhança e uniformização curricular com os sistemas educacionais de outros países.

O fato é que a tarefa de se pensar a educação escolar não pode desconsiderar as influências que escola e sociedade exercem entre si. Segundo Saviani (2008, p. 5), o que caracteriza a criticidade dessa análise é a adoção de critérios que consideram os elementos condicionais presentes nessa relação. Logo, partimos da concepção de que a criticidade de uma teoria pedagógica se expressa na resposta do seguinte questionamento: Como se dá a relação de influências entre a escola e a sociedade?

Essa discussão se acirrou nos anos 1980, década em que, a partir dessas reflexões, Saviani (2008) apresentou tipologias teóricas que se distinguem pela forma de conceber essa relação. São elas: 1) Teorias não-críticas, que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma; 2) Teorias crítico-reprodutivistas, que reconhecem a existência de relações de determinações entre a escola e a sociedade, mas entendem que a função básica da educação é a reprodução social; e 3) Teorias críticas, que entendem a relação entre escola e sociedade como não sendo unilateral pois, dialeticamente, tanto escola quanto sociedade possuem mecanismos de influência uma sobre a outra. Nessa postura, é devidamente possível pensar na organização de propostas de real aplicação no contexto escolar que possibilitem a transformação da sociedade.

A própria BNCC, enquanto um "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), expressa uma preocupação com o processo educativo, na expectativa de que a partir desse processo se consiga sanar as dúvidas sobre “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14), sempre apresentando como pano de fundo o novo cenário mundial, cada vez mais globalizado, tecnológico e efêmero.

Nesse cenário, tornam-se fortes imperativos reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. Tais aspirações demandam mais do que o simples acúmulo de informações, requer desenvolver competências para

lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades [...] (BRASIL, 2018, p. 14).

Diante da complexa tarefa de sistematizar a educação escolar para alcançar tais objetivos propostos, entendemos ser necessário estabelecermos alguns fundamentos para orientar nossas reflexões, buscando ir ao encontro da dinâmica do movimento do pensar e do rigor metodológico para esse exercício. A partir da perspectiva crítica, adotamos a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani, como posicionamento teórico-metodológico para refletirmos sobre as relações que influenciam a atividade escolar e as possibilidades de se pensar a atividade pedagógica como uma atividade de transformação da sociedade. Simultaneamente, buscamos estabelecer pressupostos para analisar as mudanças promovidas pelo poder público, seus efeitos mais diretos e suas convergências e divergências com nosso referencial.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Para estruturar a PHC, Saviani (2008; 2011) parte da análise sobre a polarização produzida pelas visões das escolas Tradicional e Nova. De maneira geral, no modelo da Escola Tradicional há uma forte preocupação com a transmissão de conteúdos sistematizados, mas que pouco se atenta para as singularidades dos alunos, enquanto no modelo da Escola Nova existe a preocupação com tais singularidades, mas que esvazia da prioridade da educação escolar a transmissão de conteúdos sistematizados.

Numa compreensão a partir das categorias de forma e conteúdo, de modo geral, a educação escolar concebida pela pedagogia tradicional detém-se no conteúdo a ser transmitido, no “o que” da atividade pedagógica, enquanto a pedagogia nova detém-se na forma, no “como” a atividade pedagógica se estrutura no espaço escolar.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

Na busca por uma pedagogia crítica, Saviani (2008; 2011) propõe não eliminar por completo os modelos das escolas Tradicional e Nova, mas sim compreender o que deve ser mantido e o que deve ser superado. Trata-se de elaborar uma proposta crítica pela superação por incorporação das contradições, e não pela eliminação das diferenças. Dentre essas superações, mencionamos aquela expressa pela intenção do trabalho pedagógico, ou seja, de seu "porquê". Para Saviani (2011, p. 13), "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. [...] para que eles se tornem humanos".

A PHC se classifica como uma pedagogia intencional, a fim de formar um tipo específico de indivíduo e, conseqüentemente, de sociedade, tipos diferentes das propostas presentes nas pedagogias do século XIX. Para isso, o trabalho pedagógico se apresenta como uma mediação educativa dialética, ou seja, como a intervenção humana por meio de atividades intencionais em constante movimento de superação que visa produzir a humanidade histórica e coletiva em cada indivíduo.

É o que Martins (2016) chama de destinatário. O destinatário trata sobre que tipo de indivíduo a mediação educativa pretende formar. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade coletiva e histórica, levando-o ao desenvolvimento de visões de mundo mais elaboradas, sendo entendido "como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas" (MARTINS, 2016, p. 22).

Dialeticamente, afirmamos que a proposta da PHC é e não é a mesma que a das escolas Tradicional e Nova. É a mesma, pois compreende a relação forma-conteúdo dos modelos anteriores, e vê neles potenciais elementos de desenvolvimento humano. Mas não é a mesma, pois a intenção dessa relação, o "porquê" da atividade pedagógica, é diferente e pretende formar outro tipo de ser humano e sociedade.

Relembramos que nenhuma mediação educativa é neutra. Quando as escolas Tradicional e Nova promoviam suas atividades pedagógicas, ambas tinham intenções de levar seus alunos à algum lugar. Guiadas por suas intencionalidades, seus seguidores escolheram determinadas formas didáticas e conteúdos escolares para cumprirem com seus objetivos. É a partir do destinatário que se decide quais formas e conteúdos serão utilizados na mediação educativa. Toda mediação educativa "assenta-se na tríade *forma-conteúdo-destinatário*" (MARTINS, 2016, p. 22, grifos originais), pensadas de maneira conjunta e orgânica.

Na PHC não é diferente. Pelo contrário, suas intenções são bem definidas. Saviani (2008; 2011) aponta para uma educação escolar que possibilite a formação de indivíduos que consigam identificar as contradições presentes na sociedade e sejam capazes de realizar intervenções que provocam a superação dessas. Isso se dá pelo desenvolvimento de uma visão mais elaborada e aprimorada sobre a realidade, o que só é possível a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

Todos possuem uma visão sobre a realidade circundante. Mas quando nos apropriamos de conhecimentos sistematizados, nosso olhar aprimora-se, pois só então, estamos munidos de conhecimentos suficientes para reinterpretarmos uma determinada realidade com melhores condições de análise. Para a PHC, a escola é o espaço para que essa apropriação aconteça.

A partir dessas considerações, afirmamos que a mediação educativa em tempos e espaços escolares parte da premissa de que o aluno possui uma visão sincrética da realidade, ou seja, uma visão simplista e imediata. Depois que ele se apropria de conhecimentos sistematizados, a visão do aluno para a mesma realidade passa a ser sintética, isto é, elaborada e aprimorada. A mediação educativa não muda a realidade social, mas tem condições de mudar o olhar dos alunos. São esses indivíduos, munidos de conhecimentos sistematizados, que são capazes de mudar a realidade social.

É por isso que concebemos a escola como o espaço social destinado à transmissão e assimilação de conhecimentos. Mas não de qualquer tipo de conhecimento. Deve ser o conhecimento sistematizado, isto é, aquele que é expresso pela Ciência, Filosofia e Arte. "Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado." (SAVIANI, 2011, p. 14).

Equivoca-se aquele que, ao invés de conceber tal definição como clássica, a classifica como tradicional. Tradicional "é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional." (SAVIANI, 2011, p. 87). Mas o "clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial." (SAVIANI, 2011, p. 13). O "clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto." (SAVIANI, 2011, p. 87). Sendo assim, a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, não é a função tradicional, mas sim o papel clássico da escola. Tal concepção esteve fortemente presente na educação tradicional, e acreditamos que deve manter-se presente na educação escolar do século XXI.

Entretanto, é preciso reconhecer que, ao longo da história, há muitos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, todavia não foram sistematizados pela ciência, e até mesmo negados ou silenciados. Conhecimentos de povos do oriente, populações tribais e rurais, por exemplo, foram deixados de lado pela ciência ocidental devido as relações ideológicas e de poder, sobretudo de influência eurocêntrica. Sobre isso, os estudos sobre o currículo contribuem de maneira significativa para questionarmos os processos que são levados em consideração na formação dos currículos escolares. Logo, é preciso sempre questionar sobre o "como" e os "porquês" os conteúdos que compõem o currículo se apresentam na escola." Qual conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?" (SILVA, 2005, p. 49).

Inspirados pela busca de uma solução para o impasse provocado sobre ter bem definido o papel da escola e os questionamentos que devem ser realizados à estrutura e formação dos currículos escolares, utilizamos a própria proposta dialética da PHC para encontrarmos uma possível superação dessa aparente dicotomia.

Para Saviani (2011, p. 15) "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.". Atentamo-nos ao termo "nucleares" para que não se perca de vista também a função nuclear da escola. Para compor o currículo, Saviani (2011) afirma que o conhecimento sistematizado precisa ser convertido em saberes escolares. Os saberes escolares são os conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte, produzidos historicamente, mas que são devidamente dosados e dimensionados para serem apropriados pelos alunos nos tempos e espaços escolares (SAVIANI, 2011, p. 17).

Ora, o professor, que também é um profissional de campo (sociólogo, biólogo, geógrafo, químico, etc.), é quem deve lançar mão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, apropriados ao longo de sua formação, e elaborar meios para viabilizá-los aos alunos, isto é, transformar tais conhecimentos em saberes escolares. Ao mesmo tempo, não pode esquecer-se da dinâmica de relações ideológicas e de poder que permeiam a construção do currículo escolar, e deve assumir o papel crítico que as reconhece e se esquivava dessa dominação.

É nessa adequação dos conhecimentos sistematizados que o professor se torna agente fundamental da produção de conhecimento humano. Na busca pela união dialética entre o clássico e as teorias do currículo, o professor é quem pode sistematizar os conhecimentos que o eurocentrismo impediu de chegar aos currículos. Ao se reconhecer haver conhecimentos ainda cientificamente não sistematizados, a concepção que se tem sobre o professor dentro da PHC possibilita que tais conhecimentos marginalizados possam ser sistematizados enquanto saberes escolares, para além do senso comum, e sistematicamente transmitidos e assimilados.

É por isso que toda mediação educativa só pode acontecer dentro da prática social. Ao falarmos em prática social, nos referimos a todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, mas que é fruto de um processo histórico de produções e intervenções humanas. Quando Saviani (2008; 2011) refere-se às práticas sociais dos indivíduos, ele usa a expressão "prática social global", pois, de maneira dialética, "as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem." (SAVIANI, 1996, p. 89). A expressão "prática social global" nos remete à prática social que engloba as diferentes práticas sociais individuais, em seus fragmentos particulares e singulares, mas que não deixa de ser expressão e ter correspondência com um todo universal.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

A prática social ganha dimensão ora imediata, expressa por práticas individuais cotidianas, mecânicas, de aspecto local de quem as pratica, conservadoras e reprodutoras de tradicionais formas de se agir e, ao mesmo tempo, dialeticamente, ganha dimensão ora mediata, expressa por práticas sociais mais incomuns aos indivíduos, reflexionadas, de aspecto universal, contestadoras e transformadoras de tradicionais formas de se agir.

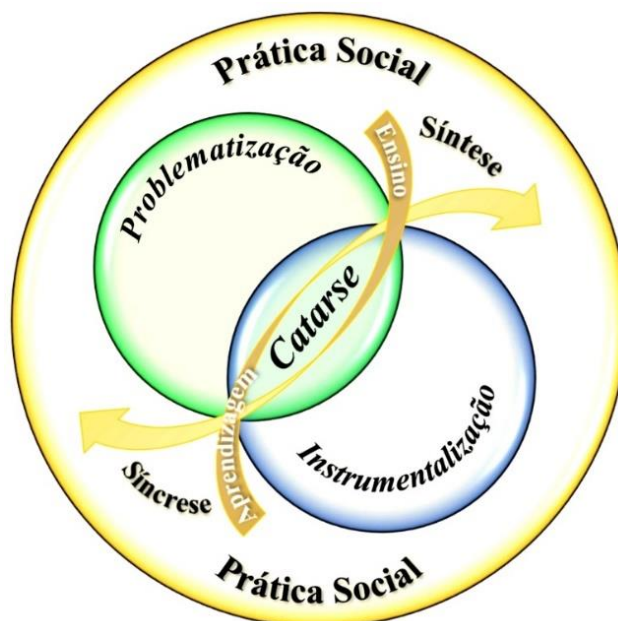
Como o objetivo da mediação educativa é fazer o aluno passar de uma visão sincrética a uma visão sintética da realidade, é preciso dialogar com as diferentes dimensões da prática social. De maneira dialética, é preciso que a prática social seja utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade, ora como elemento para seu reconhecimento.

Tanto alunos quanto professores encontram-se imersos na prática social. A distinção é que, por falta de apropriação de conhecimentos sistematizados, os alunos possuem uma visão sincrética sobre a realidade social, enquanto os professores, por terem se apropriado de conhecimentos sistematizados, possuem uma visão sintética sobre a mesma realidade. Entretanto, a visão do professor se expressa como uma síntese precária (SAVIANI, 2008, p. 56). É síntese, porque ele se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária porque cada mediação educativa é também, por si só, uma prática social única que o professor ainda não vivenciou. Isto é, no momento que o professor realiza uma mediação educativa, ele próprio é afetado e transformado por ela. Dessa forma, toda mediação educativa possibilita alcançar e/ou ampliar a visão sintética, tanto dos alunos, quanto dos professores.

Ao reconhecer que a visão do professor expressa uma síntese precária, a PHC também supera as visões de professor apresentadas pelas escolas Tradicional (como detentor de todo saber) e Nova (como apenas um facilitador que constrói saberes com os alunos). Na PHC, o professor é o profissional que se apropriou do conhecimento científico, filosófico e/ou artístico, mas que em cada mediação educativa aprimora seu olhar a partir do contato único com seus alunos. É o agente fundamental que, imerso na prática social, pode sistematizar os saberes escolares do currículo oficial.

Apesar de ser uma atividade intencional e em movimento, a mediação educativa deve contemplar momentos que garantam aos alunos a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Esses momentos devem se dar de maneira imbricada, mas bem especificada. Saviani (2008; 2011) enumera 3 momentos que devem compor toda mediação educativa: a problematização, a instrumentação (também chamada de instrumentalização) e a catarse. Para ilustrar a relação entre a prática social e os momentos da mediação educativa, elaboramos um diagrama que expressa essa dinâmica com fundamentação teórica na PHC.

Figura 1 - Dinâmica da mediação educativa na Pedagogia Histórico-crítica

Fonte: Elaboração própria de Turini e Lima³.

No diagrama evidenciamos que toda a mediação educativa e seus respectivos momentos são vivenciados dentro da prática social, e nunca saem dela. Nessa atividade, o professor realiza um esforço de movimentar-se da síntese à síntese para garantir que haja ensino, e dialeticamente, o aluno movimenta-se da síntese à síntese pela aprendizagem, apropriando-se do conhecimento sistematizado.

O período de duração dos momentos depende das condições necessárias que os alunos dispõem para vivenciá-los. Por exemplo, “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.” (SAVIANI, 2008, p. 60).

A problematização trata do “ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.” (SAVIANI, 2015, p. 37), e para isso, “que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). Um dos equívocos mais recorrentes na compreensão desse momento é achar que problematizar é sensibilizar os alunos antes de “ministrar um conteúdo”, ou ainda, refletir sobre certos problemas presentes no cotidiano. É preciso refletirmos sobre o que de fato é um problema de reflexão.

³ Deivide Telles de Lima, profissional da educação física, é Mestre em Docência para a Educação Básica. Professor de Educação Física nas redes pública municipal e privada na cidade de Jahu/SP.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

“A essência do problema é a necessidade” (SAVIANI, 1996, p. 14). Isto é, o “problema, [...] possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente.” (SAVIANI, 1996, p. 16). Uma pergunta individual não respondida não é um problema para o ser humano. Porém, um questionamento coletivo que não se sabe a resposta, mas que se faz necessário saber para ampliação da compreensão humana, torna-se um problema.

Como a prática social é, ao mesmo tempo, particular e universal, singular e global, não se pode ocupar o momento de problematização apenas com problemas pragmáticos e cotidianos dos alunos e professores, mas sim, tal momento deve ser pensado de forma mais ampla. Pensando em nossa existência como humanos, há problemas universais que possuem relação com a nossa vida particular e vice e versa.

Para buscarmos a solução dos problemas postos na prática social é preciso identificarmos quais conhecimentos são necessários para equacioná-los. “Na verdade, um problema, em si, não é filosófico, nem científico, artístico ou religioso. A atitude que o homem toma perante os problemas é que é filosófica, científica, artística ou religiosa ou de mero bom-senso.” (SAVIANI, 1996, p. 19). Na educação escolar, recorre-se aos conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte para se pensar sobre os problemas da prática social, como equacioná-los e se há possibilidades de resolvê-los.

A problematização deve ser um momento vivenciado pelo professor antes mesmo das aulas acontecerem (conforme explicitamos mais adiante). Ao mesmo tempo, durante as aulas, os alunos também devem problematizar sobre esses problemas postos na prática social, de acordo com suas próprias capacidades, conforme os diferentes níveis e ciclos educacionais.

Já o momento da instrumentalização trata “de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). É o momento de oferecer aos alunos a transmissão e assimilação contextualizada dos conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade.

Chamamos novamente a atenção para pensarmos a mediação educativa a partir da tríade forma-conteúdo-destinatário. Os elementos “o que” (conteúdo) e “como” (forma) são ligados diretamente com “quem” e “porque, para que” (destinatário). Os conhecimentos e a forma de transmiti-los estão diretamente ligados ao tipo de indivíduo que se quer formar/para que. Ao mesmo tempo, é preciso atentar-se para as limitações postas pelos tempos e espaços escolares.

Para atender a essas expectativas, a transmissão do conhecimento pode se dar tanto de forma direta como indireta. São “direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

venha a se efetivar.” (SAVIANI, 2008, p. 57). É preciso entender que esses não são apenas recursos técnicos de transmissão, mas são a materialização da concepção sobre qual seria o melhor meio de concretizar as intenções e objetivos presentes na mediação educativa. Junto dessas seleções, as condições estruturais dos tempos e espaços escolares também influenciam na tomada dessas decisões.

Com essa postura, Saviani (2008; 2011) novamente supera as propostas das escolas Tradicional e Nova, pois não centraliza a atividade da transmissão e assimilação dos conhecimentos no professor, nem no aluno, mas a coloca a serviço das intenções e objetivos da mediação educativa para o desenvolvimento humano pela apropriação do conhecimento.

Por ser uma pedagogia marcada pelo movimento dialético, os momentos de problematização e instrumentalização na PHC são unitários. Não se pode cair no equívoco de distingui-los e fragmentá-los na mediação educativa. São momentos, não passos! Quando se problematiza, pode haver instrumentalização e vice e versa.

O resultado dessa relação imbricada é a produção do momento catártico. A catarse é expressa pelo momento onde os conhecimentos sistematizados são transformados em “segunda pele”, em “segunda natureza” (SAVIANI, 2017). Esse processo promove o desenvolvimento do aluno, produz nele a humanidade histórica e coletiva e provoca mudanças qualitativas em sua consciência, “em que a estrutura do significado teórico e prático [...] é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social [...]” (SAVIANI, 2015, p. 38).

Sob a perspectiva histórico-crítica, entendemos que a escola seja um espaço para transmissão e assimilação contextualizada de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, pela Filosofia e pela Arte, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade. Esse processo faz com que o aluno passe de uma visão sincrética da realidade social a uma visão sintética da mesma realidade, promovendo seu desenvolvimento, gerando mudanças qualitativas em sua consciência, evidenciadas pelo seu novo modo de ser e de se posicionar no interior da prática social.

Para isso, entendemos que a mediação educativa seja a ação intencional que proporciona a vivência unitária dos momentos de problematização, instrumentalização e catarse, expressa pelos inúmeros métodos didáticos possíveis de serem aplicados nos tempos e espaços escolares. Essa ação acontece em constante diálogo com a prática social que, de maneira dialética, ganha dimensões ora imediatas, ora mediatas, sendo utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade social, ora como elemento para seu reconhecimento.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

OUTRA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Devido a limitação de seus tempos e espaços, a mediação educativa na educação escolar tem como maior expressão a estruturação da aula. A aula carrega e expressa a prática social porque é vivenciada por sujeitos (alunos e professores) que estão imersos nela. Na verdade, a aula também é uma prática social que, dialeticamente, ora se apresenta como prática social, também presente na realidade, ora analisa a prática social, tendo-a como objeto de estudo.

Logo, “a aula se caracteriza como uma unidade concreta de relações sociais que pressupõe ensino, aprendizagem, desenvolvimento do estudante.” (ABRANTES, 2018, p. 100). A aula consegue transitar entre a abordagem de problemas mais gerais e abstratos até questões mais particulares e singulares dos contextos que os sujeitos que vivenciam a aula estão imersos.

Por também ser uma prática social, a aula pode tanto mobilizar o aluno para a melhor compreensão da realidade, como também pode mantê-lo na condição de simples reprodutor da prática social que já realiza, conservando-o no imediatismo das situações aparentes. É por isso que reafirmamos que todo professor e toda instituição que se propõem a realizar mediações educativas expressam intenções e produzem efeitos frente à realidade social, seja de forma consciente ou não. Nessa perspectiva de conceber a aula como uma prática social, se for rica de conhecimentos sistematizados, pode produzir relações sociais com o mesmo grau de riqueza; do contrário, pode produzir relações sociais com o mesmo teor de esvaziamento.

Planejar a mediação educativa na escola é planejar a estrutura das aulas. Sob inspiração da PHC, o professor, antes mesmo de preparar suas aulas, deve vivenciar o momento de problematização. Recordamos que a problematização visa identificar os problemas postos na prática social global, para além do cotidiano do aluno e professor, mas que, de maneira dialética, se manifesta em sua realidade cotidiana.

Pensando em como a educação escolar pode encaminhar as devidas soluções aos problemas da prática social, o professor, se possível com seus pares, deve se debruçar para analisar a estrutura organizacional da instituição que atua, expressa, por exemplo, pela proposta curricular, calendário letivo, Projeto Político-pedagógico, estrutura física, recursos materiais, etc. Deve verificar como essa estrutura normativa pode permitir a abordagem dos problemas postos na prática social e como ele, professor, poderá trabalhar para ascender os alunos da síncrese à síntese.

Sabendo que está imerso na mesma prática social que seus alunos, o professor deve buscar identificar os elementos que causam equívocos e contradições, responsáveis por manter a visão do aluno sincrética. Tal exercício é de extrema relevância para que o professor descubra quais métodos didáticos utilizar para levá-los à visão sintética. Na identificação desses equívocos e contradições, o professor movimenta-se da síntese à síncrese, estando atento ao universo simbólico, sobretudo o linguístico, que os alunos dispõem, a fim de facilitar a ascensão à síntese.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

Para que os conhecimentos sistematizados se tornem “segunda pele”, é preciso que o aluno entenda o significado simbólico dos conceitos sistematizados e os relacionem à sua devida expressão linguística. Conhecer o universo simbólico e linguístico do aluno permite que o professor use exemplos que expressem sentido para sua compreensão, ao mesmo tempo que se movimenta e o eleva ao conhecimento sistematizado, ampliando seu universo simbólico e linguístico.

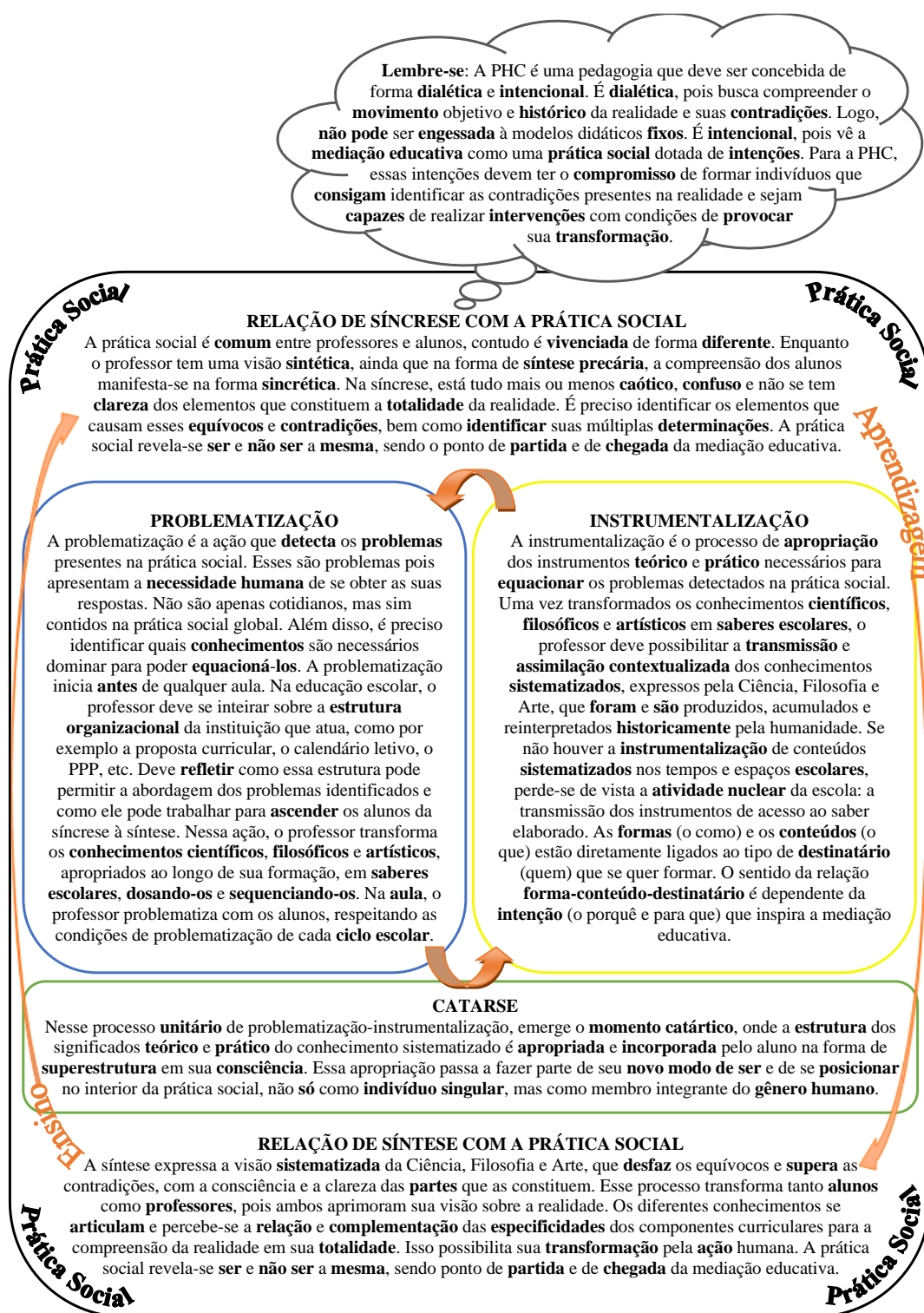
Nessa atividade de reflexão, o professor, que também é um profissional de campo (sociólogo, biólogo, geógrafo, químico, etc.), lança mão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, apropriados ao longo de sua formação, e elabora meios para viabilizá-los aos alunos. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.” (SAVIANI, 2008, p. 17). Essa é a transformação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em saberes escolares.

Faz parte dessa sistematização estar atento à disponibilidade das aulas, dos tempos e espaços escolares e do calendário escolar, para não chegar à constatação no fim do ano letivo de que “fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Uma vez tendo identificado os problemas que se apresentam na prática social, identificado os elementos de equívocos e contradições presentes na visão sincrética dos alunos, ter analisado a estrutura organizacional da instituição que atua, ter pensado em meios de ascender os alunos à visão sintética da realidade social, ter dosado e sequenciado o conhecimento científico, filosófico e artístico, transformando-o em saberes escolares e atento ao calendário escolar do ano letivo, o professor está pronto para ministrar as aulas.

Criamos um quadro para evidenciar a dinâmica das intenções teórico-metodológicas da PHC no planejamento da mediação educativa e a sua relação com os momentos intermediários.

Figura 2 - Quadro teórico-metodológico da mediação educativa na Pedagogia Histórico-crítica



Fonte: Elaboração própria de Turini e Lima³.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

Como exemplos práticos de mediação educativa planejada e estruturada em aula nos moldes supracitados, pode-se conferir Villela (2016), Lima (2019) e Turini (2019; 2020).

CONSIDERAÇÕES

Diante o exposto, entendemos que uma análise que se julga ser crítica sobre os desafios do Ensino Médio para a década de 2020 não pode desconsiderar os fundamentos teórico-metodológicos sistematizados até o momento. A necessidade de enfatizarmos essa convicção advém da extensa lista de itens almejados sobre o que a educação escolar deve proporcionar enquanto formação humana para seus alunos.

A princípio, concluímos que o modelo de educação escolar enraizado nos pressupostos da pedagogia tradicional não pode dar conta de alcançar tais pretensões devido a sua estrutura "teorizante", que não acompanha a dinâmica da realidade social. Ao mesmo tempo, se a atividade escolar deter-se apenas na euforia de "dar conta" de todas as angustiantes aspirações listadas anteriormente, pode tornar-se refém de um pragmatismo que pouco desenvolverá a capacidade de abstração crítica de seus alunos e professores.

Entendemos que uma educação escolar que realmente caminhe para alcançar tamanha complexidade de desenvolvimento humano não pode, necessariamente, desconectar-se da prática social, não pode deixar de identificar os problemas que nela estão presentes, não pode desconsiderar os conhecimentos que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade e não pode perder de vista que tipo de indivíduo e de sociedade almeja obter.

Assim sendo, a mediação educativa não conseguirá e nem poderá criar modelos fixos ou de "fácil reprodução", considerando ser quase infinita a realidade de tempos e espaços escolares espalhados pelo Brasil. Ao mesmo tempo, a prática social, seus problemas, a produção, acúmulo e reinterpretação de conhecimentos e o tipo de indivíduo e sociedade que se almeja obter possui conectividades mais totalizantes, o que permite pensarmos em caminhos didáticos para alcançarmos nossos objetivos.

Sendo a realidade ao mesmo tempo dinâmica e totalizante, é preciso garantir que haja a possibilidade de construção de caminhos diferentes para chegarmos ao mesmo lugar. Isso só poderá acontecer quando as instituições escolares e os diferentes sistemas educacionais viabilizarem ao professor condições necessárias para estruturar a aula, permitindo-o tempo necessário para problematizar (na concepção histórico-crítica), identificando os problemas postos na prática social, disponibilizando a ele recursos para transformar conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em saberes escolares e fornecendo uma estrutura que viabilize instrumentalizar tais saberes para que os alunos se apropriem desse conhecimento e ascendam à síntese.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

Para o agora, talvez as primeiras ações concretas a serem tomadas para que se viabilize as condições supracitadas estejam mais diretamente relacionadas ao salário e carga horária docente, ao número de alunos em sala de aula, aos recursos estruturais nas unidades escolares, aos materiais didáticos compatíveis com o tipo de aluno que se almeja formar e, principalmente, à criatividade e abertura ao novo.

Mas esses investimentos só poderão gerar os resultados que esperamos se, paralelamente, a concepção histórico-crítica da educação escolar for disseminada entre os profissionais da educação, a fim de fazê-los conceber a mediação educativa de maneira dialética, em movimento, num contínuo fluxo dinâmico, assim como é a prática social, mas sem perder de vista a produção de conhecimento já produzida e acumulada historicamente.

Se essa concepção for de fato incorporada pelas políticas públicas educacionais, é possível que o paradigma e a definição do que seja a educação escolar e o Ensino Médio se alterem, trazendo consigo novas necessidades e novos elementos necessários para formação humana.

Por ora, convidamos partir dos pressupostos histórico-críticos sistematizados por nós para pensarmos os desafios do Ensino Médio para a década de 2020. No decorrer dessa atividade, essa reflexão, necessariamente, deve movimentar-se e, conseqüentemente, alterar-se, não porque um possível conceito de verdade seja relativo, mas porque a realidade é dinâmica. Se a realidade é dinâmica e altera-se, o exercício do pensar deve realizar esse mesmo movimento.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC - Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC19dez2018site.pdf> . Acesso em: 22 dez. 2018.

LIMA, Deivide Telles de. *Corpo(s) em movimento na Educação Física infantil: contribuições na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Bauru, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46461

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

_____. Sem título. [Entrevista cedida a] Mateus Henrique Turini e Deivide Teles de Lima. Campinas: Faculdade de Educação, Bloco F, 2º andar, sala nº 10. 23 nov. 2017. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TURINI, Mateus Henrique. *Ensino de sociologia e pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos*. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Bauru, 2019.

_____. *Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de filosofia*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2020.

VILLELA, Fábio Fernandes. *Pedagogia histórico-crítica e formação de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA): primeiras aproximações*. Itinerarius Reflectionis (Online), v. 12, p. 1-18, 2016.

Recebido em 04 de novembro de 2019

Aceito em 27 de maio de 2020



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento Creative Commons adotado pela revista.