



EMANCIPAÇÃO E ALIENAÇÃO: DISPUTAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

*EMANCIPATION AND ALIENATION: DISPUTES FOR TEACHER TRAINING IN
THE 21ST CENTURY*

Márcia Marlene, STENTZLER¹
Débora Buss, STEINHEUSER²
Aline Gontijo da, SILVA³
Vanessa Silvestre, LIMA⁴

Resumo

Este artigo objetiva analisar implicações da alienação e da emancipação no processo de formação docente, atreladas à concepção de homem e de políticas públicas associadas a agências internacionais. A investigação embasou-se, em particular, no Relatório Delors (1998), o qual propõe o 'aprender a aprender'. Seus pressupostos foram confrontados aos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois formação e atuação docente são fundamentais para a organização e transformações socioeducacionais, no intuito de formar indivíduos pensantes, que reflitam sobre seu papel na sociedade. A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, propondo uma leitura a contrapelo do atual contexto educacional e de políticas neoliberais. As premissas do 'aprender a aprender' descaracterizam o ato educacional, o qual deveria ter por fim o processo crítico de produção de conhecimento. Tendo por base ideias que embasam a Pedagogia Histórico-Crítica discutiu-se a formação, o trabalho do professor, o que representa a alienação e a emancipação para a prática educacional. A Pedagogia Histórico-Crítica defende a necessidade de uma educação em que professores e alunos sejam valorizados. Como resultados dessa investigação, evidenciamos que é necessária a formação continuada dos professores, tendo por base pressupostos teóricos críticos, a fim de que esses tenham condições de promover o ensino e aprendizagem com qualidade, enfrentando as situações emblemáticas atuais postas à educação.

Palavras-chave: Emancipação; Pedagogia Histórico-Crítica; Aprender a Aprender.

¹ Doutora em Educação. Docente no Curso de Pedagogia e no PPIFOR, Unespar, *campus* Paranaíba. Email: marcia.stentzler@ies.unespar.edu.br

² Mestre em Ensino pelo PPIFOR, Unespar, *campus* Paranaíba. E-mail: debora.steinheuser@hotmail.com

³ Mestre em Ensino pelo PPIFOR, Unespar, *campus* Paranaíba. E-mail: alinigontijo@hotmail.com

⁴ Mestre em Ensino pelo PPIFOR, Unespar, *campus* Paranaíba. E-mail: nesilvestre@hotmail.com

Abstract

This article has as objective the analysis of the implications of alienation and the emancipation in the teacher formation process, about to the conception of how the human being and public policy related to international agencies. The research was based, particularly, in Relatório Delors (1998) which proposes “learning how to learn”. Its propositions were confronted by the Historical-Critical Pedagogy, because teacher formation and atuation are fundamental to the socioeducational organization and transformations, with the intention of forming self-thinking people, that know about their function in society. The research was based in bibliographic and documental archive, going against the educational scenario of nowadays and neoliberal policy. The premisses of “learning how to learn” decharacterize the act of education, which should have the critic process of knowledge as objective. By using the ideas that use the Historical-Critic Pedagogy, it was debated about the formation, the teacher job, what representes alienation and the emancipation in teaching. The Historical-Critic Pedagogy defends the necessity of valorizing teachers and students. As results of this research, it’s clear that a continuous formation for the teacher is necessary, being based in teorical-critical evidences, with the objective of achieving a teaching and learning of high quality, against the today’s conditions of education.

Key words: Emancipation; Historical-Critic Pedagogy; Learning how to learn.

Introdução

Neste artigo dialogamos com conceitos de alienação e emancipação no processo de formação e atuação docente, tendo por base a conjuntura educacional. Compreendemos alienação a partir de Chauí, definindo-a como um:

[...] fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência [...] deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles. (CHAUÍ, 2000, p. 257).

Em um processo dessa natureza o homem⁵ não se reconhece como produtor dos fatos históricos, cujas instituições, bens socioeducacionais e culturais são resultado direto de sua ação. A emancipação, por outro lado, funda-se numa perspectiva sociológica e em que o indivíduo tem consciência de sua atuação para a transformação da sociedade. Nessa perspectiva, uma educação emancipadora deve possibilitar, de acordo com pressupostos de Silva (2013, p. 3), o desenvolvimento da “[...] capacidade do homem desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e

⁵ Neste artigo utilizamos a expressão homem, como referência ao ser humano, compreendendo diferentes gêneros.

se restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana.” (SILVA, 2013, p. 3).

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Cultura (UNESCO), cujo relator foi Jacques Delors (1998), embasa documentos que subsidiam a educação de países em desenvolvimento, que é o caso do Brasil. O Relatório Delors, se destaca na década de 1990 com indagações e propostas para a virada do novo século. Uma das preocupações foi o campo educacional com “Políticas de alfabetização e de aumento da escolaridade, em vários países, pretendiam contribuir para que as metas da Conferência Mundial de Educação de 1990, em Jomtien, *Educação para todos*, fossem alcançadas.” (RIZO, 2010, p. 55, grifos da autora).

O documento embasou a proposição de estratégias internacionais para estabelecer uma educação com objetivos de moldar as crianças e os jovens para se tornarem os adultos do século XXI. Essas, originaram-se de sucessivos encontros realizados entre 1993 e 1996. O Relatório Delors foi tomado como “[...] emblemático pelo fato de pretender tornar-se um marco diretivo para todo um século, concentrando em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI [...]” (RIZO, 2010, p. 55-56).

Esse documento, de acordo com Galuch (2011), apresenta orientações aos países em desenvolvimento no que se refere aos diferentes níveis da educação escolar. Um olhar crítico a documentos desses organismos internacionais é fundamental no contexto de fragilização da formação e trabalho docente, vivenciado por meio de políticas públicas que desestimulam jovens a buscar formação superior em cursos de licenciatura.

Nesse contexto, o artigo objetiva analisar implicações da alienação e da emancipação no processo de formação docente, atreladas a concepção do homem e políticas públicas associadas a agências internacionais. O diálogo crítico que estabelecemos neste artigo parte da ideia de alienação presente na pedagogia do “aprender a aprender” (DELORS, 1998) confrontada com perspectivas socioeducacionais emancipadoras, embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005; 2006; 2008; 2013a, 2013b), no desenvolvimento sócio histórico e formação do pensamento crítico.

No Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica foi sistematizada em 1979. Conforme Saviani (2005, p.92), foi o momento de “empreender a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais.” Essa perspectiva educacional emancipadora supera a visão mecanicista e “[...] crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica.” A proposta pedagógica decorrente dessa perspectiva socioeducacional, tem como ponto central, de acordo com Saviani (2005), a transformação da sociedade.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica tem seu percurso histórico anterior a publicação do Relatório Delors (1998), com embasamento no materialismo histórico dialético, essa pedagogia se propõe a superar tanto teorias não-críticas, quanto crítico-reprodutivistas. Por meio dela, Saviani defende o direito a uma escola de qualidade tanto para o filho do burguês, quanto para o filho do trabalhador, com objetivo de formação do cidadão crítico e reflexivo, capaz de compreender e mudar sua realidade. (RAMALHO, 2015).

Ao analisar a função dos professores nessas duas perspectivas, vamos nos deparar com questões complexas que envolvem seu fazer. Reconhecemos que há um processo de precarização expresso nas condições de trabalho, remuneração, materiais didáticos e políticas educacionais que interferem na formação inicial e continuada de professores. (DUARTE, 2001; FRIGOTTO, 1999).

Desta forma, quando discutimos o esvaziamento do trabalho do professor a partir da pedagogia alienante do “aprender a aprender” o fazemos com base o Relatório Delors (1998). Embora tenha sido elaborado no século passado tem consideráveis influências em documentos atuais, pois tem como pretensão estabelecer diretrizes para a formação do ser humano adequado ao século XXI para a manutenção da sociedade capitalista.

Os pilares influenciam documentos educacionais brasileiros, como por exemplo os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a qual se pauta nas “pedagogias do aprender a aprender”, conforme Giroto (2019) e Guedes (2019), entre outros.

Contrapondo-se a visão de descaraterização do professor frente a essas propostas educacionais, ressaltamos a formação desse trabalhador com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, sob a perspectiva da emancipação, uma

vez que ela se embasa em princípios para a formação do cidadão crítico. Tanto o professor quanto os alunos são partes significantes para a mediação e internalização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Este artigo aborda o fazer educativo a partir das ideias de alienação (como processo de reprodução do capitalismo) e da emancipação, como processo crítico e de transformação social. O texto está organizado em duas seções. Na primeira, discutimos a alienação docente para a manutenção do sistema capitalista, sob a influência dos interesses do capital na educação. Na segunda, abordamos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica rumo a uma educação emancipadora.

Alienação docente e manutenção do capitalismo

O sistema capitalista no qual estamos inseridos não tem como pretensão a formação crítica dos indivíduos, no sentido de serem livres, de construir alternativas para superar a condição de elo mais frágil num sistema desigual e que se alimenta da pobreza e falta de cultura da população para sua existência. Os reais interesses do capitalismo e da acumulação de capital não são desvelados quando a educação é alienante.

Portanto, fica evidente que existe uma relação entre a educação e o sistema de produção capitalista neoliberal, que está presente em praticamente todo o mundo, mas particularmente no Brasil, nos tempos atuais. A educação faz parte da sociedade e ações dos movimentos sociais permitem avanços na conquista de direitos para as populações. Contudo, há reação a esses movimentos devido a mudanças políticas e econômicas, as quais também são sentidas na educação, particularmente no ensino e na pesquisa para a formação de professores.

Conforme Saviani (2013a, p. 430) “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.” A docência não foge a essas regras. O professor se insere na cadeia produtiva da sociedade, assumindo responsabilidades inerentes ao modelo de produção e reprodução socioeducacional.

Existem leis que predominam para a manutenção da sociedade capitalista, as quais são basilares para a sua existência. Segundo Galuch (2011), o fundamento está no movimento de compra e venda de mercadoria. A força de trabalho também é uma mercadoria. Porém, há dois lados nesse sistema em permanente tensão: aqueles que detêm as forças produtivas e os que vendem a sua força de trabalho.

A permanência dessa sociedade excludente, marcada pelo predomínio das leis do capitalismo pressupõe uma formação que reproduza as regras do mercado de consumo, não de uma educação crítica. Esse contexto oprime o professor, reduzindo sua função de educador. Ele é mais uma peça na engrenagem que movimenta o capital, produzindo a mais valia e reproduzindo práticas embasadas em documentos internacionais, como no Relatório Delors (1998). Essa postura predispõe o docente à alienação ao sistema, organizado pela elite econômica.

Um dos aspectos práticos inerentes ao Relatório Delors é a ênfase nas pedagogias do “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2011, p. 35, grifos do autor) o “aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”. Nesse contexto, teorias com bases construtivistas que entraram no país no início do século XX foram reformuladas e reinterpretadas, de modo a estar a serviço de uma política educacional para a manutenção da dominação do capital e formação da mão de obra. Na medida em que há centralidade no aprender a aprender, coloca-se o foco da ação educacional no estudante, considerado que cada um tem especificidades para a organização do conhecimento e respostas aos desafios do mundo do trabalho.

Não descartamos a importância da ação do aluno. Mas, na medida em que o professor assume uma postura crítica, ambos trabalham no sentido de compreender inter-relações sociais como processo histórico que permite a elaboração de conhecimentos. Uma ação docente nessa perspectiva é diferente daquela do “aprender a aprender” como sinônimo de autonomia, em que o professor oportuniza condições para isso. Nessa perspectiva, conforme Saviani (2013a) a função do professor deixa de ser o ensinar, passando a ser um auxiliador do aluno, o qual protagoniza o seu próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, o “aprender a aprender” desloca:

[...] o eixo do processo educativo dos aspectos lógicos para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...] o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. (SAVIANI, 2013a, p. 431).

Essa é uma postura alienante, pois o professor não cumpre com a função mediadora no processo de aprendizagem. Ele assume uma função de auxiliar o indivíduo a desenvolver competências que a sociedade capitalista exige. De acordo

com Duarte (2001) a pedagogia do aprender a aprender não tem função de transformação social, mas de “[...] saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.” (DUARTE, 2001, p. 38). Essa é a perspectiva presente no Relatório Delors:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 1998, p.155).

Ser um acompanhante dos alunos representa ajudá-los a encontrar formas de aderir aos conhecimentos. Contudo, nos perguntamos sobre quais conhecimentos o aluno aprenderá sozinho, de acordo com a posição de uma educação autônoma apresentada por Delors (1998)? Há dois pontos a ser levados em consideração. Um deles é a desvalorização do professor como mediador dos conhecimentos, o qual se interliga ao segundo ponto que se refere a precarização do conhecimento científico, substituído por conhecimentos espontâneos.

Não estamos negando a relevância dos conhecimentos de senso comum, passados de geração em geração e que embasam o conhecimento científico. Mas a transmissão desses conhecimentos não é função da escola. Esses podem ser o ponto de partida, porém precisam ser transformados à luz das descobertas da ciência durante o processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas são elementares para a transformação social. Seria incoerente pensar a construção da autonomia de um indivíduo com base no senso comum. Não se pode continuar a naturalizar a ideia de que o professor aprende na prática. Para Frigotto, nessa perspectiva,

[...] a formação teórica seria algo secundário ou algo reservado a uns poucos intelectuais que se dedicam à pesquisa [...] sem descartar a função formativa da prática, que sem uma sólida formação teórica reduz-se a possibilidade do educador de fazer análise histórica para entender a estrutura de relações sociais vigentes hoje e, mais difícil ainda, de propor projetos alternativos e de definir, dentro deles, o papel do educador e da educação. (FRIGOTTO, 1999, p.77).

Em trechos do Relatório Delors (1998), pode-se ter a ideia do desmonte sobre o trabalho docente por meio da alienação do trabalhador. O termo alienação do trabalhador, compreendido com base em Marx (2008) ao estudar a sociedade

capitalista e a divisão do trabalho na manufatura, refere-se à fragmentação do processo produtivo e a perda da compreensão da totalidade:

Originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina capitalista. O trabalhador da manufatura, incapacitado, naturalmente, por sua condição, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina capitalista. (MARX, 2008, p. 415-416).

Ao realizar a transposição dessa ideia para a educação, o processo de alienação produz um docente com uma formação fragmentada, acrítica, aligeirada. A exemplo do trabalhador da manufatura, a formação fragmentada e sem bases sólidas nos clássicos, o torna incapaz de realizar um trabalho educacional numa perspectiva sócio histórica. Age com base em parâmetros pré-estabelecidos e seu trabalho torna-se acessório à manutenção do sistema capitalista.

Quando o trabalho do professor é ancorado em documentos que visam a manutenção do sistema capitalista, sua força de trabalho também é dispensada, na medida em que é substituído pela Educação à Distância ou outras formas e autoaprendizagem. Nas palavras de Delors “A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes.” (1998, p. 156). É fato que o ensino remoto ganhou destaque no contexto educacional atual, especialmente em função da pandemia provocada pelo novo Coronavírus, COVID19. Porém, Delors ressalta que o saber pode ser adquirido de “diversas maneiras”, não sendo exclusivamente com a presença de um professor, nessa perspectiva.

Contrapomos essa premissa, pois compreendemos que a educação entretece-se, desde os anos iniciais até a Universidade, onde são formados os professores. O ato educativo é intencional. Mas, o documento citado afirma que a formação dos professores os “isola de outras profissões” e que deveria “[...] ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal.” (DELORS, 1998, p. 163).

Ora, o trabalho do professor é tido como desconexo do contexto de trabalho nessa sociedade capitalista. Ao sugerir que o mesmo se isole, ou que exerça outras profissões, se alinha a precarização do trabalho docente. Nessa esteira, no ano de 2017 foi publicada a Lei nº13.415 que alterou o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo o Art IV, o qual permitiu a um profissional de qualquer área, com notório saber, assumir aulas. (BRASIL, 2017). Num descompasso com as políticas para a formação de professores, passaram a ser aceitos como docentes,

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, s.p.).

Outra forma de reorganizar o campo de atuação docente foi por meio da Lei nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019, que autorizou até 40% da carga horária à distância nos cursos de graduação. Estudantes passam a estudar por vídeo-aulas e outros mecanismos. (BRASIL, 2019). É necessário o uso de tecnologias no contexto educacional. Contudo, é necessário preparar os professores para o uso dessas tecnologias. A massificação do ensino remoto no contexto da pandemia do COVID19 revelou estudantes que enfrentam inúmeras dificuldades para acesso e compreensão de conteúdos, ocasionando o abandono da escola.

É preciso ponderar sobre o acesso de estudantes de escolas públicas e de universidades públicas a tais tecnologias: “no Brasil, 58% dos domicílios não têm acesso a computador e 33% não dispõem de internet [...]”. (GUIA COVID-19, 2020, p. 14). A Educação a Distância (EaD) não chega a inúmeros estudantes brasileiros. A EaD pode agravar a precarização e a alienação do trabalho do professor, comprometendo o aprendizado dos estudantes com o uso de materiais e/ou plataformas com fins comerciais. Alunos e professores ficam desamparados no contexto do “aprender a aprender”. Concordamos que,

Ensinar a distância não se equivale a ensinar presencialmente. Apesar do avanço da educação a distância no ensino superior, muitas instituições de ensino, inclusive neste nível, não estão familiarizadas com o uso dessas ferramentas tecnológicas, nem com as metodologias envolvidas na EaD, o que pode acabar criando dificuldades e prejuízos aos estudantes. (GUIA COVID-19, 2020, 16).

A crítica que se faz ao uso indiscriminado da EaD perpassa pela ausência de políticas para que as escolas de educação básica tenham acesso a tecnologia e, da mesma forma, que instituições públicas de ensino superior tenham recursos satisfatórios para gerir essas demandas, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da continuada. A profissão docente, assim como outras, pressupõe uma rotina de formação e de pesquisa para atuar em sala de aula. A natureza e a especificidade da educação são inerentes a condição humana. A ação docente, portanto, se faz na inter-relação com a sociedade.

Nesse contexto há professores que mal conseguem refletir sobre sua identidade profissional. Alienados à pedagogia do “aprender a aprender”, replicam essa como algo naturalizado, cumprindo seu papel no sistema capitalista. Com isso, esvazia-se a função docente, onde o aluno não terá subsídios suficientes para compreender as ideias do sistema. Assim, segundo Martins (2010), a escola nega o próprio ato de educar, pois atua às margens do saber historicamente acumulado.

O professor e o processo de mediação do conhecimento

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seus fundamentos definidos por Dermeval Saviani. Embasa-se na ideia de desenvolvimento sócio histórico, promovendo o pensamento crítico dos indivíduos perante a realidade da sociedade capitalista. Contrapõe-se a teorias pedagógicas que se apresentam na educação brasileira com um viés de manutenção do sistema capitalista. Saviani debruçou-se em seus estudos sobre concepções antecessoras, aprofundando-se sobre a teoria da curvatura da vara⁶, em que o autor expõe sua expectativa a essa teoria: “[...] que essa inflexão a vara atinja seu ponto correto, a qual também não está na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária.” (SAVIANI, 2006, p. 57).

Destarte, aprofundou-se sobre as “ideias dominantes nos meios educacionais [...] é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 2013b, p. 227). Nessa perspectiva a educação passa a ser compreendida como parte do processo sócio histórico, priorizando uma formação crítica.

⁶ Essa foi enunciada por Lênin com a seguinte proposição: “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. (ALTHUSSER, 1997, p.136-138, *apud*, SAVIANI, 2006, p.35).

Em consonância com os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem o materialismo histórico-dialético⁷ como eixo norteador, a formação é de indivíduos que compreendam a razão e a necessidade dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, relevantes para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, conhecimentos sistematizados são considerados parte essencial para compreensão da história da humanidade, das lutas sociais, o estudo dos clássicos permite o conhecimento do passado e planejamento do futuro. Esses conteúdos, diferentemente da pedagogia do “aprender a aprender” são aqueles que resistiram ao tempo. Nas palavras de Saviani (2008, p.18) “É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.”

Os conhecimentos clássicos, sistematizados historicamente pela humanidade são a base para o trabalho do professor, promovendo reflexões com base na realidade e conhecimentos que o aluno traz consigo. Esse processo é dialético, no sentido de estar sempre em movimento, de superar e incorporar o novo, considerando a prática social como ponto de partida e de chegada. Compreendendo que aluno saia de um nível sincrético de compreensão do conteúdo e avance para o nível da síntese, estabelecendo relações entre o que aprendeu e a prática social constituída pela síntese das múltiplas determinações.

Diante desses pressupostos compreendemos a relevância do professor nessa perspectiva de construção de conhecimento e de formação da sociedade. Diferentemente da pedagogia do “aprender a aprender”, nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é fundamental para que o aluno forme o conhecimento científico. O processo de ensino e aprendizagem está centrado na formação do cidadão crítico e o professor atua para a emancipação do outro, assim como para a sua própria emancipação enquanto membro da classe trabalhadora. Contudo, é necessário ter em conta que a identidade de classe também sofra mudanças, “classe não é uma configuração social estável.” (HARVEY, 2008, p.40).

O ato educativo formal se sustenta por meio de um processo didático-pedagógico. O professor é essencial nesse contexto, particularmente para a

⁷ A teoria do materialismo histórico dialético foi elaborada por Marx e Engels. Os conceitos materialista, dialético e histórico foram definidos por Josef V Stálin no texto “Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico” (STÁLIN, 1945, s.p.)

Pedagogia Histórico-Crítica, cujas origens embasam-se em necessidades para a formação da classe trabalhadora, majoritariamente atendida em escolas públicas.

Conforme Martins (2010), o “aprender a aprender” está no caminho oposto, em que o produto educação é “[...] vendido e consumido como qualquer outra mercadoria”, desvinculado da produção intelectual pautada na historicidade e contextualizado com a realidade. Para esse modelo a formação está “voltada para o desempenho pragmático e quantificável.” (MARTINS, 2010, p. 19 -20).

A sociedade do consumo cria estereótipos sobre a docência e o percurso profissional. Somam-se a isso outros desafios para a docência, exigindo que o professor trabalhe exercendo várias funções, seja produtivo, mas permaneça com modestos salários. (SAVIANI, 2003a).

O processo de alienação se organiza a partir de condicionantes socioeconômicos que se intensificam na medida em que há redução de direitos sociais e salariais. Uma vez no mercado de trabalho, o professor torna-se o principal responsável por sua formação ao longo da carreira, o que permite compreender condicionantes de sua atuação profissional. Na medida em que consegue refletir sobre sua prática, ele reelabora sua trajetória profissional.

Para Vasconcellos (2003, p.77), ao ressignificar sua prática:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, números de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.).

O conhecimento é o principal instrumento de trabalho do professor. É construído ao longo de sua profissão e exige uma sólida formação. Tem como princípios a prática social e a educação como “uma atividade mediadora da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 120). Nessa perspectiva o professor faz uso de metodologia que articule o conhecimento sistematizado e a cultura, reunindo elementos que contribuam para a transformação social. O ponto de partida é a mediação, proporcionando ao aluno a compreensão do conteúdo como resultado da ação humana e como um processo sócio histórico e cultural. A prática social é o movimento capaz de transformar qualitativamente a prática do aluno. (SAVIANI, 2013b).

A prática docente mediadora desnaturaliza políticas públicas alienantes para a formação e ação docente, embasadas em pressupostos de agências internacionais, como por exemplo o Relatório Delors (1998). Refletir sobre o papel da educação no contexto atual e o lugar da Pedagogia Histórico-Crítica, significa colocá-las efetivamente em debate pela transformação social, junto a escolas de educação básica, sindicatos, universidades públicas comprometidas com a formação docente e entidades representativas da educação nacional.

Os preceitos de uma educação nas bases da Pedagogia Histórico-Crítica enfatizam que o processo de ensino e aprendizagem como um todo é essencial para uma educação emancipadora e promotora do desenvolvimento crítico. A metodologia tem a prática social como ponto de partida, perpassando pela problematização, instrumentalização, catarse e retornando para prática social.

A figura do professor é central para esta pedagogia, uma vez que exerce seu trabalho respeitando o processo de aprendizagem de cada aluno, assim como necessidades sociais dos sujeitos participantes. Segundo Saviani (2008, p.77) a essência dessa pedagogia é a democratização dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, por meio da prática social “[...] dado o caráter da mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida, e seu ponto de chegada”, pois a escola produz em seu interior respostas para o enfrentamento às demandas sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe que o professor atue na transformação social por meio do conhecimento historicamente sistematizado, por meio da crítica social, como por exemplo, a diferença de acesso às tecnologias no contexto atual. Para tal, o estudo dos clássicos e a formação do sujeito para a compreensão de questões sociais mais amplas são fundamentais para o enfrentamento e superação da condição social dos educandos e suas comunidades.

O “aprender a aprender” limita as possibilidades de ação e coloca a responsabilidade da formação no sujeito, o qual sem um mestre para ‘curvar a vara’ e tencionar a crítica, terá dificuldades em se manter curioso e constatar o seu papel social. O processo de emancipação exige um professor com conhecimento dos clássicos, mas também com capacidade de análise da sociedade, para a tomada de decisões em prol da educação nas comunidades onde está inserido.

Considerações finais

Essas reflexões e contraposições devem fazer parte do nosso cotidiano enquanto educadores e formadores de professores. Devemos nos questionar que sociedade queremos neste momento histórico em que há acentuada disputa no campo da educação, com empresas e conglomerados comercializando ações na bolsa de valores. Embora pautados por orientações de organismos internacionais, os documentos norteadores para a educação nacional dão margem para que instituições trabalhem seus currículos, valorizando a formação de professores pautada na metodologia histórico-crítica a partir da realidade, problemas e anseios que brotam no horizonte socioeducacional, formando profissionais para atuar com criticidade, inventividade, respeito ao processo de aprendizagem e necessidades específicas do campo educacional.

É primordial a consciência de que o sistema capitalista, no estágio atual de desenvolvimento, infiltra-se nas relações aparentemente mais inocentes, sendo a educação um espaço *in loco* de produção de conhecimento, formação e oportunidade de transformação. A escola não poderia estar fora do alvo, pois na educação está o germe para profundas transformações, ou manutenção do *status quo*. Para isso os agenciadores internacionais impõem suas condições que soam simplórias e benévolas, como é caso do Relatório Delors, atrelando a suas efetividades a financiamentos para educação em países pobres, atingindo diretamente o professor e o seu trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica, cujo protagonismo de Saviani é anterior a publicação do Relatório Delors, se apresenta como forma de contrapor essa pedagogia do “aprender a aprender”. O professor, como mediador do conhecimento sistematizado, atua criticamente para resignificar o papel do professor, colocando-o como aquele que tem por função ensinar, tendo consciência da natureza e especificidade da educação na sociedade atual. Nessa perspectiva, a sua atuação crítica viabiliza transformações socioeducacionais como parte do processo histórico vivido pela humanidade, incluindo o uso de tecnologias e ferramentas que permitam a Educação à Distância, particularmente no atual contexto de isolamento social que estamos vivenciando devido a pandemia do Covid19.

Contudo, ressaltamos que a Educação à Distância não é suficiente para que o aluno alcance sozinho pontos de chegadas do conhecimento. Até mesmo por não ter acesso a essa tecnologia onde residem. Dessa forma, enfatizamos o papel da

Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se organiza valorizando o conhecimento sistematizado tendo por base o conhecimento prévio do estudante. O educador que estuda, se especializa e tem consciência de seu trabalho em uma sala de aula, atua no processo de emancipação da sociedade, pois age para transformar realidades.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº13.415, de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, 2017.

_____. **Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18. ANPED. 2001. p.35-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>> Acesso em: 16 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios, In: GENTILI, Pablo; SILVA Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Reflexões sobre a Organização do Ensino e Formação no Contexto das Relações Sociais de Produção. **Revista Internacional d’Humanitats**. São Paulo: USP, 2011. p. 59-68. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih21/P59a68.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**. V. 40. Campinas, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0207906.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2020.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**. vol. 9. n.1. Lisboa: 2019. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722019000100009&lang=pt>. Acesso em: 20 mar 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.13-31.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 26.ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

PELLANDA, Andressa. **Guia COVID-19**: Educação e Proteção de crianças e adolescentes. v.1. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia1_FINAL.pdf> Acesso em: 06 abr. 2020.

RAMALHO, Marcela Pires. LUCAS, Maria Angélica Olivio Francisco. Primeiras impressões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica: sua importância para a formação docente. **Anais V Seminário Internacional Sobre Profissionalização docente**. Curitiba: PUC, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20391_9581.pdf> Acesso em: 31 mar 2019.>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E.J.G; FAUSTINO, R.C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 55-85.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

_____. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. v.5. n.2. Salvador: UFBA, 2013b. p. 227-239.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Luiz Etevaldo da. O sentido e o significado sociológico de emancipação. **Revista e-curriculum**. v. 3, n.11 São Paulo: PUC, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8924>>. Acesso em 01 mar. 2021.

STÁLIN, Joseph Vissarionovich. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Rio: Edições Horizonte, 1945. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

Recebido em: 27/06/2020

Aprovado em: 17/02/2021