

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA DOS SANTOS QUEIRÓZ CANDIDO

**CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

VITÓRIA – ES

2017

MILENA DOS SANTOS QUEIRÓZ CANDIDO

**CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia.

VITÓRIA – ES

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP) (Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil) Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Candido, Milena dos Santos Queiróz, 1992-
C217c Concepções de planejamento de ensino : contribuições para a formação de professores / Milena dos Santos Queiróz Candido. 2017.
68 f. : il.

Orientador: Ana Carolina Galvão Marsiglia.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

Orientador: Maria Elizabeth Barros de Barros
1. Ensino – Planejamento. 2. Escolas – Educação. 3. Pedagogia crítica. I. Marsiglia, Ana Carolina Galvão, 1974-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA DOS SANTOS QUEIRÓZ CANDIDO

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES Á FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 07 de Julho de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Edson Marcelo Húngaro
Universidade Federal de Brasília**

Dedico este trabalho a todos os professores que ao longo de suas vidas têm se dedicado a promover o desenvolvimento de seus alunos com o trabalho educativo realizado e que encaram com coragem os desafios colocados durante esse processo. A vocês, que lutam com ousadia, que acreditam em sua profissão e são verdadeiros guerreiros da classe trabalhadora, e que, mesmo em condições degradantes de trabalho não desistem dessa luta, da luta pela humanização.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram com a formação construída ao longo da minha vida e que de alguma maneira a marcaram, incentivando-me a acreditar e enxergar as belezas da vida à medida que me transmitiam esperança, inclusive meus professores da educação básica, pelos quais tenho profundo carinho.

Agradeço à professora Ana Carolina por caminhar junto comigo neste percurso de estudos. Nesses anos de convívio, sua coerência, disciplina e companheirismo me fizeram avançar sobremaneira e nutrir por ela um profundo sentimento de gratidão e respeito! Agradeço pelo incentivo e por acreditar em mim!

Agradeço ao grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”, por ter contribuído significativamente para minha formação; a todos os colegas que compartilham comigo suas tardes de sábado e aos professores que estiveram conosco e são referência nesta caminhada. Entre tantos que admiro e respeito, um agradecimento especial à professora Sandra Soares Della Fonte, que ainda na banca do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia me incentivou a avançar em minhas análises; e à professora Lígia Márcia Martins, por todo carinho e atenção dados desde a definição do objeto de estudo até as significativas contribuições na etapa de qualificação do trabalho.

Agradeço a Tainara por me entender. Simplesmente por entender exatamente o que eu estava sentindo e me dizer o que eu precisava ouvir em momentos de crise e dificuldades e pela oportunidade de tê-la conhecido, uma baiana peculiar.

Agradeço a Edna, minha querida, que já fez de tudo um pouco por mim. Desde me tirar do interior para estudar na graduação e me abrigar dois anos em seu apartamento até ler meus textos e me tranquilizar. Te amo, você é a irmã que eu não tive.

Às amigas Bianca, Ana Carolina, Sâmela e Sarana, por me incentivarem e por estarem comigo constituindo a história “ufesiana” e aos colegas da turma 29-M, pela convivência e aprendizado coletivo durante este curso.

Agradeço aos colegas de trabalho da Prefeitura Municipal da Serra/ES, especialmente os colegas do CMEI Tio Leandro, que estiveram presentes me apoiando e me compreenderam no momento mais árduo desse processo.

Agradeço ao meu esposo Mayke pelo amor, carinho, compreensão, incentivo e pela parceria. Eu não teria conseguido sem sua força junto a minha. Te amo, meu bem!

Agradeço a minha família por tudo, por me darem todo o apoio que precisei e por serem minha principal torcida. A minha mãe Idalina, meu pai Marcos e meu irmão Matheus,

agradeço pelo cuidado e amor ao longo da vida; e aos meus avós, Matheus e Ivany (*in memoriam*), por cuidarem de mim quando mais precisei, eu amo vocês mais que imaginam!

A todos os amigos e familiares que me ouviram, que choraram comigo, me fizeram rir, me levaram para passear, me arrastaram para viagens, que torceram por mim de todas as maneiras, das quais destaco a Valéria, muito obrigada por tudo!

[...] procuramos fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre com o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da humanidade; assim compreendida torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção Política Socialista com a concepção Pedagógica Histórico- Crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 1992, p. 105).

RESUMO

Neste trabalho investigamos as concepções de planejamento de ensino predominantes na educação brasileira a fim de analisá-las na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético, que foi nosso referencial teórico-metodológico. Para isso, buscamos compreender como a temática destacada se apresenta na pesquisa em educação no Brasil e como cada perspectiva pedagógica predominante na educação brasileira apresenta o planejamento de ensino. Concluimos a partir desses estudos que o ideário pós-moderno é dominante na educação escolar, se traduzindo nas pedagogias do “aprender a aprender”. Estas, precarizam a educação escolar por deslegitimar o ensino, o papel do professor, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, a importância de sua apropriação, além da negação da necessidade do planejamento de ensino devido ao seu alinhamento aos referenciais pós-modernos.

Palavras-chave: Planejamento de ensino. Educação Escolar. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This work aims to investigate the prevailing conceptions of educational planning in Brazilian education in order to analyze this pedagogical practice at the present time, under the approach of historical-critical pedagogy and historical-dialectic materialism, which was the theoretic-methodologic referential adopted. Therefore, we seek to understand how the highlighted theme appears in the educational research on Brazil and how each pedagogical perspective prevalent in the Brazilian education shows the educational planning. From these studies we concluded that the postmodern ideology is dominant on school education, resulting in pedagogies of “learning to learn” and its outcomes, validating our hypothesis. These undermine the school education since they deslegitimize the teaching, the teacher’s role, as well as the knowledges historically built by humanity and the importance of its appropriation, in addition to the denial of the need for educational planning due to its alignment to the postmodern referentials.

Keywords: Educational planning; School education; Historical-critical pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação dos trabalhos encontrados de acordo com o assunto	30
Quadro 02 – Relação de trabalhos de acordo com o grupo temático Planejamento curricular ou de ensino	30
Quadro 03 – Das dissertações e teses encontradas por temáticas na BDTD	34
Quadro 04 – Relação de trabalhos selecionados de acordo com o assunto	36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUA IMPORTÂNCIA COMO COMPONENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
1.1 Elementos em Marx para a pesquisa em educação.....	18
1.2 O planejamento como parte fundamental da ontologia humana: constituição da temática como objeto de pesquisa.....	23
1.3 Delineando a temática: introdução ao estudo do planejamento de ensino e a percepção de sua relevância para a pesquisa em educação	26
1.4 O estudo do planejamento de ensino: levantamento das produções acerca da temática	29
2 A PÓS-MODERNIDADE.....	38
2.1 Gênese: idas e vindas, incertezas e descontinuidades	38
2.2 Princípios pós-modernos e suas implicações.....	41
2.3 Alcances da pós-modernidade em aspectos históricos e sociais	54
2.3.1 O ano de 1980.....	54
2.3.2 Década de 1990: fragmentando o mundo por meio da globalização.....	64
2.3.3 À espera da chegada do século XXI.....	74
3 CONCEPÇÕES PREDOMINANTES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO: DE 1980 A 2010	83
3.1 Modelos pedagógicos hegemônicos e suas respectivas propostas de planejamento de ensino.....	83
3.2 A Educação na “pós-modernidade” e suas implicações para o planejamento de ensino	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época em que se questiona a necessidade e função do professor e da escola, ao mesmo tempo em que essas instâncias são convocadas pelo Estado e pela sociedade civil a não só permanecer no quadro social, mas principalmente promover transformações significativas nesse contexto. Essa contradição faz com que o cenário educativo em toda a sua dimensão, desde o financiamento da educação até a prática docente, enfrente crises frequentes e preocupantes, principalmente devido a uma série de fatores integrantes da proposta de sociedade neoliberal em que estamos inseridos (FRIGOTTO, 2014).

A proposta neoliberal propõe em seu discurso, e apenas nele, a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Contudo, na realidade, tem como objetivo principal manter a burguesia no poder de maneira conservadora, já que ela não pode mais ser considerada como classe revolucionária (SAVIANI, 1992).

Desse modo, são mantidas as bases da sociedade de classes, das desigualdades sociais em todos os aspectos e instâncias nas quais se manifestam, e a culpabilização dos indivíduos pelos insucessos, considerando-os resultado de seus próprios esforços. Essas afirmativas podem ser confirmadas nas práticas da mínima intervenção do Estado, defendendo uma “autorregulação” da economia e das leis mercadológicas, nos princípios da empregabilidade e da resiliência, que não garantem ao trabalhador formação humana integral e condições de inserção no mundo do trabalho, mas exigem que ele esteja apto a concorrer à “oportunidade de emprego”.

Assim, a escola é considerada, no discurso hegemônico, uma instituição que não pode mais, em seu formato e função clássica, atender a “demanda” atual. Desse modo, segundo essa ideologia deve ceder a essas pressões e não prezar pelo ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Dessa forma, a escola coloca-se atualmente como um mecanismo que vai preparar o indivíduo para se adaptar às exigências mercadológicas, revelando ainda uma maior instabilidade da prática docente na educação escolar comprometendo a formação humana dos alunos. Por consequência, também compromete a luta contra essa forma de sociedade.

Nesse sentido, é fundamental que haja um movimento contra-hegemônico para suscitar a imprescindibilidade da função da educação escolar e, portanto, da atuação docente como prática que visa a formação omnilateral dos alunos, bem como a defesa de uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e humanizadora.

Com essa perspectiva, este trabalho pretende reiterar as contribuições que vem sendo realizadas pela contra-hegemonia a respeito da função clássica da escola, isto é, o ensino. Ademais, por meio da temática do planejamento de ensino, pretendemos contribuir para que os profissionais da educação compreendam melhor o próprio trabalho, de modo a defender seu direito e dever de ensinar. Entendemos o planejamento de ensino como uma especificidade do trabalho educativo no qual estão contidos aspectos imprescindíveis da especificidade da escola.

A autora deste trabalho se coloca nessas questões enquanto ex-aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), formada no ano de 2014, e que sente os percalços da formação inicial para atuar como professora na Rede Municipal da Serra - ES, em turmas da educação infantil, que tem no planejamento pontos ainda mais específicos, por se tratar de um segmento que enfrenta resquícios de uma educação de cunho assistencialista.

O **problema** ou a pergunta essencial dessa pesquisa envolve: que implicações a concepção de educação escolar e de planejamento de ensino contemporâneas tem para a formação dos indivíduos e como suas constituições históricas contribuem para compreendê-las?

O presente trabalho é parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. **Nosso objetivo geral é investigar as concepções de educação predominantes na educação brasileira segundo a produção acadêmica e suas respectivas propostas de planejamento de ensino a fim de analisá-las à luz da pedagogia histórico-crítica.** Para alcançá-lo, este se desdobra em objetivos específicos a seguir:

- ✓ Verificar as concepções de planejamento de ensino dominantes na história da educação brasileira, especialmente a partir dos anos 1980;
- ✓ Compreender os principais aspectos históricos presentes durante a educação escolar brasileira que influenciaram as formulações das concepções de planejamento predominantes durante esse período;

Este recorte temporal foi definido por entender que historicamente a década de 1980 e os anos posteriores marcaram profundamente a história devido às transformações econômicas e sociais iniciadas nessa época não apenas no Brasil, mas no mundo (HOBSBAWN, 1995).

Essas transformações alcançaram as concepções pedagógicas (SAVIANI, 2011) e por essa razão nos interessa saber como foram realizadas.

Vale ressaltar que esta é uma pesquisa documental e bibliográfica. Nossas fontes de pesquisa abrangem literaturas que discutem a educação das referidas épocas, assim como referenciais que contribuem para pensar a história desses contextos.

Na organização deste trabalho, inicialmente nossas colocações justificam a escolha da perspectiva marxista, com a finalidade de fundamentar os caminhos sugeridos para este estudo. Na sequência, o esforço se direciona a delinear a temática proposta, apresentando uma introdução ao estudo da concepção de planejamento de ensino baseada em estudos realizados em concordância com a pedagogia histórico-crítica, assim como a justificativa da escolha dessa perspectiva teórica ao apresentar seus fundamentos e sua coerência com a concepção de educação ora defendida. Destaca sua importância, necessidade e especificidade para a pesquisa em educação e para o trabalho docente, localizando o planejamento de ensino também na luta de classes como um instrumento efetivo de resistência e contribuição para a construção de uma sociedade mais humana.

Em seguida, apresentaremos o levantamento de produções encontradas nos principais portais acadêmicos brasileiros a respeito do planejamento de ensino sob a ótica do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Na sequência, iniciamos a discussão sobre a pós-modernidade, seus pilares e suas implicações sociais, inclusive no que diz respeito à educação escolar, afirmando ser esta, de acordo com as contribuições de outros autores evidenciadas no texto, a concepção pedagógica predominante na sociedade. Desse modo, apresentaremos os fundamentos que representam seu alinhamento à sociedade capitalista e seus fundamentos.

Na continuidade, apresentamos as principais características das décadas que nos propusemos a estudar, no esforço de nos aproximar da totalidade do objeto por suas mediações ou por suas múltiplas determinações. Isso, para posteriormente tratar dos principais aspectos das concepções de educação predominantes nesse período. Finalizamos buscando apreender delas a concepção de planejamento de ensino, analisando-as na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Destacamos, todavia, que esta dissertação texto não encerra – e nem pretende fazê-lo – as discussões sobre planejamento de ensino, e menos ainda sobre o presente referencial. Este trabalho é, apesar de todos os esforços dedicados ao mesmo, uma primeira aproximação e

contribuição para a referida temática, sendo início de uma trajetória de estudos, componente irrevogável da prática docente, a qual temos nos dedicado.

1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUA IMPORTÂNCIA COMO COMPONENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 Elementos em Marx para a pesquisa em educação

Esclarecer, compreender e defender a educação e principalmente a educação pública, gratuita, laica e de qualidade é um desafio grande e intenso para aqueles que se propõem a fazê-lo. Isso não só porque o fenômeno educativo é complexo e repleto de contradições, especificidades e condições básicas para se efetivar, mas por se encontrar em todas as relações sociais contemporâneas subjacentes da sociedade capitalista.

Contudo, mesmo sob essas circunstâncias, essas relações ainda são constitutivas do mundo material, produzem e resultam das ações humanas simultaneamente; são trabalho e, dessa forma, transformáveis.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas da consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Em geral podemos afirmar que o que existe no mundo material tem um percurso. Gênese, ontologia e teleologia, por exemplo, podem ser considerados fatores indicativos da trajetória de algum fenômeno ou objeto do mundo humano. Dessa maneira, pautando-nos nas contribuições marxianas e marxistas para o conhecimento e a compreensão do mundo, partimos da premissa de que para conhecer qualquer fenômeno social é preciso situá-lo historicamente.

Nesse sentido, é necessário buscar as questões predominantes de cada época e os elementos que as compõem em sua totalidade, sejam elas em forma de acontecimentos, fundamentos, filosofias ou ideologias, que ocorreram anterior ou posteriormente ao fato em evidência. É preciso se esforçar para depreendê-lo em suas múltiplas determinações.

Não se trata de um simples procedimento de descrição ou observação, mas acima de tudo da escolha de um caminho para a pesquisa, que deve conduzir o pesquisador ao máximo entendimento possível da questão. Assim, com base na materialidade que o perpassa, na sua

historicidade, a partir da colocação dos aspectos sociais, da maneira como a humanidade tratou o fenômeno social durante sua existência e suas formas de manifestação.

Para Marx não haveria outro encaminhamento senão ter como ponto de partida para compreender a realidade a própria realidade, para então compreendê-la como concreto pensado. Assim, o que existe é resultado da realidade concreta, é materialidade, base para a produção das ideias, que não é pura, neutra, nem pode ser apreendida como um espelhamento, mas com a análise das múltiplas relações que a compõem. Contudo, Marx oferece sinais para uma aproximação do real com a máxima fidelidade do objeto, a partir do próprio real.

Esse método analisa o processo dialético de construção da sociedade mediante o estudo das transformações históricas da economia, num movimento dialético. Entende que a realidade é o resultado do momento histórico e que as instituições como a escola, a família, a igreja são produto das necessidades da sociedade de seu tempo. Assim se discute o vínculo do devir social, a respeito das relações econômicas de trabalho e produção, considerando que a geração de bens e serviços deve atender ao bem-estar da humanidade, sem prejudicar o meio ambiente. Concebe-se a ciência e a tecnologia como os meios que contribuem para a mudança radical da sociedade capitalista (RODRIGUEZ, 2014, p. 139).

Com isso, Mascarenhas (2014, p. 174), preconiza que

[...] o eixo motor do materialismo histórico-dialético marxiano tem como princípio a questão da realidade que não se constitui a partir da esfera do pensamento. A realidade existe por si só. A esfera do pensamento se constitui a partir das condições materiais de existência.

E Torriglia e Ortigara (2014, p. 184) acrescentam que

[...] o método está constituído sobre as bases da atividade dos próprios sujeitos, sujeitos singulares que ao colocar e satisfazer suas necessidades fixam na história suas produções e conhecimentos sobre as propriedades e nexos da realidade objetiva, regularidades, funcionamento e desenvolvimento do próprio conhecimento.

Dessa forma, é pouco viável procurar ter clareza de determinado objeto sem ter a visão de sua totalidade, isto é, da maior quantidade e qualidade de facetas do objeto para alcançar a superação de sua aparência e atingir a sua essência, conforme se pode observar com base no conjunto dos estudos de Marx. Uma visualização e um estudo da totalidade não é uma dissecação de tudo ou sobre tudo, mas do todo do fenômeno, ou seja, daquilo que historicamente o determina, o delimita, o caracteriza e como este se relaciona com outros “objetos” no percurso da história.

[...] a totalidade social constituída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais. Não apenas sendo uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade (CIAVATTA, 2014, p. 194).

Além disso, destaca que,

A compreensão do termo totalidade esbarra em várias distorções. [...] No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade [...] é uma teoria da realidade em que seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção de conhecimento (CIAVATTA, 2014, p. 194-195).

Por essas colocações, entende-se que a totalidade não é uma categoria isolada e que dispensa outras categorias que contribuem para o entendimento do real, pelo contrário, é perpassada e enredada por muitas outras categorias, como as mediações, a historicidade (lógica histórica do desenvolvimento do real), que é inclusive considerada como método.

O conhecer científico começa pela parte, buscando o todo, porém diferente do fenomenológico-hermenêutico, que enfatiza a categoria espaço, focaliza as categorias temporalidade e historicidade. Compreender os fenômenos em suas várias dimensões e na perspectiva de sua historicidade, desvelando as contradições e mediações no contexto da totalidade na qual elas se manifestam. Ao fazer uma síntese de elementos das duas abordagens anteriores, concebe a ciência como uma construção histórica, e a ação, a categoria epistemológica fundamental (SOUSA, 2014, p. 317).

O esforço de Marx em suas obras foi compreender o desenvolvimento da sociedade burguesa não apenas em determinada época, mas historicamente. Apesar disso, não pretendia fazer uma previsão ou profecia do que aconteceria com essa forma de organização e de produção social, mas sim perceber as implicações, determinações, o que a compunha, o agir do comportamento humano nela, e também a produção dessa sociedade e objetivação do ser humano nesse contexto, sua gênese e seus desdobramentos ao longo do tempo.

Por esse caminho, pôde esclarecer essa realidade social com uma imensidão de relações que a compõe e que são estabelecidas entre elas, podendo enfatizar inclusive essa realidade como produção humana e, portanto, passível de transformação como todas as outras, como ressaltado.

Além de perceber as mazelas da sociedade capitalista e as terríveis consequências acarretadas por ela para a humanidade, que fica impedida de se realizar em suas máximas

possibilidades, de acordo com o que foi conquistado historicamente, Marx sublima a concepção de ser humano como sujeito de sua história, por quem e para quem se produz o mundo social, mesmo que isso lhe seja negado na sociedade do capital.

O ser humano é a razão e o produtor de sua história. Sobre isso, Ciavatta (2014, p. 195) acrescenta que,

A esta lógica de construção do objeto científico denominamos lógica da construção histórica. Ela pretende ser uma lógica sociocultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. [...] o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método.

Entender a lógica histórica como método científico para conhecimento do mundo social e para construção ideal dele mesmo, ou seja, para fazer a abstração desse conhecimento e desse movimento, que é dialético, é necessário reconhecer a humanidade como “[...] sujeito e objeto na produção do conhecimento”, todavia não como “[...] um indivíduo isolado, mas como um sujeito social que realiza a história e nela se realiza” (CIAVATTA, 2014, p. 199).

O ser humano é, nesse sentido, um indivíduo que tem em sua constituição a sua ação sobre o meio natural, essa é sua atividade fundante. Dessa forma, a historicidade, ou seja, o acúmulo do desenvolvimento e da forma de desenvolvimento dessas atividades se constitui como um processo fundamental para sua continuidade. Assim, nesse sentido, para entender o ser humano é preciso estudar a ele mesmo e a sua trajetória, pois a raiz do ser humano é o próprio ser humano.

É Marx quem vai explicitar os elementos políticos e ideológicos da história ao concebê-la como processo da vida real dos homens e como a ciência desse processo, com o conhecimento de uma matéria e como matéria desse conhecimento, ou, ainda, a história como processo vivido, a história como objeto e como método de conhecimento (CIAVATTA, 2014, p. 196).

Vale destacar ainda que, apesar de haver uma confusão a respeito disso, pois muitos se equivocam defendendo que a historicidade como método ofusca questões atuais e é antiquada ao tempo presente, esse método não ignora questões da contemporaneidade, pois enfatizar a relevância da historicidade das coisas não é abandonar as problemáticas da atualidade. Pelo contrário, historicizar os fatos é procurar compreender a relação existente entre estes e as pontuações anteriores e posteriores sobre determinada questão.

As problemáticas não são ignoradas, até porque o ser humano resolve os problemas que lhes são impostos. Sendo assim, todo problema surge da própria realidade e da relação estabelecida pelo ser humano com ela, tanto que este trabalho se dedica a um deles. No entanto, considera-se que utilizar a herança cultural já existente do gênero humano é o mecanismo racional mais viável para isso. Rejeitar todas as descobertas e acúmulos de conhecimentos para superar essas questões é um equívoco; contudo, se apropriar delas é reafirmar o ser humano efetivamente como sujeito de sua história, uma história que não é individual, pois foi coletivamente construída, embora nem sempre isso esteja esclarecido para cada sujeito particular. Como explicam Torriglia e Ortigara (2014, p. 186): “Os problemas são imediatos à nossa contemporaneidade, mas isso não significa que fiquem nos limites de seu próprio tempo, por isso a história que registra o passado, o *post festum*, e as tendências [...] carregam as possibilidades de um futuro aberto”.

Destaca-se, portanto, como fundamental para a pesquisa um método que seja capaz de reproduzir idealmente o que ocorre na realidade, pois pouco há que se passe no plano das ideias que ainda não tenha se constituído na materialidade.

Isso significa uma concepção ontológica de teoria, ou seja, não há nada que se passe na consciência que não se tenha passado previamente na própria realidade; assim, “reprodução ideal” significa a “reconstrução”, no plano das ideias de algo que se passou, anteriormente, na realidade. Porém, essa mesma realidade é compreendida como uma processualidade, como movimento, enfim, como vir a ser que carrega em si elementos de superação e de continuidade. A investigação sobre o social não é, portanto, uma “fotografia”, um espelhamento do real (HÚNGARO, 2014, p. 19).

A pesquisa, nessa perspectiva, deve contemplar o movimento da realidade, a superação da aparência perceptível “a olho nu”, para a imersão na essência do fenômeno, que não está em um único lugar ou é transcendente à humanidade, mas refere-se às relações estabelecidas pelos homens com o mundo natural e entre si, o qual está em intensa transformação nessas relações e na construção do mundo social, cultural, no mundo humano.

A essência enfatizada está, dessa maneira, na maior riqueza de mediações possível. A pesquisa tem o objetivo de determinar um fenômeno, e isso só é efetivo quando esse fenômeno é saturado (nas possibilidades tangíveis) na apreensão de suas mediações, quando se contempla suas peculiaridades e quando há a relação destas com a produção do gênero humano. Isso quer dizer que todo fenômeno social é histórico.

Entendemos que, do ponto de vista teórico-metodológico, a mediação não se confunde com variável, embora “a pista no meio da floresta” possa ser tratada como uma variável ou como uma mediação dependendo da concepção do pesquisador.

Diferente da variável, a mediação não é um instrumento analítico de mediação quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2014, p. 209).

A necessidade de situar o que medeia o objeto para superar sua aparência não emerge apenas para se determinar o objeto, mas para transformar a realidade analisada, a fim de se superar, inclusive nas pesquisas, a dicotomia ainda existente sujeito e objeto, e teoria e realidade (SOUSA, 2014).

Assim, para estudar o fenômeno educativo, é preciso ver nitidamente seu todo, sendo o processo também inverso e catártico; primeiro se debruça sobre as determinações e mediações que o compõem, para posteriormente apreender a particularidade da educação.

Nesse sentido, Marx (2008, p. 26) esclarece que “[...] assim, pode-se substituir uma visão caótica da realidade constituída de abstrações por um sistema de conceitos e de determinações logicamente sistematizados”. Neste estudo, especificamente, intenta-se essa clareza sobre o planejamento do ensino.

Portanto, apresentaremos a seguir algumas fundamentações sobre o planejamento do ensino com base na pedagogia histórico-crítica, buscando, dessa forma, esclarecer os principais apontamentos teóricos a respeito dessa temática.

1.2 O planejamento como parte fundamental da ontologia humana: constituição da temática como objeto de pesquisa

No movimento de problematizar a educação escolar para ter clareza sobre como agir nela, sempre somos interrogados sobre a gênese da escola, sua institucionalização e sua necessidade no contexto atual, não apenas na estrutura social vigente, mas nas que já passaram e nas que virão, pois não se considera a história acabada.

Com esse foco, emprestamos de Saviani e Duarte (2010) a afirmativa de que a educação é um princípio, uma característica ontológica do ser humano, pois está presente em sua constituição. Para ele, o ser existente apenas na constituição fisiológica humana não está totalmente constituído, não é completo, não é plenamente humano, pois a humanidade não é dada por uma essência nata, espontânea ou somente biológica. O ser humano se constitui quando se apropria da produção que o gênero humano construiu historicamente ao utilizar processos de objetivação e apropriação, ou seja, de apreensão do legado humano e de sua materialização. Isso quer dizer que sem a apropriação do conhecimento (conquistas do

gênero) não é possível conhecer e nem constituir a si mesmo. Somente com essa relação de superação histórica entre natureza e cultura é possível se humanizar.

Nesse sentido, humanizar-se é ser educado para ser humano, é ser educado pelo gênero para pertencer a ele. Para se tornar de fato sujeito, composto por toda natureza humana, é necessário haver a possibilidade de compreender sua identidade mais plenamente possível (pois, a identificação completa não é possível) como parte desse gênero, o que se efetiva com o trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Segundo Saviani e Duarte (2010), o trabalho humano é a transformação exercida pelo ser humano sobre a natureza, é a apreensão da forma de dominá-la. O humano, assim como outros animais, transforma a matéria. Entretanto, o ser humano os supera, produzindo a cultura ao planejar a sua ação, prever seu início e fim, as formas de alcançá-la, caracterizando-se como atividade consciente da sua humanidade.

Esclareçamos, porém, um pouco mais, o processo de objetivação do ser humano que ocorre na atividade. A forma básica e primeira de atividade humana é a de transformação da natureza. O produto do trabalho é, ao mesmo tempo, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Para o ser humano, nesse sentido, é possível criar algo inexistente ou criar algo que só existe idealmente para ele. Pode também transformar o que já está disponível e tornar a ideia em matéria, não pelo pensamento, pela força de vontade ou por desejo, mas de acordo com as condições objetivas que estão disponíveis, por via do planejamento, da ação sobre a matéria, ou seja, do trabalho humano propriamente dito.

[...] o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 1992, p. 19).

Assim, é válido destacar que o planejamento é uma parte fundamental da formação humana. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que sendo a educação princípio ontológico humano e o planejamento da ação, que se desdobra no trabalho, a atribuição que o caracteriza, diferenciando-o de outros animais, não é por acaso que exista uma relação direta entre esses princípios. Saviani (2007, p. 152) contribui para se compreender melhor essas colocações ao afirmar que “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Saviani (2007) alerta que ao mesmo tempo em que o indivíduo produz, ele também se constitui, se forma e, dessa maneira, educação e trabalho são instâncias indissociáveis e se revelam na própria produção da existência humana. Duarte (2010, p. 2) corrobora essa afirmação e, portanto, a lógica materialista dialética de Marx, ao afirmar que,

Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa.

Entretanto, é possível questionar como essas relações se conectam com a defesa da escola, do ensino, do professor e do planejamento de ensino. Ora, se a educação é parte da constituição humana, assim como o trabalho, é evidente que a escola e sua função historicamente legitimada, isto é, o trabalho educativo, deve ser colocado como instância que efetiva a humanização dos indivíduos, buscando sistematizar e garantir que de fato haja apropriação dos conhecimentos do legado humano, sendo esse processo, portanto, intencional. Dessa maneira, “[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1992, p. 12).

Apesar de ser trabalho, fruto e resultado da produção humana, a educação é caracterizada por esse autor como trabalho não material, ou seja, “[...] a forma como o homem apreende o mundo expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras”.

Ele ainda explica que, [...] a natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base biofísica. Consequentemente, o **trabalho educativo** é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1992, p. 14, grifo nosso).

Nessa discussão, o autor afirma que a escola é então privilegiada, pois concentra ou deveria concentrar em suas atividades as formas mais avançadas de cultura, de produção humana, tornando-se assim a referência para as outras formas de educação, em face de sua intencionalidade. Pela via do materialismo histórico-dialético, consideramos que a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco (DUARTE, 2008), ou seja, as formas mais simples de conhecimento e de produção estão postas na essência das formas mais complexas, mesmo que não saltem aos olhos na aparência fenomênica do objeto.

Se a educação e o trabalho e, portanto, também o trabalho educativo, pertencem ao gênero humano, a discussão apresentada no presente estudo não só vai ao encontro da defesa da escola e do trabalho docente, mas, sem dúvida alguma, corrobora com a defesa do aluno como “herdeiro” do legado humano e, por conseguinte, também da escola pública, quando se afirma como uma escola com condições de humanização para todos.

1.3 Delineando a temática: introdução ao estudo do planejamento de ensino e a percepção de sua relevância para a pesquisa em educação

Ao se fundamentar na existência, função e importância da escola para a formação humana e para incorporação do gênero humano é imprescindível encaminhar nesse sentido uma introdução ao estudo do planejamento de ensino para começar a compreender sua definição e mapear a discussão a seu respeito no campo pedagógico.

Por ser o trabalho educativo o ato de produzir singularmente o que foi e está sendo produzido coletivamente pelo gênero humano (SAVIANI, 1992), é necessário problematizar o que está sendo produzido pela humanidade e o que pode ser considerado como cultura. Nesse sentido, vale questionar: o que a escola deve, portanto, ensinar?

Segundo Duarte (2008), ao dialogar com as contribuições de Saviani (1992), a escola deve ser balizada pelo conceito de clássico. Para o autor, clássico não é o tradicional, o antigo, o que já foi refutado, pelo contrário, é aquilo que resistiu ao tempo e se mantém atual, imprescindível à formação humana, tendo validade para ela. A escola não tem o compromisso de transmitir e reiterar o saber cotidiano, mas sim efetivar a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que possam produzir no indivíduo singular o que já foi produzido por toda a humanidade ao longo de sua história. A escola, portanto, existe para garantir a apropriação desses conhecimentos. Assim, sobre a especificidade e validade da escola, Saviani (1992, p. 22) afirma,

[...] a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

Portanto, preocupar-se com a transmissão da cultura e se dedicar nessa especificidade não quer dizer que a escola não deva se importar com o indivíduo e sua condição de vida ou ser conivente com uma situação degradante de sobrevivência ou ainda negar os

conhecimentos da prática. Pelo contrário, a educação escolar deve lutar pela humanização plena dos sujeitos e, portanto, reagir contra as condições desumanas disponibilizadas pela sociedade capitalista, buscando problematizar suas práticas imediatas historicamente e torná-las mediadas pelo gênero humano. Sobre essa afirmação, Duarte (2008, p. 35) enfatiza,

Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras da humanidade? Igualmente, uma postura historicizadora do indivíduo, não estabelece como referência maior aquilo que historicamente já existe enquanto possibilidades de vida humana, para fazer crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos?

Além disso, Saviani (2009) destaca e problematiza a peculiaridade e responsabilidade do trabalho docente na educação escolar. Ele não pode ser secundarizado, uma vez que efetiva pedagogicamente a função da escola e deve ter clareza dos pilares que a sustentam, considerando que esses dados foram constituídos historicamente e não se estruturam a partir da realidade existente hoje, que privilegia um e descarta o outro. O que precisa realmente ser feito é instrumentalizar todos os alunos para que transformem a própria prática social em práticas não alienadas, que lutem em favor de toda a humanidade.

Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (SAVIANI, 2009, p. 68).

E o autor ainda acrescenta,

Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos

valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...] (SAVIANI, 2009, p. 72).

Concordando com essa perspectiva, o ensino, fundamentado nas características humanas de planejamento da ação, conforme indicamos anteriormente, deve ter uma finalidade, uma intencionalidade; deve de fato organizar e sistematizar esse processo, e caminhar, assim, na contramão da educação espontaneísta.

Da mesma forma, se o indivíduo humaniza-se por meio do trabalho, da dialética entre objetivação e apropriação, por meio do trabalho educativo, é necessário que a escola (e, portanto, os professores) tenha clareza dos mecanismos para desenvolvê-la em todas as suas dimensões, para não comprometer a educação escolar. Esse é o campo da pedagogia, da docência e, portanto, deve também ser objeto de seus estudos, afirmativa assim traduzida por Saviani (1992, p. 30):

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento deste objetivo.

O exposto anteriormente conduz à reflexão não somente da especificidade da educação escolar no sentido de selecionar os conhecimentos clássicos pertencentes à cultura humana e imprescindíveis a humanização, mas também, e não menos importante, à discussão sobre a forma de traduzir esse conhecimento em saber escolar. Isso significa se preocupar com as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo e com a maneira de desenvolver todo o processo educativo, ou melhor, como planejar o ensino de forma coerente com o objetivo da escola (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) alerta que a educação escolar deve observar atentamente duas instâncias que a compõe: o conteúdo a ser ministrado e sua forma. Delas decorre uma terceira dimensão: a quem o ensino se destina. Deve-se considerar também a faixa etária, a prática social do destinatário, não para se deter nela, mas para transformá-la, enriquecê-la. Para isso, é importante delimitar os objetivos a serem alcançados, os conhecimentos e os meios para alcançar tal finalidade, questionando o quê ensinar? Por que ensinar? A quem ensinar? Como fazê-lo? Desse modo, o planejamento de ensino deve considerar esses elementos do trabalho educativo destacados pela pedagogia histórico-crítica, como parte da constituição do trabalho didático.

Assim, nossa intenção é estudar o planejamento de ensino em suas formas expressas historicamente na educação brasileira. Ao pretender apreender a condução desta temática nas pesquisas realizadas na contemporaneidade, apresentaremos a seguir um levantamento das produções encontradas nos principais portais educacionais brasileiros sobre o planejamento de ensino balizadas na pedagogia histórico-crítica, no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, buscando também perceber em que medida poderemos com este estudo contribuir nesse sentido.

1.4 O estudo do planejamento de ensino: levantamento das produções acerca da temática

A revisão de literatura sobre o estudo do planejamento nos principais portais de produção acadêmica brasileira. Objetivamos listar e pontuar alguns aspectos centrais das produções da temática “planejamento de ensino” na educação escolar cujo referencial teórico é o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, sendo alguns mais explorados por se aproximarem de nossa discussão.

Para tanto, foram realizadas pesquisas nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) – Grupo de trabalho: Didática e no portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) no período de 2009 a 2014, a fim de verificar o que se tem produzido na atualidade sobre a temática. A pesquisa não explorou o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por este não ter sido atualizado recentemente¹.

Primeiramente, analisamos o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses com os seguintes filtros: 1. Planejamento de ensino; 2. Planejamento de ensino e Pedagogia histórico-crítica; 3. Planejamento de ensino e materialismo histórico-dialético; e 4. Planejamento de ensino e Psicologia histórico-cultural. Esses filtros também foram utilizados nas pesquisas realizadas nos demais portais (conforme descrito adiante, no Quadro 3). Assim, na primeira descrição, denominada “planejamento de ensino”, encontramos 1.322 trabalhos

¹ Conforme o sítio eletrônico do Banco de Teses da Capes, “[...] como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”. Essa informação foi publicada em 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

sem a utilização dos filtros por agrupamentos possíveis no sistema (Ao notar a grande quantidade de trabalhos relacionados surgiu a necessidade de refazer a busca com o filtro do BDTD pelo agrupamento “assunto”, além do período e descritor mencionado anteriormente). Nele encontramos 62 trabalhos, sendo 51 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Entretanto, nessa relação há trabalhos de algumas temáticas diferenciadas que perpassavam a temática do planejamento de ensino, mas não tratavam dele diretamente. Com a listagem dos temas, concentramos as que se aproximavam em grupos temáticos, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos encontrados de acordo com o assunto

ASSUNTOS DOS TRABALHOS	TESES	DISSERTAÇÕES	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Planejamento curricular/ensino	4	29	33
Organização educacional	5	16	21
Saúde	0	2	2
Outros assuntos	2	4	6
TOTAL	11	51	62

Fonte: Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações².

Apesar de a maioria dos trabalhos abordar assuntos relativos à educação escolar e atender à temática de nosso interesse, o planejamento do ensino realizado pelo professor, alcançando um total de 33 trabalhos, muitos buscavam discutir essa prática em determinada disciplina ou modalidade do ensino, conforme demonstrado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Relação de trabalhos de acordo com o grupo temático Planejamento curricular ou de ensino

GRUPO TEMÁTICO	ASSUNTOS MAIS CITADOS	DISSERTAÇÃO	TESE	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Planejamento curricular/ensino	Disciplinas específicas	16	0	16
	Alfabetização e ensino fundamental	5	2	7
	Prática docente e formação de professores	4	1	5
	Ensino Superior	4	1	5
TOTAL		29	4	33

Fonte: Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³.

² Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Mesmo com essas evidências, contidas nessa listagem, analisamos os resumos desses trabalhos para selecionar os que poderiam contribuir com este estudo por conterem esclarecimentos conceituais ou circunstanciais dessa temática nas pesquisas atuais. Após a leitura dos resumos, apenas quatro não abordam alguma disciplina ou experiência isolada e se aproximam da proposta para desenvolver esta pesquisa.

O primeiro deles é uma dissertação de mestrado intitulada “Planejamento no ensino de ciências: prospecções e reflexões” (PINHEIRO, 2012). O autor realizou um estudo exploratório junto a professores de uma escola municipal de Belo Horizonte, com a intenção de apreender os elementos que constituem o planejamento de ensino desses docentes. O objetivo central foi promover uma escuta dos professores a respeito do ato de planejar e não apresentar julgamento sobre eles.

Apesar de não tomar o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, como os outros trabalhos encontrados, a dissertação contém aspectos da concepção dos professores do que seja planejamento de ensino e como o tem desenvolvido. Pinheiro (2012) demonstra que muitos fatores influenciam e comprometem o ato de planejar, como a predominância de uma didática centrada na utilização do livro didático, além de fatores externos, como o contexto em que o professor e a escola estão inseridos, as proposições curriculares que chegam à escola sem discussão com os docentes, entre outros que podem dificultar ou até impedir o planejamento. Os professores entrevistados pelo autor também sinalizaram que defendem uma concepção de planejamento de ensino que leve em consideração a realidade dos alunos como uma oportunidade de aproximá-los dos conteúdos denominados “formais”. Observou-se que os professores consideram o planejamento de ensino importante, entretanto, nas condições precárias de trabalho (falta tempo, materiais e formação continuada), essa ação encontra-se inviabilizada. O autor não aborda questões relacionadas às teorias pedagógicas que orientam as práticas do planejamento de ensino e, por isso, não analisa se esse aspecto é um agravante nessa prática. Já os trabalhos de Rigon (2011), Santana (2013) e Vaccas (2012), apesar das dimensões distintas das pesquisas, alinham-se ao referencial teórico materialista histórico-dialético e trazem considerações a respeito da importância do planejamento de ensino para a educação escolar e para a humanização dos sujeitos e como sua ausência pode acarretar prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas enfatizam que o

³ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

planejamento de ensino é parte constituinte da ação docente e deve ser discutido, entendido e priorizado na ação pedagógica⁴.

Na segunda classificação denominada “Planejamento de ensino e pedagogia histórico-crítica” foram encontradas nove produções. Entretanto, elas não estão direcionadas à temática do planejamento de ensino especificamente, delineando-se algumas vezes para áreas específicas, como experiências e propostas didáticas para a educação física, discussão do currículo do curso de Pedagogia e experiências realizadas por professores. Apenas o trabalho de Faria (2011) despertou mais atenção com a leitura dos resumos e se encaixou como contribuição ao nosso estudo, apesar de não tratar especificamente do planejamento de ensino, situando-se no campo da didática de forma geral.

Faria (2011) realiza um apanhado geral das teorias educacionais do período de 1980 e 1990, buscando analisar se há um deslocamento das pedagogias críticas desse período para os enfoques da pós-modernidade, com base em estudos bibliográficos dos principais estudiosos da didática nesse período e na análise das entrevistas realizadas com alguns deles: Vera M. Candau, José C. Libâneo, Maria Rita N. S. Oliveira e Selma G. Pimenta. Procura também mapear as produções bibliográficas desse período e identificar seus fundamentos, localizar e problematizar os debates recentes sobre a didática e, por fim, propor possíveis alternativas para uma didática emancipadora na perspectiva de uma concepção histórico-crítica de educação.

A autora inicia sua tese descrevendo os aspectos gerais que compõem o materialismo histórico dialético, defendendo sua importância para os estudos em educação e para a didática. Em seguida, realiza análises que compõem a organização do estado civil para a emergência das pedagogias críticas na década de 1980, apontando as principais mudanças e realidades da década que poderiam contribuir com a emergência da didática que se denominou crítica nesse período. Para isso, realiza a descrição da teoria crítico social dos conteúdos, representada por Libâneo, e da Pedagogia histórico-crítica, representada pelo professor Dermeval Saviani, defendendo que estas são as bases para a construção das pedagogias contra-hegemônicas do período em destaque. Entretanto, as pedagogias contra-hegemônicas não são representadas apenas por essas duas perspectivas (SAVIANI, 2011). Além disso, conforme Marsiglia (2011), a pedagogia crítico social dos conteúdos não teve prosseguimento, visto que seu principal formulador (José Carlos Libâneo) assumiu posição alinhada às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008).

⁴ Possivelmente esses trabalhos serão utilizados nas análises e considerações que pretendemos realizar em nossa pesquisa.

Faria (2011) evidencia a presença da didática nas produções alinhadas com essas pedagogias na década de 1980 e demonstra a emergência do ideário pós-moderno nos estudos pedagógicos a partir de 1990, expondo suas filosofias e tendências sociais por meio da reorganização da ordem do capital com a hegemonia do neoliberalismo.

Segundo a autora, o resultado da pesquisa mostra que não há um deslocamento total das orientações educativas analisadas que se denominavam críticas em 1980 para as orientações pós-modernas. Entretanto, a presença das concepções pós-modernas na didática na atualidade é efetiva e acaba por alcançar o pensamento pedagógico dos autores entrevistados. Faria (2011) analisa-os evidenciando que, se por um lado dão relevância às pedagogias de base marxista para as questões da atualidade, por outro, apontam também incompletudes que, segundo os entrevistados, podem ser sanadas pela perspectiva pós-moderna. Por fim, a autora conclui que há formas diferentes de lidar com a teoria marxista por parte desses pesquisadores e não só deles, mas enfatiza que as diversas leituras de Marx presentes em toda a constituição do que se denominou didática crítica nesse período estimulam a ocorrência de muitas variações, o que gera equívocos, distorções e até uma indefinição no que diz respeito aos autores entrevistados.

Apesar disso, a autora afirma que as sistematizações técnico-científicas das pedagogias contra-hegemônicas, representadas na atualidade pela pedagogia histórico-crítica são pertinentes com as temáticas contemporâneas, e também são necessárias, “[...] coerentes e potentes para se pensar e encaminhar processos emancipadores de educação” (FARIA, 2011, p. 299), e, assim, os pesquisadores não devem optar pela via mais cômoda ao se adaptar às pedagogias pós-modernas, mas investir em estudos que suscitem esse potencial.

Também consultamos o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED)⁵ no referido período, no grupo de trabalho: Didática (GT4). No entanto, também não obtivemos muito sucesso. Todos os trabalhos do GT4 selecionados para leitura inicial, com o propósito de conhecê-los, pertencem ao campo da didática, mas não se

⁵ Portal da 32ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 7 maio 2015.

Portal da 33ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/> 35 ANPED> Acesso em: 7 maio 2015.

Portal da 34ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/> 35 ANPED> Acesso em: 7 maio 2015.

Portal da 35ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/> 35 ANPED> Acesso em: 7 maio 2015.

Portal da 36ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 7 maio 2015.

delineiam especificamente para a temática do planejamento de ensino, razão pela qual não extraímos nenhum trabalho dessa base.

A última consulta foi no Portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁶, na qual havia 265 trabalhos com o descritor planejamento de ensino. Contudo, na leitura dos resumos percebemos que muitos deles possuem relação com outras temáticas para além da educação escolar e os que se referem a ela encontram-se no âmbito de disciplinas específicas, de modalidades de educação específica ou contêm outros assuntos educacionais, como relatos e análises de experiências escolares, teorização de situações por meio de problematização de algumas perspectivas, mas sem ressaltar em que medida o planejamento de ensino influencia esse contexto.

Quadro 3 – Relação de trabalhos encontrados subdivididos de acordo com as respectivas temáticas

TEMÁTICAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Planejamento de ensino	2
Saúde	100
Anos iniciais e alfabetização	6
Gestão educacional	6
Outros assuntos educacionais	21
Formação de professores	16
Disciplinas específicas	43
Ensino superior	38
Educação especial	9
Outros	24
TOTAL	265

Fonte: Scientific Eletronic Library Online⁷.

Conforme é possível perceber no quadro 3 das produções que tratam especificamente da prática do planejamento de ensino consideramos dois trabalhos correspondentes, sendo eles intitulados “Prática Docente: considerações sobre o planejamento da prática pedagógica” (THOMAZI; ASNELLI, 2009) e “Planejamento de ensino: Uma fase de preparação” (GARCIA, 1984)⁸.

⁶ Portal do *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

⁷ Disponível em: <http://search.scielo.org/>. Acesso em: 10 maio 2016.

⁸ O trabalho de Garcia (1984), apesar de não estar enquadrado no período destacado para a pesquisa (2009 a 2014), contempla a temática e foi indicado pela base Scielo como relevante para a pesquisa.

O trabalho intitulado “Prática Docente: Considerações sobre o planejamento da prática pedagógica” (THOMAZI; ASNELLI, 2009) resulta de uma pesquisa realizada em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte que buscava analisar a prática de planejamento de ensino para as práticas de leitura de professoras de 3ª e 4ª séries. A análise objetivava investigar se as professoras planejavam, por que planejavam e como o faziam e, ainda, apurar se elas estudavam para realizar essa atividade. Para isso também realizou uma análise do currículo da Secretaria Estadual de Educação para verificar se havia e em que medida ocorria uma correlação com as falas e práticas das professoras.

A pesquisa mostra que entre as 13 professoras pesquisadas havia três agrupamentos para realizar o planejamento, sendo elas, individual, independente e coletivo. O primeiro grupo caracteriza-se pelas professoras que não recebiam nenhum tipo de orientação da equipe técnica a respeito do planejamento, sendo majoritária na rede pública. O segundo, professoras que recebiam orientações, mas preferiam basear-se em seus próprios estudos e experiências enquanto docentes de escolas públicas e privadas. O último grupo planejava coletivamente, mais presente em escolas privadas, e se destacam por tornar a ação de planejar como algo construído coletivamente em momentos de estudo entre professores e equipe técnica, o que, segundo os autores, evidencia maior qualidade no planejamento e uma interferência direta no currículo, que é construído nessa trajetória.

A segunda pesquisa, “Planejamento de ensino: Uma fase de preparação” (GARCIA, 1984), é apresentada de maneira bastante didática, como uma espécie de manual para se ensinar a planejar. A autora apresenta sucintamente o planejamento de ensino historicamente e ressalta como as demandas por ele têm sido alteradas, perpassando o papel do ser humano no mundo, os estilos de ensinar e aprender e de que forma isso interfere nessa atividade dentro das universidades, inclusive.

Nesse sentido, a autora apresenta alguns passos para a ação de planejar que envolvem desde a escolha da forma de ensinar e aprender, a escolha dos conteúdos e os objetivos do trabalho, com estes apresentados em verbos de ação, o momento de execução, em que destaca o momento de constante análise do que foi planejado ao verificar os resultados de aprendizagem. Por último apresenta a fase de avaliação do que foi planejado, em que deve ser realizado um novo planejamento, de maneira a descobrir onde se encontram suas defasagens que poderiam ter ocasionado uma possível dificuldade na aprendizagem, chamado também de etapa de realimentação. Segundo a autora,

[...] o planejamento de ensino consiste em processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar uso de meios e recursos para atingir objetivos específicos pré-determinados, em situação de ensino-aprendizagem, controlando a marcha do processo instrucional. Neste conceito teve-se o cuidado de não especificar a quem compete tomar essas decisões, porque a responsabilidade é de todos os envolvidos nos propósitos da instituição educacional como um todo (GARCIA, 1984, p. 11).

O quadro 4 a seguir demonstra os trabalhos relevantes dos portais pesquisados.

Quadro 4 – Relação de trabalhos selecionados de acordo com o assunto

TÍTULO	AUTOR	ANO
Planejamento no ensino de ciências: Prospecções e Reflexões	PINHEIRO	2012
A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores	VACCAS	2012
Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem	RIGON	2011
Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da teoria histórico-cultural	SANTANA	2013
As orientações educativas contra-hegemônicas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-moderno	FARIA	2011
“Prática Docente: Considerações sobre o planejamento da prática pedagógica”	THOMAZI; ASNELLI	2009
“Planejamento de ensino: Uma fase de preparação”	GARCIA	1984
TOTAL		7

Fonte: Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁹.

Fonte: Scientific Electronic Library Online¹⁰

A intenção de realizar um levantamento em portais de pesquisas e bibliotecas de estudos acadêmicos altamente relevantes para os estudos em educação foi identificar como o planejamento de ensino tem se colocado nas pesquisas entre 2009 e 2014 e quais avanços são necessários, buscando subsidiar as possíveis contribuições do presente estudo. Além disso, a finalidade foi também identificar se há e em que medida existe a presença do materialismo histórico-dialético nas pesquisas com essa temática.

Isso permitiu perceber que a discussão sobre planejamento de ensino, de modo geral, e sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, particularmente, não está presente no cenário hegemônico, considerando a quantidade de pesquisas encontradas a respeito. Apesar da validade dos trabalhos encontrados, pode-se afirmar que poucos dos que encontramos no

⁹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

¹⁰ Disponível em: <<http://search.scielo.org/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

portal da BDTD encaminham e aprofundam a temática do planejamento de ensino diretamente.

A ausência de referências nessa área de estudo evidencia a necessidade de reflexões que divulguem a hegemonia dos referenciais teóricos educacionais contemporâneos, pautados no ideário do “aprender a aprender”, pois estes podem comprometer a clareza do processo educativo (CIAVATA, 2014). Além disso, esses referenciais anulam e secundarizam a função clássica da escola, nos impulsionando a questionar se o estudo da didática e, conseqüentemente, do planejamento de ensino, ainda tem espaço e importância nas pesquisas em educação e na educação escolar. Esses parâmetros reiteram a justificativa da escolha da referida temática desta pesquisa e enfatizam sua relevância para a educação escolar, para o trabalho docente e para a pesquisa em educação.

Com esse foco, o capítulo seguinte apresentará os aspectos que compõem e norteiam a atual pós-modernidade, formato de sociedade defendido na contemporaneidade, conforme afirmado anteriormente, a fim de apreender seus fundamentos, pilares, alcances e influências na atualidade, principalmente na educação e nos processos educativos, dando destaque ao planejamento de ensino.

2 A PÓS-MODERNIDADE

Conforme enfatizado neste trabalho, a perspectiva pós-moderna é a que predomina e se destaca na contemporaneidade como a ideologia que coabita com os interesses da sociedade vigente (DUARTE, 2011b; CARCANHOLO; BARUCO, 2008). Por esse motivo e porque temos a pretensão de compreender a realidade historicamente (realizando seu percurso da gênese ao presente para apreender a sua essência e não apenas analisar superficialmente sua aparência, que pode ser enganosa), é que buscaremos apresentar a seguir a gênese pós-moderna e as relações que estabelece com outros fatores na história durante a sua existência até sua constituição como uma das principais referências nos assuntos educacionais e que implicações essa realidade tem para o planejamento de ensino na atualidade.

2.1 Gênese: idas e vindas, incertezas e discontinuidades

Entender a pós-modernidade não é tarefa fácil pois, há muitos discursos sobre ela, mas poucas definições de fato sobre a abordagem dessa perspectiva (ANDERSON, 1999). Até a própria nomenclatura teve seus impasses, sendo em seus primórdios a pós-modernidade reconhecida como pós-modernismo. A primeira tratando questões temporais, e o segundo, de questões estéticas e filosóficas. Isso ocorreu também com a modernidade e o modernismo, que tinham significados diferenciados.

Nesse contexto, segundo as contribuições de Anderson (1999), o pouco do que se sabia sobre o pós-modernismo podia ser observado na arquitetura e era representado de uma forma pejorativa, tanto que já no início da década de 1950 o termo desapareceu. Reapareceu apenas no fim da mesma década, na literatura, rejeitando os padrões intelectuais rígidos desta e celebrando a geração dos “excluídos da história”. Percebe-se nesse sentido que “[...] o uso do termo “pós-moderno” foi de importância circunstancial. Mas o desenvolvimento teórico é outra coisa” (ANDERSON, 1999, p. 20), pois só se efetivou nas décadas subsequentes.

Havia ainda uma dúvida a respeito dessa definição na sociedade que questionava se a nova ideologia tratava apenas de uma tendência artística ou também da composição de um fenômeno social completo. Dúvida esta colocada em maior destaque nas tentativas de esclarecê-la em torno da década de 1970, conforme esclarece Anderson (1999), visto que em todas as partes do mundo europeu o pós-moderno foi se definindo, embora não de forma “moderna”, que atendesse o desejo de uma definição mais determinada e unívoca.

A pós-modernidade é entendida nos estudos de seus defensores ou de seus críticos (KAPLA, 1993; JAMESON, 1997; KUMAR, 1997; HELLER & FEHER, 1998; ANDERSON, 1999; WOOD, 1999; LYOTARD, 2002) como fenômeno que emerge e cumpre uma trajetória com predominância de diferentes significados em momentos diversos. Inicialmente, instaura-se o debate em torno da pós-modernidade como campo cultural, privilegiando a conceituação estética. Na continuidade do percurso desenvolvido, a pós-modernidade formaliza-se teoricamente no campo filosófico (CAVAZOTTI, 2010, p. 9).

Com base na obra de Lyotard lançada em 1979, considerada a primeira obra filosófica pós-moderna, Anderson afirma que, “[...] a condição pós-moderna, é a tendência para o **contrato temporário em todas as áreas da existência humana**: a ocupacional, a emocional, a sexual, a política, com laços econômicos flexíveis e mais criativo que os da modernidade” (1999, p. 33, grifo nosso). Sobre isso, Carcanholo e Baruco (2008, p. 2) afirmam que,

A condição pós-moderna costuma ser apresentada, tanto por seus defensores, como por seus adversários, de maneira bastante heterogênea. Uns a defendem, de forma mais incisiva, como uma nova etapa da sociabilidade humana, calcada em um novo modo de produção que, no limite, poderia já ter suplantado o capitalista. Viveríamos, portanto, em uma sociedade pós-capitalista. Outros, menos pretensiosos, tratam a condição pós-moderna como uma nova etapa da sociedade capitalista, onde os valores característicos da época moderna teriam sido superados.

Os autores ainda acrescentam que, “[...] assim o pós-modernismo seria entendido como uma conjugação, evidentemente com fissuras e distintas interpretações nos mais diversos autores, da arte pós-moderna com a filosofia pós-estruturalista e a teoria da sociedade pós-industrial” (CARCANHOLO; BARUCO, 2008, p. 3).

Adquire relevância o predomínio da instabilidade, da mutabilidade constante e das incertezas. A rejeição da razão e da modernidade como um todo, a deslegitimação das grandes narrativas, a desconstrução das “ilusões da modernidade” torna-se uma bandeira, mas em nenhum momento esse posicionamento se coloca como luta pela superação do capitalismo, e quando o faz, realiza-o parcialmente e não contra seus fundamentos, conforme esclarece Anderson (1999). Na pós-modernidade ocorre, portanto, o desejo de descortinar uma suposta ilusão mantida pela modernidade, com a defesa de um engano ainda maior, o de que a pós-modernidade pudesse alcançar as miragens da modernidade, suprimindo-a completamente.

Assim, de uma concepção do que seria a sociedade pós-industrial, o pós-modernismo passa para a negação de toda perspectiva totalizante e para a afirmação da efemeridade e da fragmentação, do descontínuo e do caótico. O pós-modernismo aceita por isso (i) a instrução de Foucault de rejeitar os sistemas, as unidades, a uniformidade, afirmando os arranjos móveis, os fluxos, a diferença, o múltiplo, e, (ii) a ênfase no caráter caótico da vida (pós) moderna, ao mesmo tempo em que se torna impossível tratá-lo a partir do pensamento racional - herança do pensamento de Nietzsche. Daí a repulsa do pós-modernismo a qualquer prática e/ou teoria

totalizante. A modernidade, para o pós-modernismo, teria como base a produção sustentada na grande indústria e, como hoje em dia, o consumo e os serviços teriam um espaço mais abrangente na sociedade do que a produção fabril, estaríamos em uma nova era: pós-moderna. Não valeriam mais as teorizações que construía seus argumentos sobre o capital, capitalismo, valor, trabalho produtivo, sujeito revolucionário etc., a partir da lógica industrial, fabril. Em outras palavras, a morte da era moderna implicaria a morte de Marx, assim como a de qualquer metanarrativa totalizante. Além do mais, como as sociedades pós-modernas são constituídas com uma base tecnológica nova, onde a lógica da produção e, principalmente, do consumo cada vez mais rápido e efêmero, a compressão do espaço-tempo, em todas as esferas, seria mais uma característica marcante desta nova era pós-moderna (CARCANHOLO; BARUCO, 2008, p. 4).

Para alguns, a perspectiva pós-moderna defendia uma proposta que não vinha após o moderno, mas dentro dele, baseada nele, para compensar a incompletude da modernidade. Na verdade, refletiu uma expressão da frustração com as expectativas para com a modernidade e suas promessas, tanto que alguns filósofos, como Lyotard, Baudrillard que, após se afirmarem marxistas, se afastaram dessa perspectiva por considerá-la pessimista. O olhar agora se direcionava à proposta pós-moderna, que se afirmava como quem prima pela liberdade e valorização do menor, do eu, do cotidiano, da individualidade (ANDERSON, 1999). Como demonstra Bauman (1998, p. 10),

Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de liberdade da procura do prazer que tolera uma segurança pequena demais.

Em virtude disso, não se pode negar que os anúncios da pós-modernidade, embora com nomenclaturas e encaminhamentos diferenciados, defendiam o fim do período moderno ou da proposta filosófica do mundo moderno com o questionamento da razão também na psicologia e na sociologia. Em contrapartida, Cavazotti (2010, p. 12) argumenta que,

A essas considerações fazem eco os pensadores da sociologia, afirmando que o “desmoronamento da razão, a revelação das forças do irracional e do inconsciente deixam, em certa medida, acertou o caminho para a relegitimação das forças da religião, da mitologia e de outras formas pré-modernas”. Afirmção corroborada por Freud, que interroga a ideia moderna de progresso, tendo em vista que foi “construída ao custo de enorme sofrimento psíquico e de debilitamento” moral do homem moderno.

Segundo a autora, há um equívoco na interpretação geral sobre a gênese do pós-modernidade que o coloca como um acontecimento a-histórico, pois o defende ou como aquele que coloca o fim na história ou como uma nova época, como se fosse possível uma ruptura e uma negação brusca de tudo o que vem antes da “pós-modernidade”, embora afirme

ter surgido nela. Nesse contexto e por esse encaminhamento acaba-se abrindo a possibilidade de um retorno à metafísica, como um “[...] jogo entre a indefinição e a imanência” (ANDERSON, 1999, p. 26), uma verdadeira instabilidade e inconstância.

Outro filósofo marcante na emergência da pós-modernidade foi Jameson, uma vez que suas contribuições vão além do ocidente ao se tornar conhecido como aquele que encerra o marxismo ocidental devido à expansão de suas ideias não apenas territorialmente, mas também por não ter limites em suas influências teóricas.

Em um enredo em que muitos se arriscaram em ser protagonistas, – sem ao mesmo tempo ter a clareza real do que se tratava esse novo direcionamento, na verdade desencaminhado –, estes seguiram na tentativa de constituí-la durante a elaboração teórica do viés descrito anteriormente. Seus fundamentos possibilitam visualizar melhor as alianças filosóficas, econômicas e estéticas da escorregadia pós-modernidade. O título proposto para a emergência pós-moderna já nos instiga a pensar em uma definição para essa perspectiva que engrandece as incertezas, as discontinuidades e a instabilidade. Essas relações e características apontadas pela pós-modernidade se destacam não apenas na atualidade, mas historicamente, conforme esclarecimentos a seguir.

2.2 Princípios pós-modernos e suas implicações

De antemão, vale destacar que embora tudo pareça muito líquido, impossível de ser tocado, definido e apenas possa ser sentido, como é propagado na pós-modernidade, todo encaminhamento possui fundamentos e sustenta uma proposta de sociedade, mesmo que pareça totalmente aberta, inofensiva e/ou relativista. Daí a necessidade de compreendê-la radicalmente, em sua verdadeira raiz. Cada sociedade defende uma concepção de ser humano, de cultura, de modo de produção, de individualidade e coletividade.

A modernidade, por exemplo, nasceu aproximadamente em 1500 com o abandono da centralidade do teocentrismo e posteriormente da metafísica, juntamente com a mudança e a expansão do modo de produção do feudalismo para o capitalismo e com a emergência veemente da ciência para compreensão do mundo. Essa tendência se propunha a explicar os fenômenos e as coisas pela ciência, pela razão.

Segundo Bauman (1998), a pós-modernidade é uma iniciação a um período de insegurança, mas também um avanço para uma possível esperança; na verdade, um período de transição completamente instável, em que não há tempo para pensar em como resolver os

paradigmas que estão sendo destruídos e reaparecem com outras características, mas é incisivamente preciso resolvê-los.

Na pós-modernidade, conforme é possível perceber na obra de Bauman as coisas, as relações, a sociabilidade não têm forma, não são sólidas, são líquidas, cabendo aos envolvidos nessas relações adaptar-se a essas condições. Nessa forma de sociedade e de conceber o mundo não há nenhuma garantia de durabilidade nas relações, pelo contrário, a garantia existente é de sua condição circunstancial.

Ocorre, todavia, que essa interpretação que promove a adaptabilidade e procura desenvolver essa capacidade nos indivíduos pode conduzir à crença de que as relações estabelecidas não são construções humanas, provindas de suas ações, mas impulsionadas por um movimento transcendente que desvincula o ser humano de sua constituição, que ocorre pelo trabalho, pela ação de transformar o mundo para atender suas necessidades e criar novas.

A conclusão evidente é a de que o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados, numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações (DUARTE, 2011, p. 94).

Além disso, pode-se destacar que nessa direção predomina a tentativa de construção constante da identidade individual, uma busca desnordeada (pois não há um caminho a ser seguido) por uma autonomia. Uma identidade que não se encontra mais segura, nem está fundamentada no outro ou nas relações sociais, é uma identidade fragmentada do gênero humano. A respeito disso, o próprio Bauman (1998, p. 9, grifo nosso) esclarece ainda mais esse equívoco.

Passados sessenta e cinco anos que o mal-estar na civilização foi escrito e publicado, a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supraindividuais devem ser medidas. Isso não significa, porém, que os ideais de beleza, pureza e ordem que conduziram os homens e mulheres em sua viagem de descoberta moderna tenham sido abandonados, ou tenham perdido um tanto do brilho original. Agora, todavia, eles **devem ser perseguidos e realizados através da espontaneidade, do desejo e dos esforços individuais.**

É possível perceber, de acordo com a citação destacada, que na “nova era” e na nova proposta social não se coloca em relevo apenas a liberdade, a individualidade e as pequenas narrativas, mas também existe a intenção de basear as relações sociais na espontaneidade, na meritocracia e no liberalismo. “A liberdade individual, outrora uma responsabilidade e um

(talvez o) problema para todos os edificadores da ordem, tornou-se o maior dos predicados e recursos na perpétua autocriação do universo humano” (BAUMAN, 1998, p. 9).

A afirmativa gira em torno de uma sociedade e de uma individualidade que precisa estar em constante mutação. Nesse contexto, há a tentativa de fugir da história, das memórias, tanto que se fala em uma “nova história”, a qual prioriza acontecimentos imediatos, buscando trazer para a consciência uma suposta “leveza”, como se fosse a consciência que determinasse a realidade, e não o contrário.

Embora sedutora, fica claro que a proposta pós-moderna se refere a um mecanismo de adaptação ao “novo” mundo, que seria em sua emergência denominado como um “novo” sistema ou por uma nova forma desse sistema, mas que se trata, na verdade, de uma forma mais intensa e avassaladora do sistema capitalista.

A pós-modernidade propõe a si mesma se desfazer dos parâmetros e pilares da modernidade que, segundo seus defensores, conforme vimos em Anderson (1999) e Bauman (1998), eram prejudiciais ao ser humano, visto que o privavam de sua plena liberdade. Entretanto, enxergaram esses impasses destrutivos à humanidade em tudo, exceto no modo de produção capitalista. A pós-modernidade se propunha à novidade em tudo, exceto no aspecto mais opressor e acentuado da questão, que é na maneira de construir a realidade, o modo de desenvolver suas forças produtivas.

Além disso, é preciso entender o pós-modernismo como um pensamento que surge a partir de determinada conformação histórica, e não como um conjunto de ideias soltas no ar, sem nenhuma referência com os processos históricos pelos quais passa a humanidade nas últimas décadas. Levando isso em consideração, é possível perceber como esse pensamento é parte de uma determinada fase histórica do capitalismo ou, em outros termos, de uma determinada forma de manifestação histórica do conteúdo-capital. Sendo assim, o que os pós-modernos tematizam – enquanto uma suposta novidade – não passaria de formas de manifestação, características e processos produzidos pelo próprio capitalismo. O irônico desta característica do pensamento pós-moderno é que se torna possível também entendê-lo dentro dos próprios termos com que Marx identifica a lógica do conteúdo-capital (CARCANHOLO; BARUCO, 2008, p. 9).

Assim, em muitos aspectos a perspectiva pós-moderna corrobora com o modo de produção capitalista e seu estilo de vida. Este extrai do ser humano o seu melhor, o seu trabalho, no sentido ontológico do termo e o coloca submetido a uma condição massacrante de sobrevivência.

Quer dizer, então, que para a pós-modernidade o monopólio capitalista não é prejudicial à humanidade? Ou melhor, a pós-modernidade está aliada com essas condições, mesmo sendo prejudiciais? Ou será que tratar da resolução dessa condição

alienante não é prioridade? As respostas para estas perguntas são positivas e sim, é de fato um discurso sedutor, porém também enganador. Quem tem o controle da sociedade pós-moderna, desse modo, não é o belo discurso humanista sugerido por seus teóricos, mas o mercado.

Um número crescente de homens e mulheres pós-modernos, ao mesmo tempo em que de modo algum imunes ao medo de se perderem, e sempre ou tão frequentemente empolgados pelas repetidas ondas de “nostalgia”, acham a infixidez de sua situação suficientemente atrativa para prevalecer sobre a aflição da incerteza. Deleitam-se na busca de novas e ainda não apreciadas experiências, são de bom grado seduzidos pelas propostas de aventura e, de modo geral, a qualquer fixação de compromisso, preferem ter opções abertas. Nessa mudança de disposição, são ajudados e favorecidos por um mercado inteiramente organizado em torno da procura permanentemente insatisfeita, prevenindo assim, a ossificação de quaisquer hábitos adquiridos, e excitando o apetite dos consumidores para sensações cada vez mais intensas e sempre novas experiências (BAUMAN, 1998, p. 23).

Está em voga, pois, a questão da individualidade, da liberdade e da identidade como uma escolha do sujeito instável e como parte do seu esforço, mas com o aspecto de “leveza” em evidência (isto é, isento de responsabilidade coletiva), e não como consequência de suas condições de vida e seu acesso à herança cultural do gênero humano. Sobre isso, Bauman (1998, p. 40, grifos do autor) defende ainda que,

[...] a liberdade é uma **relação** - uma relação de poder. Sou livre, se, e somente se posso agir de acordo com a minha vontade e alcançar os resultados que pretendo alcançar; isso significa, porém, que algumas outras pessoas serão inevitavelmente restringidas em suas escolhas pelos atos que eu executei, e que elas deixarão de alcançar os resultados que **elas** desejavam. De fato, eu não posso medir a minha própria liberdade em termos absolutos – só posso medi-la **relativamente**, comparando-a com a capacidade de outra pessoa de consegui-la a seu modo. Assim, fundamentalmente, a liberdade depende de quem é mais forte – da distribuição das habilidades e recursos materiais requeridos pela ação eficiente.

Desse modo, o autor pós-moderno esclarece que essa “liberdade” não pode ser medida de acordo com o esforço de cada um, embora tenha afirmado o inverso anteriormente, e acaba se contradizendo ao afirmar no mesmo parágrafo que essa conquista é condicional aos recursos existentes para alcançá-la, mas que também é proveniente da “capacidade de cada um”.

Diante disso, a exaltação das diferenças faz parte da bandeira levantada pela pós-modernidade. Não há nada mais atual, propagado e abundante na sociedade contemporânea do que esse discurso. Cada um deve se orgulhar da sua diferença seja ela qual for e agir conforme o “alcance das suas pernas” condicionadas por essas “peculiaridades”. Vale a pena nos questionar: essa capacidade e essa diferença sobre a qual discursa Bauman são construídas baseadas em quê? No esforço de cada um?

Com certeza, diferenças étnicas, linguísticas, culturais devem ser respeitadas, reconhecidas e valorizadas, desde que não se refira a uma condição de desigualdade e esteja de acordo com uma sociedade pautada na exclusão, na elitização e na negação das condições fundamentais para uma vida plenamente humana.

Discorda-se da afirmativa de que a diferença deva ser o pilar determinante na conquista da “liberdade, identidade e individualidade” do sujeito. Ora, não é desse mesmo indivíduo todas as conquistas do gênero humano realizadas historicamente? Não se está, dessa forma, ao utilizar o discurso pós-moderno, tratando da defesa da desigualdade com o disfarce da diferença?

Ao corroborar com as questões anunciadas sobre o caráter sedutor e repleto de ilusões da pós-modernidade, devido à sua afinidade com o capitalismo, Duarte (2011, p. 74) observa que na sociedade pós-moderna “[...] a meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital”.

Pode-se notar que essas condições da pós-modernidade não se justificam mais por sua imaturidade, no sentido temporal ou por ser uma proposta inovadora e inacabada devido a sua recente emergência, mas sim por uma proposição de se construir um mundo sob constante fluidez, oscilação, indefinição e obscuridade. É como explica Bauman (1998, p. 32),

A imagem do mundo diariamente gerada pelas preocupações da vida atual é destituída da genuína ou suposta solidez e continuidade que costumavam ser a marca registrada das “estruturas” modernas. O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e erros da maneira de viver. O que também é novo em torno da interpretação pós-moderna da incerteza (em si mesma, não exatamente uma recém-chegada num mundo do passado moderno) é que ela já não é vista como um mero inconveniente temporário, que com o esforço devido possa ser ou abrandado ou inteiramente transposto. O mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição da incerteza que é permanente e irredutível.

Todas essas condições da vida pós-moderna (pois regra não é uma palavra condizente com o ideal pós-moderno), embora pareçam acontecer espontaneamente e em um fluxo natural, sem tensões ou desequilíbrios, na verdade encontra-se embasada nos fundamentos da sociedade capitalista que, apesar de aparecer ao longo da história com diversas roupagens para se recompor nos momentos de crise, não altera seus fundamentos e promove grandes desconfortos à vida humana.

Sobre essa forma de organização social, a história mostra que “[...] a divisão do trabalho, é característica de todas as sociedades” (BRAVERMAN, 1987, p. 71). Isto quer

dizer que a divisão do trabalho é uma característica inerente ao trabalho humano que, conforme já mencionado, não é uma ação isolada, mas são ações que produzem o modo de vida dos indivíduos e constituem assim os parâmetros e pilares sociais. As conquistas do gênero humano, ou seja, as produções coletiva e histórica da sociedade geram conquistas significativas e humanizam o outro, o que faz com que a divisão social - dada em diversos momentos, em diversos contextos por diferentes sujeitos, em diferentes espaços e funções - seja integrante do processo de trabalho, no sentido marxista da palavra. Essa divisão social do trabalho, entretanto, pode ocorrer com diversas configurações, de acordo com o modo de produção da vida existente em determinado momento histórico, podendo enriquecer a ação humana ou precarizá-la.

Assim, na sociedade capitalista, essa divisão não ocorre apenas como ocupação social, mas divide pormenorizadamente todas as atividades. Esse parcelamento acaba por alienar o ser humano, à medida que o submete a um planejamento externo e ao controle opressor que, quanto maior for, mais trabalho excedente produz. Como afirma Braverman (1987, p. 58),

É sabido que o trabalho humano é capaz de produzir mais que consome, e esta capacidade de “trabalho excedente” é por vezes tratada como um dote especial e místico da humanidade ou do seu trabalho. [...] o que distingue a força de trabalho humano é, portanto, não sua capacidade de produzir excedente, mas seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais, para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado. Do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do capital.

Esse processo foi intensificado com as proposições do taylorismo, com a gerência científica, a revolução técnico-científica, a introdução da maquinaria na indústria e o capitalismo monopolista, almejando sua “[...] nova reorganização do trabalho” (BRAVERMAN, 1987, p. 21).

Nesse contexto, “[...] a redução do trabalhador no nível de um instrumento no processo produtivo não está [...] exclusivamente associado com maquinaria [...] ou na ausência de maquinaria ou em conjunto com máquinas operadas individualmente, está na tentativa de tratar os próprios trabalhadores como máquinas” (BRAVERMAN, 1987, p. 151). Isso torna o trabalho humano não constitutivo do indivíduo, mas sim alienado a ele mesmo e alienador do gênero humano. É por essa razão que Marx (2010, p. 82 -83, grifos do autor) assinala que,

[...] Sem dúvida o trabalho produz maravilhas para os ricos. Mas produz privação para o trabalhador. [...] o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no **ato da produção**, dentro da própria **atividade produtiva**. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? [...] Em que consiste, então, a exteriorização (*Entausserung*) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína seu espírito. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Ausserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como ser [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc.; e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.

A presente configuração do capitalismo¹¹ emergiu com mais fervor aproximadamente a partir da década de 1990 com a reestruturação produtiva que ficou conhecida a partir dos pilares do neoliberalismo, que já nasceu na era moderna com a revolução técnico-científica.

O neoliberalismo é uma ideologia nascida com a revolução tecnológica, por volta da década de 1940, mas ganhou maior destaque a partir de 1960. Visava instituir uma nova política liberal sem se pautar nem nos partidos de esquerda, nem nos de direita, mas se sugerir como uma terceira opção.

Ao considerar as diversas roupagens do capitalismo (que apesar de propor mudança era sustentado pelos mesmos pilares, porém cada vez mais intensos e depreciadores) que emergiram ao longo da história, o neoliberalismo pode ser entendido como um dos componentes do oxigênio do formato capitalista contemporâneo que procura colocar o mercado acima das relações humanas a todo o custo.

Isso mesmo que o custo implique em mais intensa desigualdade, desemprego, aumento da violência e marginalidade, fome, precariedade do trabalho, inclusive na intervenção das decisões estatais quanto aos direitos dos trabalhadores, guerras por todo mundo, devido à

¹¹ A emergência do capitalismo ocorreu no século XIII com a falência do sistema feudal, que modificou profundamente a organização social e as relações de trabalho daquela época. Entretanto, foi somente no século XV que o capitalismo comercial, também conhecido como fase pré-capitalista instaurou-se com veemência na sociedade com as expansões marítimas. Com a Primeira Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, o modo de produzir a existência foi transformado mais uma vez, com o aumento da produção devido à utilização do carvão como energia fabril, com a exploração aumentada da mão de obra dos trabalhadores e a inserção de outras nações para além da Inglaterra, de Portugal e da Espanha nesse contexto. Já o capitalismo financeiro foi sustentado pelo liberalismo, pela invenção do petróleo que direcionou a nova revolução industrial com a fabricação de automóveis e crescimento de multinacionais e a diminuição da intervenção do Estado, seguido da revolução tecnológica ou capitalismo monopolista, sobre o qual há indícios neste trabalho, enfatizado pelas inovações tecnológicas, pelas práticas neoliberais e as relações de produção de via completamente precarizadas e a serviço do mercado e da classe burguesa (BRAVERMAN, 1987).

“necessidade” de instituir a globalização e desumanização. Para isso, propunha a mínima intervenção do aparelho estatal, o livre mercado, a negação do protecionismo do Estado, abertura da economia internacionalmente, além da privatização das empresas estatais, ou seja, toda a sociedade a serviço do mercado, principalmente a classe trabalhadora à disposição da burguesia.

Carcanholo e Baruco (2008) identificam quatro etapas fundamentais para a constituição da hegemonia neoliberal no século XX, sendo elas: 1960 como a década em que essa ideologia começou a aparecer no meio acadêmico, quando também deixa de ser apenas um campo teórico e se torna também político; a crise econômica de 1970 no período pós-guerra; e 1980 com a crise dos blocos dos países comunistas, quando se espalha pela América Latina a atual crise do neoliberalismo, que pode ser reconhecida especialmente após a década de 1990, que se constitui a quarta etapa, com outras iniciativas sociais, econômicas e políticas na sociedade para suprir demandas apresentadas pela classe burguesa para mantê-la no poder, impulsionando outros modos de intensificação desse sistema funesto, conforme observaremos adiante.

O capitalismo financeiro composto pela ideologia do neoliberalismo não abandonava a divisão do trabalho e nem a sua organização e intensa produtividade. Porém, além desses aspectos procurava também converter a ciência em auxiliar do capital (BRAVERMAN, 1987). Nesse panorama, ocorre a tentativa de “[...] transformação da própria ciência em capital” (BRAVERMAN, 1987, p. 146).

O capitalismo é a realização do paraíso na terra e, por isso, a história chegou ao seu fim. Os males e as misérias que observamos nos dias de hoje na humanidade, em certos espaços, não são o resultado desse sistema econômico e social, mas da sua ausência. Os que defendem essa perspectiva são os neoliberais. É verdade que há muito de hipocrisia nesse pensamento e seus defensores mais cínicos chegam até a admitir e a sustentar que a pobreza é uma necessidade do sistema, na medida em que o risco que ela representa, para cada um, é o motor a garantir que o ser humano desenvolva todo o seu potencial produtivo (CARCANHOLO E BARUCO, 2008, p. 11).

Dessa maneira, há não apenas a inserção (ou intensificação) de uma característica no capitalismo, mas uma reafirmação de sua condição de alienador, desumanizador e legitimador da precarização do processo de trabalho.

A história da incorporação da ciência à empresa capitalista começou propriamente na Alemanha. A primeira simbiose entre a ciência e a indústria, que foi desenvolvida pela classe capitalista daquele país, demonstrou ser um dos fatos mais importantes da história mundial do século XX [...] Enquanto Inglaterra e Estados Unidos estavam ainda às voltas com aquele empirismo do senso comum, que atrofia e desestimula o pensamento reflexivo e a pesquisa científica básica, na Alemanha

eram esses mesmos hábitos da mente que estavam sendo desenvolvidos na comunidade científica (BRAVERMAN, 1987, p. 140-141).

Além disso, a precarização não se limita apenas aos modos de produção para as condições básicas de sobrevivência, como saúde, segurança e educação, mas a todas as formas de relação humana, tornando-as vazias, instáveis e rasas. A referência, o motivo e a base das relações não são mais as pessoas e suas necessidades, mas sim o mercado e suas exigências, que atendem os interesses de alguns e ignoram os de outros. Na lógica do capital,

[...] esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo o seu tempo e todas as suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo (DUARTE, 2011, p. 76).

Vê-se, portanto, que nessa organização social quem comanda as leis da produtividade, do consumo e dos valores é o mercado. Além de negar as condições adequadas de vida aos indivíduos, negam o suprimento das necessidades de consumo implantadas por ele mesmo na população, criando um excedente em todas as áreas. Principalmente um excedente de produção para aqueles que não podem consumir devido à privatização de tudo, fazendo com que uns usufruam das maravilhas com base no esforço de outros, do considerado menos “capacitado” ou, em nosso ponto de vista, dos mais privados dos recursos necessários para produzir humanamente a vida, causando um excedente de carências.

A pós-modernidade, aliada ao neoliberalismo, além de incentivar essa maneira desumanizada de viver e por ignorar as conquistas do gênero humano para a organização da vida social, também combate as formas de organização coletiva para transformar essa realidade. Para Carcanholo e Baruco (2008, p. 11), “[...] a estratégia de afirmação da ideologia neoliberal é a mesma mistificadora do pós-modernismo”.

Também existem aqueles que perderam totalmente as esperanças e não acreditam em nenhuma possibilidade de grandes transformações para a sociedade humana. O mundo capitalista seria inevitável e a única coisa que podemos fazer é obter pequenas mudanças, por meio de lutas parciais e fragmentárias. De certa maneira, concordam com os neoliberais, pelo menos no sentido de que uma divindade superior teria decretado que o capitalismo é o fim da história. Qualquer desejo de impulsionar grandes transformações na sociedade seria ilusório; toda tentativa de construir uma interpretação global que permita uma ação nesse sentido é fracassada; não há espaços para metarrelatos (CARCANHOLO E BARUCO, 2008, p. 11).

Carcanholo e Baruco (2008, p. 12) ainda destacam que,

[...] os dois estão dentro do contexto histórico do capitalismo contemporâneo, ou seja, das últimas décadas, chama-se ele como se queira, globalização, mundialização, capitalismo neoliberal, capitalismo flexível. [...] Essa casual coincidência histórica é mera aparência. Trata-se de duas facetas ideológicas e políticas dessa pretensa nova era, do capitalismo em sua fase contemporânea, e, portanto, as duas são, como visto, parte e produto dessa fase histórica, ao mesmo tempo em que se hipostasiam e mistificam essa relação. Para além dessa adequação ao contexto histórico, isso tem repercussão muito relevante do ponto de vista político.

Na pós-modernidade busca-se liberdade, mas sem ter esperança em nada, nem em ninguém. Na pós-modernidade se constrói a identidade, mas isoladamente. Na pós-modernidade se abandona o “rude” pelo líquido para que cada um seja “capaz” de encontrar seu próprio caminho, que não precisa ser necessariamente um caminho, mas passos para o lugar que for mais fluido naquele momento – ou para onde “o mestre”, o senhor capital mandar. Não se pensa no passado, nem no futuro. Não se cria expectativa, nem planos, nem se fundamenta nada com veemência, mesmo diante de uma infinidade de discursos. Embora a pós-modernidade não se proponha a pensar nisso, suas fundamentações e implicações resultam em consequências reconhecidas como um mal-estar nesse cenário (ANDERSON, 1999).

Junto ao mencionado avanço do neoliberalismo para a definição e o desenvolvimento das relações sociais gerais e do modo de produzir a vida humana como um todo, resultando na precariedade da seguridade social, das condições básicas de sobrevivência como saúde e segurança, a pós-modernidade defende também uma nova forma de organização do Estado, por exemplo.

A função primária do Estado na emergência da burguesia e de sua proposta promissora de “liberdade, igualdade e fraternidade” era garantir que a sociedade civil fosse contemplada com igualdade nas relações sociais. O Estado nesse contexto surge com uma proposta de construção humana a serviço do povo para atender suas necessidades e garantir que existam condições ideais de vida para todos. Insere-se, desse modo, como uma representação não de um único indivíduo ou de um grupo, mas como uma objetivação do povo. Nessa perspectiva, essa instituição, por mais que possivelmente pudesse ser personificada, é representação de todos e também produção humana.

Com essa caracterização, segundo Frederico (2009, p. 86), Marx considera que “[...] o Estado é um abstrato; somente o povo é concreto”, pois nesse contexto a proposta era que o povo determinasse a função, a extensão e a ação do Estado e não o contrário. Este deveria “[...] combinar harmoniosamente os fins da vida pública com a sua vida particular, sem separar jamais os dois momentos” (p. 87). Assim, “Enquanto Hegel parte do Estado e

considera o homem uma subjetivação daquele, Marx propõe partir do homem e considerar o Estado como uma objetivação deste, mas, precisamente uma objetivação das qualidades subjetivas dos indivíduos” (FREDERICO, 2009, p. 84).

Marx ao dialogar com as contribuições de Hegel e Feuerbach defende que o contraponto do Estado é a sociedade civil, ela é o fundo natural do Estado e não o sujeito político que o representa temporariamente. O Estado deve atender a vontade do povo. Ele não é um ser superior, místico ou independente da sociedade civil e nem deve promover com suas ações e decisões o esvaziamento dos seres particulares, mas contribuir para a construção do ser genérico do ser humano em cada indivíduo.

Enquanto para Hegel o Estado desponta como o terceiro momento do silogismo, aquele em que a sociedade civil é, ao mesmo tempo, superada e conservada mediante a sua inclusão no interior de um ser que é um universal-concreto, para Feuerbach, ao contrário, o Estado aparece como uma tentativa de realização da consciência do ser genérico do homem (FREDERICO, 2009, p. 76).

Entretanto, como já exposto, o trabalho humano pode humanizar, mas também, na condição de trabalho alienado, pode desumanizar. Assim, vale destacar que embora o Estado, objetivação humana, tenha sido criado para atender uma necessidade de todo o povo, não se encontra isento da influência e das contradições de cada época e de cada sistema de produção, não se torna o redentor na sociedade capitalista e nem concentra todos os benefícios que poderia ter nas circunstâncias em que está imerso.

Nesse sentido, na sociedade capitalista, uma sociedade classista, o Estado tem agido para privilegiar uma única classe, a burguesia. Para ela, ele garante condições para se apropriar das riquezas, dos recursos para produzi-las, inclusive a apropriação da produção do outro, negando-as para a maioria e direcionando-as para abastecer uma minoria selecionada. Suprimem, dessa forma, a coletividade sob o discurso de uma ideologia dominante, a pós-moderna, mesmo que não pareça tão evidente por muitas vezes.

Tendo o estado o poder de decretar impostos, regular o comércio internacional, as terras públicas, o comércio e o transporte, a manutenção das forças armadas, e o encargo da administração pública, tem servido como um aparelho para drenar a riqueza para as mãos de grupos especiais, tanto por meios legais como ilegais (BRAVERMAN, 1987, p. 242).

Essas ações e decisões deságuam em outros fenômenos também regulados pelo Estado privatizado e excludente, quando na verdade deveriam pertencer ao Estado - regulador de tudo que pertence a toda a sociedade civil. Entre muitas, destaca-se a educação, que se

submete à mesma lógica meritocrática, alienante e individualista dos pilares neoliberais por meio da roupagem pós-moderna.

Assim, a negação da ciência e do ensino de conteúdos promovedores do desenvolvimento e da humanização dos indivíduos na educação escolar é a ênfase que se pretende tomar como análise, pois em função das diferenças de classe, gênero, escolha profissional ou doenças psicológicas (algumas inventadas e muitas produzidas dentro do estilo de vida opressor da sociedade capitalista) se passa a privilegiar nesse espaço o cotidiano já dominado pelos alunos e as vontades individuais e imediatas dos sujeitos, negando-lhes as conquistas do gênero humano e sua história, ou melhor, negando-lhes o acesso à verdade.

A reflexão sobre a problemática do conhecimento científico e seu ensino remete-nos ao exame, dentre outras abordagens, da chamada educação pós-moderna, que produziu algumas sistematizações sobre os pontos críticos levantados pela discussão pedagógica na atualidade, que cabe questionar: preconiza o ecletismo em lugar do rigor científico; enfatiza a pedagogia do indivíduo em detrimento do sujeito social; justifica a aniquilação do ensino da ciência em benefício da pretensa pluralidade de pontos de vista (CAVAZOTTI, 2010, p. 1).

Além disso, o argumento da educação escolar pós-moderna é que, devido à baixa capacidade de compreensão dos alunos sobre os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade e em nome da construção de uma autonomia para a elevação das potencialidades dos indivíduos para (sobre)viver nessa sociedade inconstante, é necessário auxiliá-los a desenvolver individualmente e durante toda a vida a capacidade de se adaptar a essas mudanças. É necessário valorizar as aprendizagens produzidas pelo próprio indivíduo (DUARTE, 2011). Como explica o autor,

As desigualdades econômico-sociais refletem-se na desigualdade de acesso ao conhecimento. Mas tal desigualdade é vista [...] como decorrência da tensão entre o crescimento do conhecimento e a limitada capacidade de sua absorção pelos indivíduos. A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem aptos a aprenderem aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida (DUARTE, 2011, p. 57).

Essa realidade está marcadamente presente na vida de cada indivíduo, de cada trabalhador, de cada ser humano que precisa se submeter a essas condições de vida para resistir ao massacre capitalista. Ela mostra a necessidade de uma análise que prime pela verdade, pelo compromisso com o real e com sua transformação para uma vida mais humana e não alienada. Ou seja, que de fato seja plena para todos de forma a elevar os indivíduos ao

pertencimento ao gênero humano, tornando-os coletiva e efetivamente autores da própria história.

Certamente nessas circunstâncias é possível que ocorra certo desânimo e desencorajamento quanto a uma perspectiva esperançosa, histórica e comprometida, visto que as contradições entre a produção humana e a maneira como esta é apropriada nessa sociedade são evidentes. Nesse contexto, pode até parecer mais fácil se adaptar. Todavia, é preciso salientar que com as contradições e as mediações da realidade é possível superar esse estado de coisas. Portanto, reitera-se a relevância da tentativa de entender essas circunstâncias em suas máximas possibilidades.

Ao apontar as deficiências da pós-modernidade não se pretende afirmar que a modernidade é detentora de todos os benefícios, visto que certamente há equívocos nela que precisam ser superados de acordo com os avanços realizados pela humanidade. Contudo, isso não quer dizer que esta superação se encontra presente na suposta pós-modernidade, e nem na completa negação da modernidade. Aliás, na pós-modernidade nota-se um regresso às conquistas modernas, inclusive pela negação da ciência como a forma mais avançada de concentração das conquistas do gênero.

Conforme foi possível perceber anteriormente neste estudo, a década de 1980 e as posteriores foram marcantes e determinantes para a expansão, aclamação e afirmação da ideologia pós-moderna, mesmo sob intensos questionamentos, modificações e “novas” proposições. Por essa razão,

[...] é fundamental investigar o papel exercido pela escola na difusão do conhecimento científico, didaticamente organizado. Não se pode esquecer, também, que esta função social está articulada à formação de novos cientistas, uma vez que os instrumentos didáticos, como manuais de ensino, textos de divulgação e obras filosóficas são fontes científicas (CAVAZOTTI, 2010, p. 07).

Desse modo, a finalidade do próximo momento deste trabalho é conhecer e analisar mais profundamente esse período para obter clareza das consequências, influências e alcances dessa perspectiva teórica para os acontecimentos sociais, especialmente na educação brasileira, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade e da efetividade desta para a humanização plena dos indivíduos na atualidade.

2.3 Alcances da pós-modernidade em aspectos históricos e sociais

Conforme sinalizado anteriormente, o ser humano produz e é produzido mediante uma condição objetiva, histórica, social e ideológica. Isso quer dizer que, para ampliar a clareza da constituição humana, suas ações e seu modo de produzir a vida, é preciso se esforçar para captar também as mediações e determinações ao longo do tempo. Esse caminho é o que pretendemos percorrer com relação ao período de emergência e consolidação da pós-modernidade, a fim de promover reflexões das possibilidades e necessidades de transformação/emancipação da vida humana ao gênero.

2.3.1 O ano de 1980

A década de 1980 simboliza quase o final do século XX e é marcada por acontecimentos influenciados por décadas anteriores e que influenciaram fortemente as décadas seguintes, trazendo significativas aberturas para mudanças e o aprofundamento de questões já suscitadas.

No geral, o século XX foi uma etapa da história bastante rica. Uma variedade de filosofias, ideologias e muitos avanços científicos que contribuíram para as conquistas de novas tecnologias e modificaram a vida social sobremaneira foram constituídas nesse período. Entretanto, foi também um período bastante denso e tenso, por ter tido simultaneamente movimentos de guerras mundiais, perpassado por períodos de crises econômicas – como as de 1930, 1970 e 1990, juntamente com tentativas de superá-las, que foram também geradoras de novas crises (muito mais profundas, por sinal), conforme se percebe ao analisar as décadas posteriores.

Além disso, pode-se destacar desse período a disputa do socialismo com o capitalismo, que atravessou todo o mundo durante um período considerável do século. Desse contexto emergiram também novas problemáticas, o nascimento e o término de muitas esperanças da sociedade, muitas propostas de configuração e expectativas ao redor dos acontecimentos que marcaram este tempo.

Em consonância com tantas tensões houve a promoção de um (falso) bem-estar social na mesma direção de uma revolução tecnológica que fez um giro de 180° no estilo de vida da sociedade, desde as classes mais altas até as mais baixas, sem deixar opção a ninguém. Uma

mudança nem sempre positiva pela maneira como foi desenvolvida, mas que exigiu adaptação de todos a ela. Para Jaguaribe (2001, p. 567),

[...] a ciência e a tecnologia estão entre as características mais importantes do século XX. De modo geral pode-se dizer que a primeira metade do século foi marcada por uma nova revolução científica, enquanto a segunda metade corresponde a uma nova revolução científica tecnológica, em consequência da primeira.

E acrescenta,

[...] os extraordinários progressos científicos do século XX, especialmente na sua primeira metade, abriram caminho para progresso não menos extraordinário da tecnologia, sobretudo na sua segunda metade. Com as comunicações instantâneas possibilitadas pela telemática, o transporte extremamente rápido, com o avião a jato e os mísseis, a tecnologia espacial, a energia nuclear, a cibernética, a química de novos materiais, a biologia celular e uma nova visão científica do universo, o mundo chegou ao fim do século XX a uma nova base revolucionária, cujas imensas implicações ainda não podemos avaliar plenamente. A diferença entre esse novo mundo e o mundo do princípio do século XX é muito maior do que qualquer hiato histórico precedente, e só comparável à emergência do neolítico ou à revolução urbana (JAGUARIBE, 2001, p. 569-570).

Todas essas questões estavam contempladas em uma concepção de mundo muito peculiar, a concepção burguesa, que visava a divisão sob um falacioso discurso de unidade, que a muitos iludiu, contagiou e concomitantemente decepcionou. Essa realidade foi tão intensa que durante o século XX, principalmente nas últimas décadas, a concepção burguesa sofreu tentativas de reconfiguração diversas vezes. Evidencia-se a intencionalidade de separar nessa proposta de organização social com a emergência e manutenção de três universos distintos neste momento histórico, sendo eles: o Primeiro Mundo com as democracias ocidentais desenvolvidas, o Segundo Mundo com as sociedades comunistas europeias e o Terceiro Mundo com os países subdesenvolvidos, entre eles o Brasil (JAGUARIBE, 2001). O último foi responsabilizado de carregar, difundir e manter na sociedade ainda mais intensamente a visão burguesa de mundo. Mesmo sob as piores condições reais para isso, era inadmissível permanecer à margem dessa nova realidade, que propunha restaurar as misérias das crises anteriores. O Terceiro Mundo carregava a visão e a ideologia do Primeiro Mundo sob o engano de estar sendo carregado por ele.

Como destaca Chesnais (1996), a partir da recessão americana de 1980 e 1981 e das medidas tomadas para defender a perenidade dos rendimentos da esfera financeira, através de uma política de taxas positivas de juros reais, os países do —Terceiro Mundo foram nomeados para suportar – cada qual em sua categoria – o peso da crise mundial. Assim, tornou-se visível o estrago causado pelo projeto de desenvolvimento apoiado no extenso financiamento externo (PINA, 2016, p. 45).

Sendo assim, imersos nos inúmeros fatores que constituíram o século XX, destacamos alguns deles. Nota-se que após as guerras mundiais, especialmente a segunda, em 1945, a ênfase na possibilidade de mudança da sociedade era latente tanto na população como nos governos. A população se destacava com movimentos sociais e culturais como fortes instrumentos nesse contexto, que no geral era de luta e reivindicações principalmente no período entre 1960, 1970 e adentrando a década de 1980. Destes, é fundamental citar os movimentos sindicais e partidários, assim como de minorias que naquele momento se lançavam no mundo como uma arma que buscava transformação imediata.

Os governos, contudo, procuravam se distanciar do autoritarismo, com o propósito de apagar a memória do nazismo e do fascismo, apresentando, por exemplo, o Estado de Bem-Estar Social para minimizar os efeitos dos acontecimentos anteriores e apaziguar os ânimos de uma sociedade ferida. Esse autoritarismo foi considerado um dos principais responsáveis pelos percalços sociais, sendo considerado um momento de crise do Estado em todo o mundo, especialmente – como de costume no mundo capitalista – nos países pobres. Foi assim denominado (Estado de Bem-Estar Social) por ter sido incapaz de gerir uma nação, por ter assumido uma imensidão de responsabilidades, na qual se destacam as questões econômicas e sociais e ter se mostrado insuficiente para fazê-lo.

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995b, p. 10 apud PINA, 2016, p. 76).

Apesar de estas circunstâncias parecerem fracassos anunciados desde as décadas anteriores, essa realidade não era tão evidente no momento em que acontecia e as estratégias de renovação desse Estado e da realidade, propostas inclusive realizadas por instâncias internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, apresentavam-se como alternativas esperançosas para a sociedade, mesmo (e principalmente) para os países de Terceiro Mundo.

Por esse motivo, décadas posteriores a esse período, como a década de 1980, que se colocou na condição de buscar consolidar essas tentativas são consideradas como décadas de

crise, de instabilidade ou de demandas novas ou complexificadas. Segundo Hobsbawn (1995, p. 393), “[...] a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não estava claro como as fundações da Era de Ouro haviam desmoronado irreversivelmente”.

Conforme demonstra Chossudovski (1999), desde o início dos anos 1980, os programas de estabilização econômica e de ajuste estrutural impostos pelo FMI e pelo BM aos países periféricos, como condição para renegociarem sua dívida externa, levaram centenas de milhões de pessoas ao empobrecimento, configurando o que o autor denomina de —globalização da pobreza. Frente ao crescimento da miséria e ao aumento da instabilidade política, dentre outros insucessos que marcaram a experiência neoliberal até o início da década de 1990, foram formuladas e implementadas estratégias alternativas de sociabilidade, ainda que reduzidas aos limites das relações sociais capitalistas (PINA, 2016, p. 52).

Apesar disso, por causa de tantas perspectivas e expectativas de sucesso durante o século, certamente o período de depressão da década de 1980 foi inesperado pela sociedade. Logo, muitos o chamam de incompreensível, outros de retrocesso e assim por diante, muitos adjetivos negativos podem ser encontrados nas análises. Isso porque nesse momento o crescimento capitalista (a aposta para o sucesso da época) era evidente, com vários anos da década até comparados à Era de Ouro¹². Entretanto, esses não passavam de instantes diante do que foi majoritário nesse período, a frustração, mas não no Brasil.

Apesar dessas circunstâncias ambíguas e, por vezes contraditórias, é possível notar sem esforço que nos países capitalistas a expansão das indústrias e das tecnologias era acelerada e o livre mercado era a defesa destes para o mundo, especialmente para o encaminhamento no mundo econômico.

Nesse sentido, especialmente os países ocidentais tidos como centrais do capital e também algumas localidades do Oriente estavam mais ricos, mais produtivos, mais atrativos e, principalmente, mais lucrativos. Assim, “[...] em muitos aspectos, isso era intrigante. Por que deveria a economia mundial ter-se tornado menos estável? Como observaram

¹² A Era de Ouro do capitalismo é considerada como um momento próspero do mundo capitalista consolidado por volta da década de 1950 até a década de 1970. Ficou assim conhecida por ser um tempo em que prevaleceu a política desenvolvimentista nas nações, com expansão da população, êxodo rural, emergência de novas tecnologias, em que uma grande quantidade de investimentos e crescimentos econômicos foi realizada, assim como a atração de empresas estrangeiras para países pobres/em desenvolvimento e a promoção de uma ideologia de esperança sobre as mazelas humanas que aparentemente se tornaram passíveis de ser superadas, com o nascimento e intensificação de movimentos sociais adicionados aos projetos de desenvolvimento econômico e as modificações políticas implementadas. A desigualdade social, por exemplo, era considerada por alguns teóricos como temporária mesmo no sistema capitalista, pois, para a classe dominante, essas circunstâncias adivinham de questões conjunturais e não estruturais. Entretanto, com o tempo essa concepção trouxe muitas consequências especialmente para países como o Brasil, inclusive o aumento da dívida externa, o que fez com que a política desenvolvimentista fosse descartada pelo novo tempo – a globalização – e suas novas exigências (PINA, 2016).

economistas, os elementos que estabilizavam a economia eram de fato mais fortes agora do que antes” (HOBSBAWM, 1995, p. 394).

Entretanto, é necessário destacar que, juntamente com o crescimento da indústria, da eficácia e lucratividade das máquinas, evidente e defendido nesse período, emergia também o descarte da humanidade, começando por dispensar a mão de obra, gerando desemprego altamente elevado, até chegar ao desdém completo - mesmo sob o disfarce de estado de “bem-estar social” e de “responsabilidade social”¹³-, com as situações desumanas que essa realidade acarretava à maioria da população, como o crescimento da fome, da miséria e da desigualdade social, política e econômica, além da precarização do trabalho e a desvalorização das relações humanas predominantemente nos países pobres, mas não só.

Essa ambiguidade era ainda mais gritante nos países ricos, em que a desigualdade de classes é mais evidente, pois o capital das mãos de poucos saía e para eles retornava. Todavia, a riqueza do trabalho humano, que era resultado da produção da maioria, em certa medida foi substituída pelas máquinas e, em outra, foi brutalmente precarizada, desvalorizada e desumanizada. Assim, Hobsbawm (1995, p. 395) argumenta que,

Por outro lado, a situação em regiões particulares do globo era consideravelmente menos cor-de-rosa. Na África, na Ásia ocidental e na América Latina cessou o crescimento do PIB per capita. A maioria das pessoas na verdade se tornou mais pobre na década de 1980, e a produção caiu durante a maior parte dos anos da década nas duas primeiras dessas regiões, e por alguns anos na última. Ninguém duvidou certamente de que, para essas partes do mundo, a década de 1980 foi de severa depressão.

O referido autor ainda reitera, a respeito do nível de desumanidade, ao enfatizar que este tipo de crise não deve ser analisado como um problema conjuntural e que por isso, se constitui por demandas ainda mais depreciadoras, duradouras e longevas. Isso porque não se objetiva com as “mudanças” propostas arrancar “o mal que incomoda a muitos pela raiz”, mas apenas aparar as folhagens desses infortúnios e aniquilar um mal-estar que anda importunando a classe burguesa. Esta é uma colocação que revela, inclusive, o esclarecimento sobre porque um período aparentemente tão próspero é simultaneamente tão devastador para a maioria da sociedade.

O número de trabalhadores diminuiu relativamente, absolutamente e, em qualquer caso, rapidamente. O crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltariam jamais. [...] Contudo, mesmo os países pré-industriais e os novos recém industrializados eram governados pela lógica

¹³ Para aprofundamento dessa temática, ver Pina (2016).

férrea da mecanização, que mais cedo ou mais tarde tornava até mesmo o mais barato ser humano mais caro que uma máquina capaz de fazer seu trabalho, e pela lógica igualmente férrea da competição de livre comércio genuinamente mundial. [...] De qualquer modo, o custo do trabalho humano não pode, por nenhum período de tempo, ser reduzido abaixo do custo necessário para manter os seres humanos vivos num nível mínimo aceitável como tal em sua sociedade, ou na verdade em qualquer nível. Os seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema capitalista de produção. Quanto mais alta a tecnologia, mais caro o componente humano de produção comparado com o mecânico (HOBSBAWN, 1995, p. 403-404).

Essa situação se alastrou por todo o mundo e à medida que foi se cristalizando a proposta de um novo mundo por meio das estruturas capitalistas para a recuperação de uma política desenvolvimentista, especialmente no Terceiro Mundo, intensificaram-se também as situações de crise e impulsividade de novas configurações de crise que foram emergindo dessas iniciativas, mostrando aos poucos a verdadeira origem e intencionalidade dessa retórica dominante.

Por ser considerado o “esgoto” do mundo desenvolvido e agregar apenas suas rebarbas, muito mais deficiente ficou o Terceiro Mundo, conforme já ressaltado. Isso porque, nesse contexto, esse território foi se afundando em dívidas, principalmente em se tratando da América Latina, que era contemplada com os campeões da dívida externa, como Brasil, México e Argentina (HOBSBAWN, 1995). No Brasil, por exemplo, houve crescente urbanização, sendo que os produtos agrícolas que sustentavam a economia brasileira deixaram de ser prioridade em função dos produtos industrializados. O país era considerado – e se empenhava para isso – semi-industrializado, com o crescimento do grau de autonomia da sua indústria se tornando cada vez mais elevado, mais uma evidência de como esse período foi cheio de contradições, ao promover desenvolvimento e precariedade simultaneamente. (FAUSTO, 1995).

O objetivo foi manter um crescimento acelerado, combinando inflação com a obtenção de empréstimos externos. Assim, pretendia-se alcançar um crescimento de 10% ao ano e tornar a distribuição de renda mais uniforme, o que “exigiria a continuação de altos índices de ingresso de capital, assim como o aumento da poupança doméstica” (CASTRO, 2011, p. 33).

Entretanto, todo esse crescimento e desenvolvimento tinham um preço muito alto. Nesse sentido, sobre o desenvolvimento da economia brasileira é preciso ressaltar que,

Nesses processos os homens deixam de fazer a barba com navalha, as donas de casa aos poucos vão utilizando enceradeiras, batedeiras, máquinas de lavar e outros produtos que ajudam nos trabalhos cotidianos. Surgem os supermercados e depois os shoppings centers (o primeiro shopping Center do Brasil, o Iguatemi foi inaugurado

em 1966). O alimento industrializado foi se tornando dominante, nem sempre apenas apresentando mudanças vantajosas: o frango de granja toma lugar do frango caipira, com grande perda de sabor (AGUIAR, 2011, p. 10).

Na mesma direção da contradição ao discurso do desenvolvimento, indicadores sociais evidenciavam que a educação, por exemplo, era elitizada e chegava aos pobres de maneira limitada e precarizada, mesmo havendo nesse período um borbulhar de teorias críticas com o olhar voltado para a classe trabalhadora, como a pedagogia histórico-crítica. Algumas teorias tiveram certas reivindicações (agregada a outras lutas) garantidas com a Constituição de 1988, a institucionalização mesmo precária da educação infantil e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos períodos seguintes.

Da mesma maneira fica claro que, apesar desses progressos, e também no saneamento básico e no fornecimento de energia elétrica, assim como a diminuição do índice de mortalidade, “[...] o problema mais gritante é o de distribuição de renda” (FAUSTO, 1995, p. 546). Essa ambiguidade era tão ampla e chegou com o desemprego no Brasil de forma tão profunda que nesse período houve o ingresso crescente de mulheres no mercado de trabalho, não por reconhecimento de gênero ou porque as conquistas femininas estavam em xeque, mas para compensar o desequilíbrio econômico que havia se estabelecido, buscando completar o orçamento das famílias.

Os indicadores mostram que o Brasil passou por uma grande transformação entre 1950 e 1980. O país se urbanizou, teve elevados índices de crescimento econômico e houve avanços no plano social em vários aspectos. A partir de 1980 o quadro mudou. Os índices de crescimento declinaram e ocorreram vários anos de crescimento negativo. As medidas recessivas tiveram um alto custo social, refletido visivelmente nos índices de desemprego, sem conseguir reequilibrar o país (FAUSTO, 1995, p. 545-546).

Sobre isso, Holtz (2008, p. 49) ressalta que “Se, nos anos de 1968-1973, o país experimentou altas taxas de crescimento econômico, ao findar o momento de “bonança”, restou a “conta” a ser paga, recaindo sobre a população, em forma de ônus social, inclusive com o aumento sucessivo das taxas de desemprego”.

Além disso, “[...] com o aumento da inflação e da dívida externa, foi editada uma série de medidas defensivas buscando diluir os impactos do choque externo e da inflação interna, com a perspectiva de continuar o desenvolvimento, combinando estabilidade e crescimento econômico” (CASTRO, 2011, p. 33), entre elas, a diminuição do valor real do salário mínimo.

Um período de tantas ondulações é também recheado de muitas manifestações sociais que reivindicavam, em sua maioria, a extensão dos recursos públicos e segundo Fontes

(2006), a legitimação da sociedade civil como um corpo de luta. Nesse contexto, contamos com a ampliação marcante das universidades, sobretudo da pós-graduação, como um instrumento de luta ideológica, que fez ricas colocações e colaborou com as lutas sociais de forma engajada, na defesa de uma educação de qualidade e na garantia dos direitos dos cidadãos. Atuou também contra políticas de exploração do trabalho e em parceria com outros organismos já mencionados, o que evidencia mais uma importância desse tempo.

A “insurreição” dos trabalhadores brasileiros contra a classe burguesa industrial, sob a organização de várias greves no país foi ganhando cada vez mais espaço no cenário social, despontando com intensidade o setor metalúrgico, dada a concentração de indústrias deste setor na região metropolitana de São Paulo, o que colaborou para a deflagração de várias greves no chamado complexo do ABC. O número de greves aumentou significativamente no país, principalmente no contexto da “democratização”. A deflagração, no mesmo contexto, de outras greves pelo país, demonstra que “[...] uma categoria como a dos metalúrgicos, cujo setor tem um peso enorme na formação do PIB brasileiro, transforma sua questão salarial, virtualmente, numa questão pública” (OLIVEIRA apud HOLTZ, 2008, p. 60-61).

Ademais, contamos também com a negação do Estado como aquele que pode trazer o equilíbrio social, implicação trazida para ele devido ao grande endividamento e às mazelas sociais presentes na realidade brasileira, conforme já mencionado. Quem se torna responsável pela situação nesse contexto, portanto, são os setores empresariais, que negam totalmente a intervenção do Estado, situação intensificada na década de 1990, e acabam por apoiar o aparecimento de diversas ONGs, alterando inclusive a organização popular de luta coletiva por movimentos mais fragmentados de demandas específicas. Dos movimentos apoiados por essas organizações podemos citar a consolidação do Movimento dos Sem-Terra (MST) e do sindicalismo, muito presente nesse período na luta dos trabalhadores, especialmente dos operários.

Referência nesse processo embrionário é a atuação do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), organismo criado nos anos finais da década de 1980 para atuar na educação dos sujeitos políticos coletivos, visando construir uma nova convivência política: não mais permeada por antagonismos, mas pelo respeito às diferenças (PINA, 2016, p. 50).

Dessa forma, para reivindicar aumentos salariais, estabilidade no emprego e representação operária dentro das fábricas o “novo movimento sindical” contribuiu para evidenciar as contradições permanentes entre capital e trabalho” (HOLTZ, 2008, p. 61). Ele se destacou nesse período principalmente na Grande São Paulo na articulação de greves. Neste sentido, ALVES (apud HOLTZ, 2008, p. 62-63) destaca que,

Os anos 80 são permeados de contradições: se, por um lado, observávamos um novo surto de reestruturação produtiva, por outro, ele era deveras incipiente e surgia como um toyotismo restrito vinculado com uma automação microeletrônica seletiva. Se, por um lado, é perceptível um avanço relativo nas "relações industriais", por outro, vigorava ainda um estilo "autoritário" na relação entre capital e trabalho no campo da produção. Se, por um lado, surgia um novo sindicalismo, combativo e classista, capaz de resistir à superexploração do trabalho, por outro, ele era ainda um sindicalismo débil, em constituição, ainda se inserindo no local de trabalho, incapaz de intervir – e resistir – na nova onda de reestruturação produtiva.

Nesse contexto, as instituições empresariais não só “apoiaram” as manifestações e lutas sindicais e populares, mas iniciaram o processo de consolidação de alianças para intervir nas políticas estatais e ampliar suas ações quanto ao destino do país.

A Aliança Democrática, apesar de constituir-se no amálgama de sujeitos políticos e interesses econômicos pertencentes àquela conjuntura, sintetizava o desejo das elites num outro formato político que pudesse descentralizar as decisões estatais, possibilitando uma maior participação direta dessas elites no poder do Estado. Deste modo, proclamou-se, de forma generalizada, o fim do regime ditatorial, e “Em nome dessa meta, os empresários aliaram-se aos demais setores interessados na instauração de um novo regime. Naquele momento, as diferenças foram relegadas ao segundo plano, diluindo-se na aspiração coletiva pela mudança do regime” (HOLTZ, 2008, p. 68).

Contudo, segundo Fontes (2006), os sindicalistas não se impunham em uma luta por mudanças radicais na estrutura trabalhista, até porque não era com esse objetivo que as instituições empresariais os apoiavam, o que gerava contradições na luta sindical. O máximo que conquistaram nesse período foram concessões do setor privado, como os tíquetes alimentação, os vale-creche e vale-saúde, sem a efetiva garantia das condições básicas para uma vida digna. Posteriormente, até essas conquistas foram precarizadas.

[...] partimos da compreensão de que este período foi permeado por rearticulações de poder, rearticulações nas quais os interesses burgueses e populares, historicamente em conflito, construíram, no âmbito da sociedade brasileira, a disputa de espaço, no qual elementos de conservação e de mudança estiveram lado a lado nos aspectos político, econômico e social (HOLTZ, 2008, p. 51).

Vale enfatizar que, apesar das alterações citadas, a centralidade desses movimentos, seja das instituições acadêmicas, populares e empresariais, em grande parte ainda estava na luta pela democracia e era, sobretudo, antiditatoriais. Neste contexto, Fontes (2006, p. 219) destaca que,

[...] nessa aproximação entre pesquisadores e movimentos sociais (resultante do contrato militante ou da profissionalização das pesquisas) consolidava-se equivocadamente uma concepção da “recusa” do Estado, desconsiderando-o como um momento necessário. Essa postura dificultava a conexão entre as diferentes lutas populares. Alguns autores saudaram esse procedimento como se ele traduzisse, enfim, a “chegada ao pensamento democrático” no Brasil.

Sendo assim, não podemos nos esquecer de que, apesar de o decorrer da década de 1980 diminuir a expectativa de recuperação e ascensão do país, sendo esta apelidada de “década perdida”, devido às circunstâncias desmotivadoras em que se encontrava o mundo, no Brasil esse período se inicia com a abertura política da nação (mesmo sob ataques militares para intimidar os movimentos emancipadores). Assim, finaliza o período com as primeiras eleições diretas brasileiras pós-ditadura empresarial-militar, uma característica comum a outros países do Terceiro Mundo que passavam pelo mesmo processo nesse momento, destacando a riqueza e importância desse período para o Brasil e, portanto, sua relevância para a história da educação brasileira.

Para além disso, vale destacar que é nesse contexto de abertura política do país que se iniciou a formulação da Constituição Federal Brasileira de 1988, aqui já citada. A mesma emergiu da necessidade de o governo em questão instituir certa conciliação de classes no país e também da mudança da perspectiva em relação ao Estado e à transição democrática que sofria, já que a imagem deste ainda estava “manchada”. Esse processo, como todos os outros demandados neste período não foi equilibrado, muito menos neutro. Para elaborar a constituição houve muita disputa partidária, especialmente de classes, em que a classe empresarial se empenhava para apagar as reivindicações populares que, aos poucos ia desaparecendo do cenário como protagonista, posição que ocupou nos encaminhamentos políticos anteriores.

Assim, como um instrumento que legitimaria o “novo contrato social”, firmado entre as elites no contexto da “Nova República”, a nova Constituição Brasileira de 1988 selaria a transição entre um governo ditatorial e um governo democrático. Desta forma, as eleições diretas ocorridas na Federação, em 1986, elegeram, além dos governadores dos estados federativos, 487 deputados e 72 senadores que integrariam a Assembleia Nacional Constituinte, instalada oficialmente em fevereiro de 1987 e que seria responsável pela elaboração do novo texto da Constituição brasileira (HOLTZ, 2008, p. 79).

Além disso, DINIZ (apud HOLTZ, 2008, p. 82) destaca que,

Segundo dados divulgados à época, em contraposição a uma reduzida representação dos interesses ligados à classe trabalhadora (de 3 a 12%, de acordo com os principais levantamentos realizados), os constituintes que exerciam atividades empresariais constituíam 32% da representação parlamentar, elevando-se esta proporção para 45,25% se considerados os deputados com claros vínculos com o setor, apesar de não serem empresários.

Porém, esse acontecimento foi fruto da contradição de um momento perturbador. Não se pode esquecer que o Brasil era e é parte do Terceiro Mundo que sofreu choques traumáticos nesse período. Assim,

[...] houve um momento de verdadeiro pânico no início da década de 1980, quando começando com o México, os grandes devedores latino-americanos não mais puderam pagar, e o sistema bancário ocidental esteve à beira do colapso, pois vários dos maiores bancos tinham emprestado seu dinheiro com tal volúpia na década de 1970 (quando os petrodólares entravam a rodo, clamando por investimento) que agora ficariam tecnicamente na bancarrota. Por sorte, para a economia dos países ricos, os três gigantes latinos da dívida não agiram em conjunto, fizeram-se acordos separados para programar as dívidas, e o bancos, apoiados por governos e agências internacionais, tiveram tempo de ir cancelando contabilmente, aos poucos, os bens perdidos e mantendo a solvência técnica. A crise da dívida continuou, mas não era potencialmente fatal. Esse foi provavelmente o momento mais perigoso para a economia mundial capitalista desde 1929. A história completa ainda está por ser escrita (HOBSBAWN, 1995, p. 412).

Sem dúvida “[...] o principal efeito das décadas de crise foi assim ampliar o fosso entre países ricos e pobres” (HOBSBAWN, 1995, p. 413). Diante dessas considerações podemos notar que o que mais se perdeu na década de 1980 e se perdeu para o capitalismo foi o valor humano sob o preço de precarização das relações sociais e intensificação das desigualdades, ao mesmo tempo em que contribuía para o avanço das conquistas da classe trabalhadora que só acirrou a luta de classes. Nessas circunstâncias, mesmo combatidos com resistência, certamente houve mudanças intensas no país na década em questão. A década de 1980 é marcada pelo início da expansão do modo intensificado do capitalismo no mundo e a introdução dessa realidade no Brasil, o qual “usufruímos” hoje de maneira muito mais intensa, propagada também como globalização, que se desenvolveu mais profundamente na década de 1990. Assim, a seguir apresentamos algumas características da década de 1990, que tem suas especificidades, mas também revela consequências e implicações da década anterior.

2.3.2 Década de 1990: fragmentando o mundo por meio da globalização

Desde a década de 1980 o Brasil se esforçou para prosseguir em direção à tentativa de se livrar da condição de dependente dos países capitalistas centrais. Mas, pelo contrário, o que

se estabeleceu nesse sentido foi um aprofundamento dessa relação com a dívida externa, conforme já verificado. Segundo Castro (2011, p. 25), “[...] essa posição criou, entretanto, um estatuto de liberdade econômica e política no Brasil ao mesmo tempo em que a condicionou a uma posição de dependência perante as nações que controlavam o mercado externo e as estruturas internacionais de poder”.

Logo, se há uma década conhecida mundialmente no século XX pelas marcas imprimidas na história e pelas imensas transformações proporcionadas à vida das pessoas, esta década é a de 1990. Do aprimoramento das façanhas da década anterior ao descobrimento e reinvenção de novos artifícios para o mundo do capital com a ruína das sociedades socialistas, esse período é aquele que permite perceber com mais clareza a efetivação das propostas do “novo mundo” ou de uma “nova era” determinada pelo livre mercado ou novo liberalismo.

Se o mundo está, presumidamente em uma nova fase de maior inter-relação entre os mercados, qual é a (única) forma de inserção possível neste novo contexto? A resposta, para este tipo de pensamento, não poderia ser mais óbvia: políticas de abertura (comercial e financeira) e desregulamentação dos mercados. Ou seja, o neoliberalismo seria a única forma de inserção possível dentro desse novo mundo globalizado (CARCANHOLO; BARUCO, 2008, p. 11).

Esse período significou o fim de mais um século talvez, e também uma esperança de transformação que nascia nas pessoas. O que deve ser levado em consideração para analisar essa década, no entanto, é que a mudança de século não poderia ser afirmada como uma finalização de um ciclo ou do sistema capitalista. Ao contrário, o máximo que foi modificado nessa virada foi a chance de dar ao sistema capitalista uma nova roupagem que pudesse ser uma proposta atrativa a todo o globo, que convencesse a todos de que o capitalismo venceu (por causa do desmoronamento dos países socialistas e a desesperança das pessoas nesses sistemas), e que sua vigência ainda no século XX significa uma conformação relacionada à história.

Inicialmente, a apresentação da globalização como um fenômeno inteiramente novo na sociedade é, para dizer o mínimo, uma manipulação ideológica. O que há de novo na caracterização do que se chama globalização? A lógica expansiva e de internacionalização do capital existe desde que a lógica do capital se estabeleceu, faz parte de suas leis gerais de funcionamento. Talvez a novidade estivesse na intensidade dessa internacionalização (CARCANHOLO; BARUCO, 2008, p. 11).

Toda a construção dessa conjuntura se efetivou para que acreditassem que a proposta era de fato a união do mundo após um período de tanto autoritarismo e guerras. A defesa da liberdade para todos existia na sociedade para todos que desejassem competir no livre mercado tivessem esse “direito” garantido, fosse essa competição por mais capital ou por pura sobrevivência. Mundialmente isso era perceptível nas relações entre os Estados-nação. Hobsbawn (1995, p. 553) nos adverte,

[...] na verdade, a coisa mais óbvia na situação política dos Estados do mundo era sua instabilidade. Na maioria deles, as chances de sobrevivência para o regime existente nos próximos dez ou quinze anos, no cálculo mais otimista, não eram boas. Mesmo onde os países tinham um sistema de governo previsível, como por exemplo, Canadá, Bélgica ou Espanha, a existência deles como Estados individuais em dez ou quinze anos podia ser incerta e conseqüentemente também o seria a natureza dos regimes sucessores possíveis, se houvesse. Em suma, a política não era um campo que encorajasse a futurologia.

Assim, surgia dessa forma uma cultura da comunidade, grupos de identidade apareciam em grandes quantidades. Estes eram de certa forma um aprofundamento das lutas minoritárias evidenciadas nos anos anteriores. O anúncio ideológico apelava para a ideia de uma aldeia global, que contemplasse igualmente a todos em suas peculiaridades - sem dúvida estavam tratando do capitalismo como aliança ideal para as nações -, mas que simultaneamente negava a coletividade, especialmente se esta fosse constituída por uma definição de classes sociais, que eram já consideradas ultrapassadas e excludentes. Surgiu, assim, segundo Hobsbawn (1995, p. 417) um separatismo nacionalista e um egoísmo coletivo,

[...] uma resposta à “revolução cultural” da segunda metade do século, à extraordinária dissolução de normas, texturas, valores sociais tradicionais que deixou tanto dos habitantes do mundo desenvolvido órfãos e sem herança. Jamais a palavra “comunidade” foi usada mais indiscriminadamente e vaziamente do que nas décadas em que as comunidades com sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real – “a comunidade de informações”, “a comunidade de relações públicas”, a “comunidade gay”. O surgimento dos “grupos de identidade” -, agrupamentos humanos aos quais a pessoa podia “pertencer”, inequivocadamente e sem incertezas e dúvidas – foi observado a partir de fins da década de 1960 por escritores nos sempre autovigilantes EUA.

Para contribuir com a industrialização e com o desenvolvimento tão priorizado e também com a dita “união” do mundo, muitos artifícios contribuíram. Se na década anterior a popularização da televisão mudou a vida e a rotina básica da maioria das pessoas, em 1990 essas tecnologias trouxeram força e visibilidade a esses movimentos, e também acentuaram a disposição das pessoas para um ativismo social.

Essas circunstâncias fizeram até com que muitos desses movimentos abandonassem um perfil de reivindicações e aclamação por mudanças estruturais como reivindicação principal e passassem a fazer justiça com as próprias mãos, fomentando o aumento da violência, do tráfico. Revigoraram, - mesmo supostamente rejeitando – extremismos, e usaram essas situações como um apelo ainda maior para a urbanização, a modernidade e a globalização, como se estas não fossem continuar trazendo consigo ainda mais mazelas sociais.

As revoluções de fins do século XX, assim, tiveram duas características: uma foi a atrofiação da tradição de revolução estabelecida; outra, a revivescência das massas. [...] Contudo, em fim do século XX “as massas” retornaram à cena mais que em papéis principais que coadjuvantes. O ativismo de minoria, em forma de guerrilhas e terrorismos rurais e urbanos, continuou, e na verdade, se tornou endêmico no mundo desenvolvido e em partes do sul da Ásia e da zona islâmica (HOBBSBAWN, 1995, p. 443).

Segundo Aguiar (2011), outros problemas sociais foram emergindo com as inovações que pareciam ser em todo positivas, mas eram enganosas. Essas questões não eram mais apenas de caráter comprometedor das relações sociais gerais como destacado anteriormente, mas também demandas que implicavam prejuízos psicológicos, familiares e até de convivência mínima entre as pessoas, secundarizando conquistas do gênero, que tem em sua gênese a produção da humanização nos indivíduos, a produção da vida social. Consta-se inclusive, segundo os estudos do referido autor “[...] o aumento de pessoas vivendo sozinhas e com problemas existenciais” (AGUIAR, 2011, p. 11).

As consequências dessas transformações são visíveis na década de 90. Nessa época houve uma valorização do individualismo e o diálogo entre as pessoas diminuiu devido, entre outros fatores, à presença da televisão, ocupando ela lugar de destaque dentro de casa, os problemas familiares e a vivência familiar são renegados a um segundo plano. Em muitas casas passam a existir dois ou três aparelhos de televisão, chegando ao absurdo de, em alguns lares, cada indivíduo possuir seu aparelho (AGUIAR, 2011, p. 11).

O que se ressalta na citação anterior é que a descrição realizada não se distancia nem um pouco da realidade atual. Ao contrário, a mesma está mais enraizada, evidente e potente. O alerta está presente quando verificamos que essa situação se agrava e se torna cada vez mais depreciadora e efetiva na presente sociedade, que se apropria das conquistas do gênero humano como instrumento de luta contra a classe trabalhadora, privada de capital para viver – ou competir – nesse tempo.

Dessa forma, com o crescimento desse tipo de organização social totalmente fragmentada e com a ausência do Estado-nação, considerado falido, a ideologia neoliberal se expandiu cada vez mais, de tal maneira que as políticas de privatização eram bem mais comuns e enaltecidas do que na década anterior. Contudo, havia “[...] mais uma ironia da história! A realidade das últimas décadas, defendida e hipostasiada pelos neoliberais, é fruto de decisões políticas que passam, entre outros canais, justamente por aquilo que eles pretendem negar, o Estado” (CARCANHOLO; BARUCO, 2008, p. 12). Entretanto, se no início da década haviam perspectivas arruinadas para o futuro,

No fim do século, um grande número de cidadãos se retirava da política, deixando as questões do Estado à “classe política”. [...] Para muita gente, o processo política era irrelevante, ou apenas uma coisa que afetava suas vidas pessoais favoravelmente ou não. De um lado, a riqueza, a privatização da vida e da diversão e o egoísmo do consumo tornavam a política menos importante e menos atraente. De outro, os que achavam que pouco obtinham com as eleições davam-lhe as costas (HOBSBAWN, 1995, p. 558).

Mais uma vez se evidencia uma política de exclusão disfarçadamente embutida nessa ideologia, visto que, ao negar certos grupos, faz com que eles se afastem e não se relacionem com o direito de protestar em favor de suas conquistas. Embora essa concepção parecesse totalmente benéfica à sociedade, só é relevante na sociedade capitalista e para os capitalistas, já que se sustenta em ideologias como a meritocracia, a competição descontrolada e o egoísmo como caminhos para se restabelecer os pilares do capital.

É importante, primeiro, ter uma compreensão realista das condições atuais. O neoliberalismo advogado pelos países centrais, especialmente os Estados Unidos (que não foi neoliberal quando isso servia aos seus objetivos) é uma ideologia de exportação, para o consumo dos inocentes do Terceiro Mundo. Internamente, esses países seguem o que poderíamos chamar de “liberalismo pragmático”: são liberais, de modo geral, mas adotam medidas protecionistas disfarçadas, sob vários pretextos, para preservar os setores menos competitivos que desejam conservar (JAGUARIBE, 2001, p. 606).

Conforme foi possível analisar, a proposta de descentralização também era muito divulgada e valorizada na década de 1990, adentrando às questões políticas, ideológicas e sociais, desde a instituição de leis entre estados e municípios até a responsabilização da população (principalmente por meio das já instituídas ONGs) evidenciando cada vez mais a desresponsabilização do Estado-nação.

O breve século XX acabou com problemas para os quais ninguém tinha, nem dizia ter, soluções. Enquanto tateavam o caminho para o terceiro milênio em meio ao nevoeiro global que os cercava, os cidadãos do *fin-de-siecle* só sabiam ao certo que acabara uma era da história. E muito pouco mais (HOBSBAWN, 1995, p. 537).

O que antes era considerado como sociedade em toda a sua complexidade é agora contemplado como um conjunto de consumidores. Como se não bastasse a produtividade acelerada nas condições já destacadas e o apelo ao consumismo, com a desvalorização do Estado se passa a potencializar ainda mais serviços sociais como serviços comerciais. Dessa maneira, saúde, educação, segurança, transporte e moradia não eram considerados mais um direito a ser garantido e exigido do Estado, mas um bem, um serviço a ser consumido e comprado, comercializando inclusive outros aspectos relativos a esse contexto, como a formação e o desenvolvimento do trabalho do professor. A educação e outras necessidades humanas, antes vistas como direitos sociais, não são consideradas mais “[...] um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2010, p. 240).

Em suma, ao contrário das aparências, o século XX mostrou que se pode governar contra todas as pessoas por algum tempo, contra algumas pessoas por todo o tempo, mas não contra todas as pessoas por todo o tempo. Claro que isso não era consolo para minorias permanentemente oprimidas ou para povos que sofreram opressão praticamente universal por uma geração ou mais (HOBSBAWN, 1995, p. 560).

Na educação escolar podemos citar o exemplo do estado de São Paulo que, assim como em outros estados e seguindo passos dos demais países de Terceiro Mundo, se esforçou para aplicar também nas políticas educacionais mecanismos advindos da ideologia neoliberal. Incluem-se neles a privatização de parte dos serviços da escola pública, a negação do ensino como artifício pedagógico de negação do capital à classe trabalhadora - já que o conhecimento passou a ser visto dessa maneira - e a precarização escancarada dos profissionais da educação. Isso pode ser observado com as práticas de avaliação não apenas para os alunos, mas também para os professores, inserindo as bonificações durante a trajetória profissional e na aposentadoria, o que revela a perversidade de sua intencionalidade e sua raiz ideológica. Carvalho (2014) afirma que entre os acontecimentos de 1990 as Reformas Educacionais se destacaram, uma vez que elas instituíam os novos modos produtivos com a exigência de qualidade total, eficácia, eficiência e produtividade. Além disso,

O discurso da qualidade total penetrou nas escolas e as técnicas de administração e avaliação, próprias do meio empresarial, passaram a integrar as medidas de gestão escolas do ensino público, também no campo político, os Estados trataram de descentralizar as responsabilidades econômicas com os sistemas educacionais, compartilham com a sociedade civil o ônus da manutenção da escola pública (CARVALHO, 2014, p. 93).

O autor destaca também que,

As mudanças realizadas pela Secretaria de Educação [de São Paulo] buscaram de alguma forma privatizar ao máximo a esfera educacional. Podemos verificar isso por meio de terceirizações no contrato de funcionários para aquelas atividades caracterizadas como “atividades meio”, na distribuição de responsabilidades entre as esferas públicas e privadas, estabelecendo acordos de oferecimento de materiais didáticos e cursos de aperfeiçoamento de professores, por meio das instituições privadas e incentivando o voluntarismo no interior das atividades escolares. Nos aspectos pedagógicos, onde encontramos os pontos mais relevantes nosso texto, as reformas procuraram suprimir a centralidade dos conteúdos escolares, vinculando concepções negativas de ensino (Duarte, 1998), que por sua vez valorizam aquelas aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho em detrimento daquelas realizadas mediante a transmissão de pessoas para pessoa (CARVALHO, 2014, p. 95).

Sobre como essas questões alcançam outras questões sociais como o mercado de trabalho, que afeta toda a forma de vida dos indivíduos, Silva (2002) afirma haver tamanhas contradições entre os discursos e as práticas a respeito das mudanças que estavam em vigência que fica evidente a incoerência do ideal neoliberal que se instaurava nesse contexto com toda a força. Devido à necessidade de se inserir e permanecer no mercado de trabalho, os empregados acabam por aceitar condições subumanas de trabalho apesar do desespero por qualificação permanente, já que a justificativa para os desempregados era a falta da mesma, quando na verdade, sabe-se a que o motivo é a seletividade por falta de emprego para todos. Aliás, na sociedade capitalista e ainda mais nessa intensificação total mais forte a partir da década de 1980 e 1990, não havia lugar para todos, os “mais fortes” é que seriam capazes de sobreviver. Além do mais, a educação passa a ser reconhecida como um instrumento de inserção no mercado de trabalho e apenas para isso.

A política de confluência da educação básica pública com o mercado de trabalho possui ambiguidades e postula uma formação educacional que resulte num trabalhador reflexivo dentro dos parâmetros da produção. A política da educação profissional, arts. 30 a 42 da lei n. 9.394/96, consubstanciada no decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, e na portaria n. 646, de 14 de maio de 1997, introduz conceitos como empregabilidade, flexibilidade e adaptabilidade, assumindo como objetivos a formação profissional nas modalidades básica, técnica e tecnológica; a especialização e o aperfeiçoamento; a requalificação e a reinserção no trabalho. A idéia contida nos documentos postula a articulação permanente entre educação, trabalho, tecnologia, através da educação profissional (lei n.9.394/96), arts. 39 a 42) posterior ou concomitante com o ensino médio, fundada na necessidade de flexibilidade e dinâmica do mercado, e reduz as possibilidades de emprego até

mesmo para outros profissionais qualificados. Mas os investimentos educacionais motivados pelo raciocínio pragmático utilitarista apresentam contradições: primeiro, as tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica são exatamente contrapostas à inclusão social e trabalhista; segundo, as tendências das novas tecnologias são intensificadoras de capital e liberadoras de mão-de-obra, mas exigem profissionais cada vez mais qualificados e flexíveis; terceiro, deve-se considerar, ainda, que a automação e os inventos da tecnologia reduzem as possibilidades de emprego até para os qualificados. Portanto, o discurso da necessidade premente de elevar-se o padrão de escolaridade das massas, devido a requisitos econômicos modernizantes, não faz sentido e encobre os reais fatores indutores do desemprego estrutural urbano (SILVA, 2002, p. 33-34).

Como se não bastasse a negação dos direitos sociais dos indivíduos, outras catástrofes sociais foram se desenvolvendo. Entre elas, podemos destacar o aprofundamento da intervenção da classe burguesa na forma de classe empresarial nas questões estatais em diversos aspectos e também outras maneiras de “incluir” a população na ideologia civilizatória capitalista da época. Essas ações como forma de expansão do capitalismo se apresentava como neoliberalismo de terceira via.

Essa ideologia se propagou no decorrer da década de 1990, que visto que para seus defensores, dos quais o maior representante, segundo Pina (2016) é Anthony Giddens, o neoliberalismo não garantiu a coesão social e não poderia retomar o crescimento que o Brasil vivera na “Era de Ouro” nem com as políticas da esquerda para o social, nem com as políticas da direita para o social. Nesse sentido, o neoliberalismo de terceira via era a alternativa viável para a emergência de uma nova face, para uma possível nova fase do capitalismo (PINA, 2016). Dessa maneira, “Pode-se dizer que o argumento central dos revisionistas é o de que o neoliberalismo não foi capaz de recuperar as taxas de crescimento da economia mundial nem possibilitou a consolidação de uma base estável de apoio político” (PINA, 2016, p. 54) no fim do século XX.

Segundo eles, essa ideologia desenvolvia suas práticas defendendo que esse momento histórico clamava pela inclusão de toda a sociedade, independente de condições objetivas de sobrevivência, classe social ou escolhas ideológicas, e isso só seria possível com a atuação de todos esses personagens sociais pelo desenvolvimento de sua cidadania. Essa perspectiva era uma evidência de que o setor empresarial, assim como toda a classe burguesa, pretendia com essa ação não apenas ofuscar o papel do Estado como garantia dos direitos dos cidadãos, mas apagar completamente essa instituição, pois se a população e o empresariado têm capacidade de cumprir essa função, o Estado se torna desnecessário (PINA, 2016).

Diante dessa constatação, as ações a serem desempenhadas também não passariam pela adoção de saídas já propostas pela —direita neoliberal— e pela —velha esquerda, pois, se os neoliberais desejam encolher o aparelho de Estado enquanto os social-democratas defendem ampliá-lo, o neoliberalismo da terceira via afirma que é necessário reconstruí-lo, uma vez que a questão central não seria o debate entre —“mais ou menos” governo e sim —[...] “o reconhecimento de que a governação deve ser ajustada às novas circunstâncias da era global; e de que a autoridade, inclusive a legitimidade do [aparelho de] Estado, tem de ser ativamente renovada” (PINA, 2016, p. 66).

O discurso geral desses setores burgueses é que a esquerda deveria se acostumar com o livre mercado e, mais ainda, reconhecer e valorizar a importância dele para a população e para a humanidade no geral com políticas centradas na meritocracia, na “solidariedade” social, da concorrência entre consumidores e produtores e a prosperidade possibilitada pelas relações sociais, o que sob análise torna-se um equívoco.

Isso porque, segundo Pina (2016), a inclusão dos marginalizados nunca foi uma possibilidade do sistema capitalista, pois ele se inicia em um processo de exclusão, apartando o trabalhador da possibilidade e da garantia de ser um proprietário. Da mesma maneira, o autor enfatiza que, simultaneamente, o capitalismo - e, portanto, o neoliberalismo - é também um processo de inclusão à medida que obriga a sociedade no geral e principalmente a classe trabalhadora a se submeter às condições degradantes de produção da vida que implica na desumanização da maioria, isto é, na negação dos direitos básicos de existência.

Com o desenvolvimento do capitalismo, esta realidade torna-se ainda mais perigosa e degradante quando não apenas a classe trabalhadora, sempre a mais prejudicada, precisa estar conciliada com esses princípios, mas também o Estado que, mesmo democrático, acaba por ser o regulador dessa articulação, garantindo que esta classe sirva à classe burguesa e também conseqüentemente ao capital. Deve evitar divisões ou organizações que possam servir a seus próprios interesses, ou evitar que sejam “individualistas”, como argumentaria a classe dominante, e sirvam às suas necessidades individuais (PINA, 2016).

Nesse sentido, a perspectiva do capitalismo de Terceira via, para efetivar esses princípios “includentes” e da coletividade, se esforça para produzir efeitos educativos na sociedade civil, de maneira que ela seja constantemente ativa, promovendo uma renovação comunitária mais ampla para a hegemonização do lema do novo contrato social de que “[...] não há direitos sem responsabilidade” (PINA, 2016, p. 69). Mas o que a classe hegemônica tenta disfarçar é que essa proposta esconde a máxima que defende, em que a responsabilidade da sociedade civil é desenvolvê-la sem conceder nenhuma parte de seus direitos, sendo o máximo de suas garantias os “benefícios” ou migalhas concedidas pela classe dominante

apenas com o intuito de manter a ordem vigente. Nesse sentido, o bem-estar social passa a ser responsabilidade dos próprios grupos e indivíduos.

Portanto, não se trata apenas de uma tentativa de unificar toda a sociedade em torno de um mesmo projeto, embora esta seja uma meta fundamental do neoliberalismo de terceira via. No plano mais específico, esta proposta do “welfare positivo” implica também no rebaixamento da proteção social para um patamar reduzidíssimo a cargo da aparelhagem estatal e na transferência para o mercado do que seria a complementação desses direitos. (PINA, 2016, p. 69).

Assim, a crise vivida no Brasil nos anos 1990 foi considerada uma crise de Estado devido à errônea manutenção do mercado que, segundo Luiz Carlos Bresser Pereira – mais importante sistematizador do projeto da “contrarreforma” ocorrido no Brasil –, visou demasiadamente o bem-estar social. Essa prática valorizada pelo aparelho estatal nos anos anteriores deveria ser confiada ao empresariado que, segundo a classe, teria melhor condições de conduzir essas ações.

A política de privatização ganhou destaque, inclusive para as universidades, pois a maior argumentação para sua falência ou desqualificação era sua estatização, assim como a luta para que houvesse a incorporação da lógica empresarial no Estado. Vale destacar também as políticas pautadas em uma “modernização reflexiva” que se baseavam na articulação da nova cidadania já citada, acrescida da defesa de um espírito empreendedor. Em contrapartida, havia a defesa da desregulamentação do Estado com relação às iniciativas privadas, com a argumentação de que essa prática seria uma forma de proteção do mercado nacional, “[...] pois preparava o país para desempenhar o papel de economia financeiramente emergente” (PINA, 2016, p. 87). Segundo o autor, para a contrarreforma era preciso reduzir o grau de interferência do Estado.

Trata-se da discussão sobre a – desregulamentação a fim de determinar qual a extensão do papel regulamentador do aparelho de Estado nas – atividades privadas. Nesse caso, são defendidos programas que aumentariam os mecanismos de controle via mercado de modo a transformar o aparelho de Estado: de protetor da economia nacional contra a competição internacional à promotor da capacidade de competição do país a nível internacional (BRASIL, 1995b; BRESSER-PEREIRA, 1997). Na verdade, a proposta visa garantir a interferência do aparelho de Estado nas ações essenciais que permitam configurar o modelo de Estado almejado pelo bloco no poder, qual seja, um Estado mínimo para os pobres, mas, ao mesmo tempo, máximo para a expansão da instância financeira (PINA, 2016, p. 86).

Essas iniciativas começaram no Brasil nos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, que propuseram com seus inúmeros planos e metas, embora sem sucesso, um

renascimento político e econômico do país. Porém foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que houve uma maior consolidação do neoliberalismo de terceira via, pois,

Segundo Paulani (2006a), uma série de medidas, injustificáveis sob qualquer outro ponto de vista, foram adotadas em meio a uma combinação de promessas e ameaças econômicas, a saber: sob a ameaça do retorno da inflação, permitiu a valorização da moeda brasileira até a crise cambial de janeiro de 1999, quando US\$ 40 bilhões deixaram o país em apenas quatro meses; sob ameaça da perda de credibilidade, aprovou a Lei de Responsabilidade Fiscal, isto é, Lei Complementar n.º 101 (BRASIL, 2000), negociada com o FMI para colocar os interesses dos credores financeiros acima de quaisquer outros direitos; a ameaça do atraso e da perda do —bonde da história foi utilizada para promover a abertura da economia, levar empresas brasileiras à falência, iniciativas que aumentaram o desemprego; sob ameaça do desequilíbrio fiscal e da perda do —bonde da história, vendeu, com dinheiro público, empresas estatais de setores essenciais e estratégicos; com a ameaça da desvalorização do Real e retorno da inflação, elevou consideravelmente a taxa de juros; não obstante, isentou, da incidência de CPMF, os recursos aplicados em bolsa de valores e, também, isentou, de imposto de renda, a remessa de lucros de empresas a seus sócios no exterior; por fim, promoveu mudanças substantivas no regime previdenciário, dentre as quais se destaca a construção do mercado privado de previdência, que já vinha sendo reivindicada pelos defensores da expansão financeira (PINA, 2016, p. 91).

Assim, é possível perceber sinais de que essa década encontrou o esgotamento de paradigmas, havendo, então, a necessidade de inserir novos paradigmas que rejeitassem as décadas e fundamentações anteriores, por já se encontrarem, segundo eles, superados. Daí que a pós-modernidade tenha encontrado maior terreno e se confundido e propagado com muitas das ressalvas realizadas aqui. O século XX então chega ao fim cronologicamente, mas se expande em muitos aspectos até os nossos dias, pois suas consequências nos alcançam política, social e economicamente, conforme perceberemos a seguir.

2.3.3 À espera da chegada do século XXI

O início do século XXI, nos anos 2000, não se instaura apenas com o fim do antigo século, mas também com o discurso de fim da história pela tentativa de apagar todos os prejuízos e percalços do século que se passou. Esse tempo não é de toda novidade, na verdade é mais continuidade do que descontinuidade. Assim como qualquer outro período ou objeto, em se tratando das relações humanas, é possível ser compreendido historicamente. Para Frigotto (2010, p. 239), “[...] a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que a materializam além das intenções e do discurso”.

Os anos 2000 não são bem-vindos em sua conjuntura para a maioria da população que vem experimentando a amargura de uma vida regida sob o domínio da sociedade capitalista contemporânea e por seu aprofundamento e variadas reconfigurações, mas é celebrado pela burguesia e pelos princípios que a sustentam como classe dominante. Por isso, concordamos com Frigotto (2010, p. 237) ao afirmar que nem sempre “[...] é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”. Sendo assim,

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo (FRIGOTTO, 2010, p. 239).

Acrescenta ainda que, “[...] desse desfecho, resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 242).

Especialmente para a primeira década do século XXI são colocadas muitas problemáticas advindas do período passado para serem resolvidas quase que instantaneamente: a economia, a política, as questões sociais, tudo isso perpassa as demandas do século XXI de forma acentuada, principalmente devido ao fracasso das tentativas de resolução realizadas nas últimas décadas do século anterior. Entretanto, no Brasil, entramos no novo século com o mesmo governo político anterior, o de Fernando Henrique Cardoso que, mesmo após alta contribuição para o aprofundamento do país com políticas de privatização e profundo endividamento, em seu segundo mandato ainda mantém um padrão de formatação à ideologia global dominante a qualquer custo. Segundo Castro (2011, p. 44), contribuem para isso:

[...] a dificuldade de retomada do crescimento econômico, o aumento acentuado da dívida pública, a grande concentração de riqueza e renda, o elevado grau de pobreza da população e a reduzida capacidade de investimento do Estado (FIGUEIRAS; GONÇALVES, 2007). [...] No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), uma importante situação histórica desembocou na necessidade de adequar a política econômica do governo às novas exigências internacionais e de encontrar saídas para que o Brasil não entrasse em profunda crise no âmbito político econômico (CASTRO, 2011, p. 44).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que inaugurou os anos seguintes do século XXI, reiterou muitos desses infortúnios que se inclinaram para transformar todas as relações sociais em relações mercadológicas, com base em princípios degeneradores da sociedade. Nesse sentido, além de manter políticas que sustentam a classe burguesa na figura da classe empresarial, possibilitou a eles também um novo arranjo, uma nova forma de organização e simultaneamente de intervenção nas decisões do aparelho estatal e de sua diminuição, apesar de atender algumas demandas da classe trabalhadora, que passou a se reorganizar melhor como sindicatos e outras manifestações (PINA, 2016).

Nesse trâmite de “inovações” e reajustes, permanece a hegemonia da classe empresarial no Brasil e proliferam ainda mais suas propostas com o neoliberalismo de terceira via e a implantação da “responsabilidade social”. Essa política não apenas dá continuidade à responsabilização dos cidadãos pelos direitos que lhes deviam ser garantidos pelo aparelho do Estado, mas principalmente utiliza esses movimentos como forma de promover as instituições empresariais e apresentá-las como “parceiras” da sociedade civil na garantia de suas necessidades básicas como saúde, educação, segurança e trabalho nas condições ideais.

Ao contrário do que parece, o projeto de “responsabilidade social” não se define como filantrópico, mas como aquele que visa educar a sociedade, tanto trabalhadores como empresários para os novos princípios de relações sociais que estão se efetivando, que afirmam agir para construir um “capitalismo mais humano”, pois defendem que a luta pela superação do capitalismo já é ultrapassada e desnecessária. A ideologia gira em torno da relação amistosa, passiva e harmoniosa das instâncias públicas e privadas, de patrões e empregados, de sindicatos e empresários. Enfim, a afirmativa de uma suposta sociedade consensual e neutra e que não precisa de mecanismos de enfrentamento, uma vez que o dissenso não trouxe os resultados imediatos, eficazes e duradouros durante as décadas passadas.

Com o intuito de fortalecer essa ideologia foram criados o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE) que, segundo Pina (2016), se destacam nesse objetivo ainda na década de 1990, mas foi no século XXI que se intensificaram, cresceram e tomaram grandiosas proporções no cenário político, econômico e social da nação. Esses grupos foram criados com a união de algumas empresas, com a posterior adesão de outras, para organizar, consolidar e conscientizar a classe empresarial sobre as demandas do novo tempo, já destacadas aqui, e para difundir a premissa do capital humano.

Dessa forma, foi tão importante para a expansão do neoliberalismo de terceira via no Brasil a intervenção deles nas questões sociais, principalmente na educação, para garantir que

houvesse mão de obra qualificada para a “era globalizada”, para o desenvolvimento do mercado nacional e internacional e para torná-los aptos a competir, trabalhadores em seus empregos e empresários no livre mercado. Nessa época da história, a classe burguesa já reconheceu o desemprego e o subdesenvolvimento como questões estruturais, utilizando isso escancaradamente como instrumento na luta de classes. O objetivo agora é garantir que a pobreza e a marginalização não sejam tão extremas ao ponto de serem compreendidos pela sociedade civil e impedir que avancem em busca de transformações radicais.

A compreensão de seus fundadores [dos grupos de “responsabilidade social] se baseou na constatação de que o processo de contrarreforma do Estado brasileiro demandava um aprimoramento das iniciativas empresariais na – questão social, razão que os instigou a buscar alternativas que transcendessem as ações filantrópicas, julgadas como ineficazes para atender as novas demandas impostas pelos – novos tempos aos empresários organizados enquanto classe social. Indo mais além, podemos afirmar que o agravamento dos problemas gerados pelas relações sociais capitalistas na economia política mundial do final do século XX e início do século XXI elevou a tomada de consciência do empresariado sobre os riscos que os crescentes índices de pobreza poderiam acarretar para a manutenção das relações de poder. Nessa linha, recorreram não só à noção de – terceiro setor como, também, à de – responsabilidade social a fim de expressar, ao conjunto da classe, a necessidade e a urgência da adoção de novas referências ideológicas para o exercício da dominação (PINA, 2016, p. 104).

Assim,

[...] a perspectiva dominante defendia que, para não perderem o bonde da história e não serem excluídos do fluxo do tempo, os países dependentes deveriam promover uma série de – reformas requeridas pela nova fase da economia política mundial. Dentre essas reformas, supostamente necessárias, a que diz respeito ao campo educacional assumiu uma relevância decisiva, pois “[...] é compreendida pelo Banco [Mundial] como o principal meio capaz de deslocar os países *em desenvolvimento* para a sociedade globalizada e, por isso, compõe o ‘núcleo sólido’ de formulação recente do Banco” (PINA, 2016, p. 129-130).

Nesse sentido, a educação passou a ter função ainda mais basilar, na medida em que era por meio dela que essas corporações pretendiam alcançar o reajuste estrutural da sociedade, para estabelecer a partir dela a estabilidade política tão almejada e a hegemonia da classe burguesa. Ou seja, era com a educação da sociedade sob os princípios do “novo neoliberalismo” que seria possível conformar a população e ativar os empresários do país. Quanto à funcionalidade da educação escolar nesse processo, como um instrumento a serviço do desenvolvimento ou da globalização, é possível perceber que,

Embora reconheçam que houve avanço no cenário da educação escolar no Brasil dos anos 1990, esses organismos consideram que a melhora ocorrida não foi suficiente para atender às demandas de desenvolvimento e crescimento do país. Analfabetismo, multirrepetência, abandono da escola por parte dos estudantes, além da ineficácia para alcançar padrões mínimos de qualidade seriam, ainda, fatores preocupantes (PINA, 2016, p. 141).

Esses ideais reforçam a educação como o fator importante na mobilidade econômica do trabalhador e no desenvolvimento do país. A educação, portanto, não era um fator de humanização dos sujeitos para lutar contra as desigualdades, combater as injustiças e mudar radicalmente os pilares sociais baseados em princípios de competitividade e individualismo, mas amenizadora da pobreza extrema, que “extorquia” a imagem do “país das maravilhas” no mercado internacional. Dessa forma,

Frente aos riscos que podem advir desse cenário, os aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social apregoam a necessidade de recorrer à educação escolar para, ao menos, amenizar os impactos da pobreza e da violência na coesão social. Sua base de sustentação é o lema veiculado pelo neoliberalismo da terceira via, de que crescimento econômico sem justiça social é insustentável em longo prazo (PINA, 2016, p. 163).

Além do mais, o aprofundamento dessa perspectiva ocorreu também com programas de avaliação do governo para a educação, apresentando uma política de controle das ações dos professores, dos alunos e fomentando a produtividade e coerência com o sistema em vigor. Além disso, esse período também foi marcado por muitas mudanças, com essa perspectiva infiltrada nos conteúdos curriculares na forma de administração das redes de ensino, inclusive para inserir os diretores da escola na lógica de um gestor de empresas com a implantação de diversos documentos baseados nas indicações da Unesco e do Banco Mundial, um organismo de controle utilizado para empreender todos os interesses da classe dominante com roupagem de ênfase nos valores humanos.

O Banco Mundial, criado sob os destroços da Segunda Guerra Mundial, tornou-se o maior provedor de créditos financeiros para os Estados em desenvolvimento com graves déficits sociais e o principal catalisador de recursos em outras fontes existentes no mercado mundial de capitais. O início de suas operações foi marcado por conflitos com os países europeus vencedores e os Estados Unidos, mas definiu-se como banco europeu: do total de empréstimos acumulados até 1956, 65% foram destinados a países europeus (ARAÚJO, 1991). No caso do Brasil, data de março de 1946, durante a presidência de Eurico Gaspar Dutra, a aprovação do primeiro acordo para o setor educacional, dirigido à construção da escola técnica de Curitiba, durante a implementação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 (NOGUEIRA, F.M.G.1998). Ao longo de sua trajetória, o Banco Mundial vem ampliando o âmbito de sua intervenção na formulação de políticas e estratégias, sob o manto de processos de cooperação técnica e financeira aos países devedores. No início, suas funções pautaram-se no financiamento e na assistência técnica para projetos

econômicos e sociais específicos, no fomento ao desenvolvimento internacional dos países membros e no estímulo ao diálogo econômico entre doadores e beneficiários, Entretanto, nas décadas seguintes, o Banco Mundial tornou-se o principal organismo internacional de financiamento, juntamente com o Fundo Monetário Internacional, com poder político para captar e monitorar os recursos externos e discriminar os merecedores de créditos. Atua como instituição que concebe e delibera políticas para o setor social e tem capacidade para introjetar e difundir a concepção de mundo que os homens de negócio querem consolidar e produzir (SILVA, 2002, p. 52-53).

Dos documentos de destaque nesse contexto, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, a lei do Plano Nacional de Educação, os Referenciais Curriculares para a educação infantil (que apesar de terem sido escritos na década de 1990 ainda tem território oficial nesse período) e a instituição de programas como “Jovens Urbanos”, que se esforçaram por aplicar os princípios das pedagogias do “aprender a aprender” (PINA, 2016), que serão mais bem explorados ao longo deste trabalho.

Com esses apontamentos, o governo Lula, apesar de avançar com relação a grandes conquistas e gerar expectativa na população no início de seu governo, por pertencer ao operariado e por afirmar representá-lo em seu mandato, foi posteriormente motivo de certa decepção para a classe trabalhadora, mas conquistou o apreço e a parceria das elites. Isso porque,

Os membros da equipe governamental não tocaram na herança neoliberal de FHC: a abertura comercial, a desregulamentação financeira, a privatização, o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, a redução dos direitos sociais, a desregulamentação do mercado de trabalho e a desindexação dos salários. Em relação a esse último item verifica-se uma omissão particularmente grave: o governo Lula não fez e não disse nada até aqui sobre a desindexação dos salários imposta aos trabalhadores pelo neoliberalismo (BOITO JR., 2003, p. 1).

Ademais, toda essa nova postura de alinhamento do Partido dos Trabalhadores com a classe hegemônica fez com que houvesse um ofuscamento do sindicalismo da década de 1970 e 1980. Se em 1990 o sindicalismo deixou de ser de confronto para ser propositivo, na década seguinte ele foi desaparecendo como bandeira do operariado.

Desde a experiência da Câmara Setorial da Indústria Automobilística, o sindicalismo do operariado das montadoras aproximou-se da burguesia industrial e, particularmente, da Fiesp. Essa aproximação precedeu a aproximação entre a candidatura Lula em 2002 e esse mesmo setor da burguesia brasileira (BOITO JR., 2003, p. 12).

Além disso, conforme já destacado, a fração da classe trabalhadora mais organizada representada pelos trabalhadores da indústria automobilística e bancários serviu de apoio ao bloco neoliberal no poder, pois receberam dele apoio e certa estabilidade, aumento de

salários, apesar de não combater o desemprego de outras regiões, pois “[...] melhorar as condições de trabalho de outras regiões é, também, um modo de impedir o desmanche industrial do ABC” (BOITO JR., 2003, p. 11). Dessa forma, combateram a classe pobre mais desorganizada e também os funcionários públicos. A classe média alta se aproveitou dessa divisão da classe trabalhadora para expressar sua insatisfação com a “estabilidade” da classe trabalhadora que, ao contrário de suas intenções era, segundo eles, “sustentada” pelo governo.

No caso da alta classe média vinculada ao setor privado, setor no qual, sem dúvida, o ódio ao funcionalismo público é muito grande, a motivação de fundo não é a revolta contra a desigualdade, mas, ao contrário, o interesse em destruir o serviço público, exatamente porque esse serviço é o único caminho para a democratização da sociedade brasileira. Tal motivação reacionária, cuja existência efetiva não temos espaço para demonstrar aqui, é temperada, em alguns ramos profissionais da alta classe média vinculada ao setor privado, por uma dose de ressentimento pequeno-burguês da parte de profissionais que não conseguiram ser aprovados nos concursos de ingresso no serviço público (BOITO JR, 2003, p. 18).

Sendo assim, vale destacar que, “[...] Definitivamente, os neoliberais souberam aproveitar aquilo que Mao Zedong denominava “contradições no seio do povo”. Eles jogam uma parte dos trabalhadores contra a outra, desviando, todos, da luta contra os seus verdadeiros inimigos” (BOITO JR., 2003, p. 17). Como instrumento estratégico aliado a essas premissas promoveu-se a ideologia da “empregabilidade”, reafirmando a aliança estabelecida com a concepção de meritocracia já advogada na década de 1990, em que o indivíduo não necessita de oportunidade de trabalho e igualdade no mundo do trabalho para produzir dignamente sua existência. Pelo contrário, precisa se esforçar para ser empregável, para estar em condições de ser admitido em um emprego, ou seja, tudo é responsabilidade do sujeito, tenha ele recebido as condições ideais para “competir” ou não, pois o importante é que ele construa essas “pontes”.

Com esses destaques, Boito Júnior (2003) afirma que o governo Lula constituía parte de um novo populismo já iniciado na década de 1990, que apresenta os mesmos pilares que sustentam e mobilizam o governo petista. Esse novo populismo se alimenta da fração da população paupérrima, desorganizada e dependente do Estado para criar uma relação de dependência profunda, uma vez que mergulha ainda mais em práticas de exclusão, desigualdade e negação de direitos à maioria da população, iludindo-a apenas com migalhas que reforçam as circunstâncias já relatadas e analisadas.

Esse novo populismo, como todo populismo, é um apelo da liderança política, preferencialmente a partir do Estado, às massas politicamente desorganizadas. Essas, por seu turno, atendem ao apelo do governante porque depositam suas esperanças, não na organização e no programa político que não possuem, mas na ação protetora do Estado. Porém, se falamos em populismo de novo tipo é porque, diferentemente do velho populismo reformista do período pré-64, esse populismo, que poderíamos denominar regressivo, aumenta as desigualdades sociais e reforça a dependência econômica do país (BOITO JR, 2003, p. 16).

Outrossim,

Como o governo Lula não tem oferecido nada para a grande massa pauperizada, ele não pode organizar e mobilizar efetivamente o povo, pois, para tanto, seria preciso contemplar, de fato, os seus verdadeiros interesses. Mantida essa política, a exploração conservadora dos trabalhadores pauperizados poderá continuar, mas, sempre, na forma de um apelo genérico e distante do governo às massas desorganizadas (BOITO JR, 2003, p. 24).

Apesar disso, é preciso citar que esse governo promoveu significativo aumento na quantidade de concursos públicos, ampliação de recursos para custeios nas instituições públicas, além da ampliação das redes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Institutos Federais, deu ênfase nas políticas para a educação de jovens e adultos, indígenas e afrodescendentes, fixou o piso nacional do magistério (após muita luta da categoria), mas tudo sob a ótica da pedagogia dos resultados, também defendida pelo Estado brasileiro consolidado anteriormente (FRIGOTTO, 2010).

A dualidade entre o público e o privado ainda era uma característica muito presente, incentivando a fragmentação e a dispersão do campo da esquerda, como um fruto da semente da década anterior. Os movimentos sociais passaram, além de bifocais e polarizados, a ser também apolíticos, no sentido de se constituírem somente como movimentações passageiras e sem compromisso com uma classe ou uma perspectiva de sociedade.

Essa característica gera consequências também no campo da educação, inclusive na pós-graduação, em que o debate educacional afasta da se criticidade, comprometendo a formação dos profissionais da educação e também dos alunos de todos os níveis e modalidades de ensino da educação escolar (FRIGOTTO, 2010). É de suma importância pensar que tipo de sociedade contribui com esse tipo de posicionamento, que adota a simples descrição de determinado objeto como fazer pesquisa, aderindo à lógica do efêmero e simultaneamente do conformismo da sociedade neoliberal. Isso nos leva,

[...] a sustentar que a primeira metade da década do século XXI, predominantemente foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de produção ou na socialização, autonomia e organização dos docentes (FRIGOTTO, 2010, p. 217).

Ou seja, na perspectiva ideológica neoliberal,

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização (FRIGOTTO, 2010, p. 251).

O não enfrentamento da sociedade contemporânea com críticas que a analisem historicamente – a fim de reafirmar a história como produção humana – pode acarretar não apenas a falta de avanços, mas sobretudo retrocessos sobre as conquistas já realizadas até aqui. Há, segundo Frigotto (2010), uma responsabilidade sobre os pesquisadores de evidenciar e esclarecer as infelicidades desse modo de produção da vida humana, que mais suprime do que enriquece o gênero e, concomitantemente, o indivíduo.

Não enfrentá-lo nessa sua característica objetiva, real, é equivalente a aceitá-lo resignadamente, como algo inevitável, inexorável, acabado, a-histórico. Ora, é justamente essa a característica da ideologia neoliberal. Ela se apresenta como única forma de entendimento e proposição prática para a nova era, a globalização. Por quê? Por que as características da globalização, como visto, colocam apenas uma forma de inserção nessa nova realidade, uma única forma de pensamento. É assim que se apresenta o neoliberalismo. Não como uma nova forma de interpretar o mundo, como a [...] única forma de fazê-lo, ao menos a única forma que não é retrógrada, saudosista, utópica. Trata-se do pensamento único. Como o capitalismo liberal demonstrou-se criterioso historicamente, e, portanto, não há alternativa a essa sociabilidade, não existem alternativas ideológicas (CARCANHOLO; BARUCO, 2008, p. 2).

Diante dessas considerações pretendemos a seguir analisaremos a concepção de educação predominante nos períodos brevemente analisados até aqui, a fim de apreender posteriormente a concepção de planejamento de ensino de cada uma delas.

3 CONCEPÇÕES PREDOMINANTES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO: DE 1980 A 2010

Neste capítulo objetivamos realizar uma análise das concepções de planejamento de ensino mais relevantes. Para isso, primeiramente apresentaremos os aspectos centrais da educação brasileira ao longo de sua história com contribuições de Saviani (2011). O propósito é situar o leitor em um contexto geral para que posteriormente acompanhe nossa análise sobre concepção de planejamento de ensino.

3.1 Modelos pedagógicos hegemônicos e suas respectivas propostas de planejamento de ensino

As diferentes concepções pedagógicas sempre estão carregadas de concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas, que fundamentam a educação. A emergência e o desenvolvimento da educação escolar são compostos por muitos aspectos, com relevância para aqueles que nos possibilitam compreender a concepção de sociedade, escola, professor, aluno e processo de ensino e aprendizagem, princípios fundamentais para apreendemos a concepção de planejamento de ensino de cada um deles.

Para realizar este estudo, buscamos considerar a história da educação a partir da institucionalização da escola no Brasil, ocorrida em meados do século XIX, que pretendia consolidar a nova classe que intencionava se estabilizar no poder, a burguesia. Isso porque defendia, enquanto classe revolucionária, a liberdade e a igualdade, lemas da revolução que se propôs a realizar. Visava alcançar esse objetivo, considerando que a ignorância, ou seja, a falta de acesso ao conhecimento, era o que excluía a maioria da população da antiga ordem social e a institucionalização da escola, nesse sentido, era de grande valia.

Nesse contexto, para que todos pudessem ser cidadãos livres e esclarecidos, visava-se à institucionalização do ensino e à obrigatoriedade da escola. No entanto, em face das condições a que as pessoas eram submetidas anteriormente, permeadas pela desigualdade na garantia dos direitos básicos, visto que a escola parecia não ser necessária para a maioria da população - porque não se exigia escolaridade para ser mão de obra para o desenvolvimento da economia -, os indivíduos necessitavam ainda ser convencidos da importância da escola e de sua função. Essa instituição não estava apenas em processo de oficialização, mas também de constituição de práticas, o que permite perceber as tendências e concepções pedagógicas que começam a surgir para atender às necessidades que dela emergiram.

Ainda sobre a emergência da institucionalização da escola, vale ressaltar que o interesse da classe burguesa em democratizá-la se instituía a fim de caminhar de acordo com a proposta revolucionária para o século XX: laicizar o processo educativo, fundamentá-lo em ideias positivistas e da racionalidade, e preparar os indivíduos para participar dessa proposta.

Nesse sentido, a institucionalização da escola “[...] sinaliza a presença das ideias modernas que preconizavam uma educação pública e laica” (SAVIANI, 2011, p. 125). Entretanto, para que essa conquista se efetivasse, não bastava apenas uma lei que garantisse o direito, mas revelava-se necessário garantir também as condições para que ela fosse de fato materializada na vida dos sujeitos.

Assim, emergiram propostas para o currículo escolar e a formação de professores, mesmo que lentamente. Da mesma maneira, havia a exigência de que os professores tivessem o conhecimento sobre as disciplinas e que também levassem em consideração as práticas de ensino. Mesmo que algumas das concepções que destacaremos aqui não estejam inseridas no período temporal de nossa análise, apresentá-la-emos por considerarmos que ainda existem nuances delas nesse período, mesmo que não tenha sido sua primeira apresentação histórica.

Adotamos essa postura, primeiro por considerar que essa trajetória não é linear e, segundo, por serem tais considerações importantes para compreender os fenômenos pedagógicos da atualidade. Isso significa compreender a história da educação escolar no Brasil da maneira mais completa possível, considerando sua gênese, desenvolvimento e possibilidades de transformação, de acordo com o que defende o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica em seus estudos. (SAVIANI, 2009).

A concepção de educação escolar em destaque no período de institucionalização e democratização (mesmo que aligeirada) da escola ainda possui traços da denominada **pedagogia tradicional** que, apesar de ter nascido e se desenvolvido entre os séculos XVIII e XIX, predominou no Brasil por volta do final do século XIX, tendo o professor no centro do processo educativo com a finalidade de preparar o aluno para aprender os conteúdos. Mesmo que esse aprendizado nem sempre fosse efetivado, o que havia de maior importância nesse processo era a ação do professor (SAVIANI, 2009).

Ele transmitia os conhecimentos que possuía, em uma prática de ensino gradativa, desenvolvido segundo a lógica formal, considerando o ato educativo um processo linear, do professor para o aluno, sem se preocupar com a forma de ensinar nem se promovia o desenvolvimento dos educandos. Buscava igualmente lançar o conhecimento aos alunos para que todos fossem escolarizados e se efetivasse assim a tão sonhada democratização da educação escolar.

No caso do Brasil, a escola,

[...] era regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas deram origem, no interior dos grupos escolares, as classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso, esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta para a terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário. Os princípios pedagógicos a partir dos quais esses conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor junto aos alunos integram aquela concepção que a Escola Nova veio, mais tarde, considerar como pedagogia tradicional. (SAVIANI, 2011, p. 172).

Em função dos restritos recursos emergiu o chamado “ensino mútuo” que, apesar de manter o centro da educação no professor, selecionava os alunos de maior destaque nas aulas para auxiliar os professores, denominados de “monitores”.

Esses alunos representavam o apoio para dar mais assistência aos outros educandos, especialmente os que apresentavam mais dificuldade na assimilação dos conteúdos, em uma tentativa de ampliar a abrangência do ensino. Contudo, ainda sem considerar o outro lado do processo educativo, que é a aprendizagem, os monitores acabavam por reproduzir, didaticamente falando, as práticas dos professores, ou seja, faziam com que os educandos conseguissem, no máximo, memorizar as lições e alcançar um verbalismo desenfreado, revelando carência de preparação tanto dos monitores como dos professores.

A escola, nessa perspectiva, “[...] tratava [...] de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2009, p. 126) e era, então, direcionada tanto por um aspecto quantitativo quanto pelo ensino da lição das coisas. Assim, convertia-se em uma prática enrijecida, apoiada na disciplina sem fundamento e na desconsideração de outros aspectos envolvidos na educação escolar, conforme já destacamos.

Segundo Saviani (2011), a pedagogia tradicional tinha seus pressupostos pedagógicos definidos em seis princípios: 1) a simplicidade, a análise e a progressividade, 2) o formalismo, 3) a memorização, 4) a autoridade, 5) a emulação. e 6) a intuição. O primeiro princípio (**simplicidade, análise e progressividade**) baseia-se na lógica de desenvolvimento formal, quando os conhecimentos devem começar dos mais simples para os mais complexos, quando

os professores devem analisar os conhecimentos até os seus elementos mais fáceis e possibilitar a assimilação dos alunos progressivamente. Na sequência, o **formalismo** reitera que o ensino é dedutivo, comparativo, mas ao mesmo tempo composto pela **memorização**, dada pela decomposição do conteúdo, pois a repetição evidenciará o aprendizado. Para detectar esse aprendizado, a escola se conserva na **autoridade** do professor, que desenvolve práticas de prêmios e castigos, a fim de possibilitar a **emulação**, a meritocracia. Por fim, destaca a **intuição**, afirmando a percepção sensível do conhecimento, a sua concreticidade, com demonstrações como imagens, objetos etc. (SAVIANI, 2011).

Não há, portanto, ausência de uma didática ou de um percurso a ser percorrido no processo educativo, mas há um equívoco a respeito do desenvolvimento do ato educativo. Tratava-se de uma proposta que, mesmo com a intencionalidade de aproximar os alunos dos conhecimentos, afastava-os destes, pois à medida que não possibilitavam compreender plena e verdadeira os conteúdos, à medida que não suscitavam o desenvolvimento dos sujeitos, impediam, não construíam as possibilidades e condições para que os conteúdos promovessem o enriquecimento necessário da concepção de mundo e suas relações com ele.

Parte disso, na verdade, efetivava-se devido ao projeto de sociedade da burguesia, que desejava expandir e democratizar a escolarização para incluir os sujeitos no “novo mundo”, mas sem possibilitar que desejassem transformá-lo em favor da defesa inicial da burguesia: uma sociedade sem classes. Nas diversas tentativas feitas por essa pedagogia, outras propostas emergiram, como é o caso do método intuitivo, que não abandonava esses princípios, mas intencionava direcionar atenção para a forma de transmissão dos conhecimentos. Assim,

[...] o que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte no ‘material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita (VALDEMARIN, 2004, p. 104)’. (SAVIANI, 2011, p. 139).

Então, apesar de seus esforços, essa concepção de processo educativo não o contempla plenamente, por não considerar na devida proporção as múltiplas relações que compõem o processo educativo, não tem como finalidade precisa o aprendizado que proporcione o desenvolvimento dos alunos e sua inserção cada vez mais completa na vida social.

Além disso, conserva uma concepção de escola que se distancia da sociedade à medida que pretende preparar os alunos para atuar nela, sem de fato observar conteúdos, formas e

perspectivas das possibilidades das ações pedagógicas como elementos de um conjunto único, qual seja, o trabalho (ação consciente humana) educativo e sua realização intencional.

Outrossim, as variações nos resultados obtidos eram tratadas como anomalias dos alunos, não havia uma análise voltada ao trabalho do professor ou à própria organização da instituição escolar. Com base nessas considerações e nas características expostas, podemos dizer que **o planejamento de ensino dessa concepção de educação escolar levava em consideração os conteúdos, mas o tratamento dado a eles era descontextualizado e a figura do professor, como autoridade nesse processo, desconsiderava a complexidade do trabalho educativo e colocava o docente muitas vezes como figura autoritária por sua autoridade.**

Nesse sentido, vale destacar que os meios de transmitir os conhecimentos e os objetivos a serem alcançados eram únicos para todos os sujeitos, promovendo quase um autodidatismo nos alunos, pois não havia clareza a respeito do destinatário (educando) do trabalho pedagógico. E se ele era parte do processo, precisava ser levado em consideração. Assim, havia um empobrecimento da finalidade da educação, o que impossibilitava a sugerida democratização do conhecimento, visto que muitas vezes o aprendizado não se efetivava. Na verdade, o que ocorria, por vezes, era uma memorização oca do que outrora havia sido exposto, sem fazer as relações do conhecimento com a realidade.

Inicia-se, desse modo, a problematização dessa pedagogia e sua transformação, tendo em vista criar uma perspectiva educacional que pudesse inserir em suas análises e propostas outros elementos que compõem o trabalho pedagógico, mas eram desconsiderados até então. Dessa maneira, se a pedagogia tradicional se preocupava com o ignorante e buscava torná-lo esclarecido para tirá-lo da condição de marginalizado, a **pedagogia nova** que tentou se instituir, contrapondo-se à hegemônica pedagogia tradicional (SAVIANI, 2009), preocupando-se com o rejeitado, buscando inseri-lo socialmente, aceitando suas particularidades e limites.

No Brasil, em 1932, foi escrito o “Manifesto para o governo e para o povo” ou o “Manifesto da Escola Nova”, que advogava pelo Estado e educação laica, gratuita e obrigatória, além de afirmar que educação é ciência. Para a pedagogia nova, a educação deixa de ser direito de classe e passa a ser defendida como direito de todos, o que incluía não apenas os pobres, mas também os negros, deficientes e mulheres, e a universalização da escola básica, caracterizada por Anísio Teixeira. (SAVIANI, 2011).

O manifesto posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e para o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial. Defende-se uma escola pública de caráter universal obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, isto é, que propicie o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas em todas as crianças, adolescentes e jovens (SAVIANI, 2009, p. 295).

Um dos *slogans* destacados por essa pedagogia foi “ser diferente é normal!”, celebrando as diferenças presentes em cada sujeito, legitimando a diversidade e abandonando o ideal de “igualdade” para todos. Isso devido à emergência de lutas sociais reivindicadas por pequenas minorias nesse período, um aspecto bastante relevante destes movimentos. Entretanto, nesse momento, a classe revolucionária deixa de ser a burguesia e passa a ser o proletariado.

Na educação escolar, essa nova posição ideológica foi traduzida com o que se denominou de método científico (como se a pedagogia tradicional não fosse) e que pudesse acompanhar os novos tempos, assim como realizar o que a pedagogia tradicional não foi capaz, isto é, incluir os indivíduos sem tentar eliminar suas diferenças, tornando a escola mais prazerosa para aqueles que anteriormente não “cabiam” nela. “Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 2009, p. 9).

Entretanto, apesar de reconhecer tamanho avanço da pedagogia nova, é fundamental considerar que, ao ter “curvado a vara” completamente para os sujeitos, ela tentou retirar a especificidade da função do professor e do ensino ao defender que ensinar é pesquisar, é descobrir sem a transmissão de conhecimentos, precarizando assim tanto a pesquisa quanto o ensino, desvalorizando o professor e o conteúdo que são igualmente importantes nesse contexto.

Saviani (2009) afirma que essa precarização ocorre porque a nova pedagogia mistura ensino com pesquisa sem considerar que um depende do outro, pois sem se conhecer o que já existe sobre determinado assunto não é possível fazer pesquisa para descobrir o que ainda não se sabe. Além disso, para ele não se trata do que o indivíduo sabe ou não individualmente, mas sim das conquistas do gênero humano nesse sentido, que será apropriado pelo indivíduo por meio do ensino, da transmissão de conhecimentos, advogada pela pedagogia tradicional.

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são

assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (SAVIANI, 2009, p. 42).

Com isso,

Compreende-se então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do processo para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2009, p. 8).

Dessa maneira, sua prerrogativa fundamental era centralizar o trabalho educativo na supervalorização do processo, na espontaneidade e ativismo das crianças que na pedagogia tradicional foram desconsiderados como elementos importantes para que o trabalho educativo efetivamente ocorresse, ou seja, para que todas as crianças aprendessem e se desenvolvessem a partir desse aprendizado.

Nesse contexto, o papel do professor era o de acompanhar o sujeito nessa trajetória e ajudá-lo para que, por si mesmo, por suas próprias capacidades e com suas particularidades, desenvolvesse suas habilidades, competências, qualidades, enfim, sua humanidade. A interação constituía-se como um aspecto fundamental dessa proposta pedagógica, visto que é por meio dela que o aluno se desenvolve, seja ela ocorrida entre alunos e professores ou crianças e crianças.

Isso considerado, a defesa da pedagogia nova girava em torno da negação do ensino intencional composto por conteúdos e formas adequadas para a promoção do desenvolvimento e, portanto, igualmente de seu planejamento, buscando centralizar os saberes, práticas e desejos das crianças. Assim, **a ação não planejada do professor era proveniente da atividade imediata da criança e, a partir dela, é que o professor também espontaneamente poderia fazer alguma intervenção, porém sempre colocando em evidência o prazer, a liberdade, a diversidade e a “criatividade” dos alunos.**

Assim, ressaltamos que, apesar da pedagogia nova ter obtido sucesso em alguns aspectos importantes, entre os quais destacam-se a defesa da escola pública e a necessidade de considerar a criança no ato educativo, ela também retrocede em determinados momentos. Duarte (2016, p. 62), ao analisar as pedagogias tradicional e nova, corroborando com Gramsci, assinala:

[...] Gramsci sabia que a escola tradicional pertenceu a um determinado momento histórico da sociedade burguesa e que esse momento ficara para trás, o que levou à perda de sentido daquele projeto educativo. Mas o projeto educativo da escola nova não conseguiu colocar no lugar da escola tradicional algo que tivesse a mesma força educativa. Ao invés de avanço e superação, o que aconteceu foi um retrocesso.

É possível justificar esse direcionamento da pedagogia nova por seguir a mesma lógica de análise que guiara a pedagogia tradicional, a lógica formal de análise da realidade. Apesar de defender a inclusão e a universalização da educação, a pedagogia nova continuava pensando de forma excludente o processo educativo em sua totalidade, suprimindo os seus conhecimentos para incluir a criança, “curvando a vara”, completamente da centralidade total no conhecimento para a centralidade na criança, descartando a importância de ambos no processo (SAVIANI, 2009).

Isso demonstra que essa perspectiva não considera que na educação escolar um elemento e o outro se completam e, se considerados dialeticamente, tornam possível a concretização do que consideramos como finalidade da prática educativa, a qual é, segundo a pedagogia histórico-crítica, produzir a humanidade nos indivíduos.

Entretanto, urge pensar sobre isso, e considerar que a pedagogia nova, mesmo tendo realizado avanços significativos na institucionalização da educação escolar no Brasil, define como finalidade da escola o desenvolvimento espontâneo de uma humanidade que já existiria nos seres humanos e que se desabrocharia na interação com o mundo e com outros seres humanos, revogando a necessidade do ensino planejado, intencional, outrora apregoado pela pedagogia tradicional. Essa tendência, entre tantas outras referências, está ancorada principalmente nos estudos de Piaget, conforme apresentam estudos de Duarte (2011b).

Dessa maneira, essa proposta, apesar de ter sido muito bem aceita por muitos educadores, por aparentemente solucionar e satisfazer as necessidades da educação escolar, a escola nova não era tão democrática quanto aparentava e muito menos adequada quando se pensa na função histórica da escola, qual seja humanizar os indivíduos. Isso porque, ao negar o ensino, não incluía os alunos pobres nas mesmas condições dos alunos da classe burguesa, pelo contrário, colocava-os ainda mais à margem da aquisição de conhecimentos, que é fundamental para criar uma consciência crítica com relação à própria realidade.

É nesse sentido que Saviani (2009, p. 45) afirma que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Percebe-se, que a pedagogia nova veio para instituir o novo interesse das elites. Se antes a burguesia estava preocupada em democratizar a escola como transmissora de conhecimentos

por ser classe revolucionária e desejar difundir as “luzes”, agora como reacionária seu interesse se direciona a negar o ensino para contrapor-se à história e evitar a perda de sua hegemonia.

Nesse sentido, começa-se a pensar em uma perspectiva pedagógica no início da segunda metade do século XX, face às mudanças sociais emergentes, como o início de uma reestruturação produtiva. Assim, as novas exigências mercadológicas globais e também a intensificação da produção a baixos custos promoveram no Brasil uma mobilização popular, sindical e também da classe empresarial que, em razão de uma lacuna no direcionamento no campo educacional, procurou se inserir nesse âmbito para angariar benefícios de seu interesse.

O primeiro segmento mobilizou-se para expressar o clamor da sociedade civil por garantia dos direitos básicos fundamentais, além de garantia da permanência no mercado de trabalho, o que ficava cada vez mais difícil com a intensificação do capitalismo. O sindicalismo inseriu-se nesse contexto, colocando-se como dinamizador entre o primeiro segmento e o último, a classe empresarial. A classe sindical objetivava defender os interesses da classe trabalhadora, mas acabou por ceder às pressões da classe empresarial, negociando as reivindicações populares.

Uma das iniciativas da classe empresarial para defender seus interesses foi a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Por meio dele, a classe empresarial visava alcançar a coerção dos movimentos populares e para isso contava com grandes organizações nacionais e internacionais. Para organizar suas intervenções, estruturou-se em campos de trabalho, sendo um dos mais acreditados, o campo da educação.

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso de meios de comunicação de massa como rádio, a televisão, cartuns, filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (SAVIANI, 2011, p. 342).

Entre suas atividades, destaca-se o Simpósio sobre a reforma da educação, que aconteceu em 1964 com o objetivo de “[...] discutir as linhas mestras de uma política educacional que visibilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país” (SAVIANI, 2011, p. 343). Esse simpósio deliberou por um documento que continha as propostas do setor empresarial para a educação (SAVIANI, 2011).

O documento básico foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar. (SAVIANI, 2011, p. 343).

Desse modo, fica claro que o objetivo central dessa aliança não era promover desenvolvimento educacional ou a democratização do ensino, muito menos apagar as diferenças sociais produzidas na sociedade de classes, mas sim adequar a educação às demandas imediatas da produção. Nessa direção, “[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. (SAVIANI, 2009, p. 11).

Além disso, a mecanização do processo foi o principal destaque da **pedagogia tecnicista** ao propor uma programação e descrição das práticas educativas com o objetivo de regular a ação dos projetos e de aproximar a escola dos modelos fabris. Na época foi proposta uma instrução programada, que fragmentou a educação e promoveu o parcelamento do trabalho pedagógico e certa burocratização da escola. Dessa maneira, Saviani (2009, p. 12) esclarece que,

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Em consequência, a pedagogia tecnicista perdeu o foco da especificidade do trabalho pedagógico e comprometeu a função essencial da escola, passando a se amparar em princípios competitivos e que se deslocavam da proposta inicial de igualdade de vida e oportunidades.

A educação foi concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que fez parte. Sua base de sustentação

teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2009, p. 14).

Apesar disso, a pedagogia tecnicista é a concepção pedagógica na qual o planejamento de ensino emerge e, de fato, sistematiza-se, evidencia-se com maior clareza com a utilização de recursos diversos, realizando assim o registro da intencionalidade da prática docente. É um fator de valor inestimável para o presente estudo e, por isso, também não descartamos o seu valor na história da educação brasileira.

A pedagogia tecnicista, embora não tenha atendido aos anseios de uma teoria pedagógica crítica, trouxe uma grande contribuição para o trabalho didático devido à sistematização e organização do planejamento de ensino, mesmo que de forma mecanizada e com princípios muito diferentes de uma educação emancipadora. Segundo Saviani (2009, p. 13), o tecnicismo propunha que os professores fossem definidos por uma prática baseada no pragmatismo, no sentido de “fazer”, “executar” a partir do movimento problematizador de outros, “fragmentando o ato pedagógico”, como já destacado e tornando-se pouco interessante aos educadores.

Em face das circunstâncias sociais ocorridas nesse contexto (ditadura empresarial-militar), o que incluía a reestruturação produtiva em desenvolvimento, e devido a não contemplação das propostas tecnicistas a respeito das soluções para o problema da marginalidade, a partir de 1980 surgiram propostas contra-hegemônicas visando organizar proposições críticas para o campo educacional.

Para a emergência de tais pedagogias, destacam-se a influência das teorias as quais Saviani (2011) denominou de crítico-reprodutivistas. Estas, apesar de não serem uma proposta de educação brasileira movimentaram a busca por teorias críticas no Brasil. Isso porque eram críticas em relação às propostas anteriores e principalmente em relação à organização social vigente, mas não apresentavam uma proposta para transformar a prática educativa e se estagnavam em apresentar somente as limitações das pedagogias anteriores, o que foi um movimento importante, porém não suficiente.

Entre elas, são relevantes a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado”, e a “teoria da escola dualista”. Sobre as pedagogias crítico-reprodutivistas, Saviani (2011, p. 393, grifos do autor) afirma,

Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

Conforme já exposto no capítulo 2, a década de 1980 (em que são elaboradas as pedagogias contra-hegemônicas), apesar de ser considerada a década perdida pelo restante do mundo e em termos econômicos também pelo Brasil, em aspectos educacionais e sociais foi um período significativamente rico por provocar discussões e mobilizações nos mais distintos âmbitos em favor da majoritária população brasileira: a classe trabalhadora.

A organização do campo educacional, por exemplo, possibilitou que essa década fosse “[...] uma das mais fecundas de nossa história”, (SAVIANI, 2011, p. 402) visto que favoreceu e facilitou o avanço na crítica e proposição das teorias pedagógicas e também da luta pela qualidade da educação e pelos profissionais da educação. Além disso, houve também a criação e mobilização de diversos sindicatos, crescimento na produção e circulação da produção acadêmica que provocaram mudanças e novas iniciativas desde a gestão educacional até as práticas pedagógicas. Segundo Saviani (2011, p. 402),

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Dessa forma,

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República, a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação das ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2011, p. 413).

Nesse sentido, o surgimento das pedagogias críticas ou “pedagogias de esquerda” é parte de um conjunto de acontecimentos que provocaram necessidades não apenas de cunho

educacional, mas em todo nível social que pudesse atender às demandas da maioria da população brasileira e que fosse de fato crítica e propositiva com relação às circunstâncias em que se encontravam (SAVIANI, 2011).

Das iniciativas pedagógicas, destacar destacam-se dois grupos de propostas, sendo o primeiro grupo representado principalmente pela “Pedagogia da educação popular”, difundida por Paulo Freire, e as “Pedagogias da prática”, “[...] centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações [...]”; e o segundo ligado à tradição marxista, representado pela “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, defendida por Libâneo, e a “Pedagogia histórico-crítica”, formulada por Dermeval Saviani, que enfatiza “[...] a centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 415).

O primeiro grupo, apesar de apresentar ricas problematizações para o campo educacional, acaba secundarizando o papel indispensável da formação escolar, imprescindível para a formação dos sujeitos, ao não considerar que aquilo que outrora foi utilizado em favor das elites e negado à classe trabalhadora deveria, agora, não continuar sendo negado a ela para privilegiar os conhecimentos da “prática”, mas ser garantido à população para aperfeiçoar os conhecimentos já dominados pela classe trabalhadora.

Já do segundo grupo, destacamos a diferença entre “Pedagogia Crítico-social dos conteúdos” e a “Pedagogia histórico-crítica”. A primeira não foi recuperada após a década de 1990 e seu formulador, professor José Carlos Libâneo, em suas discussões evidencia a aproximação da psicologia histórico-cultural com as pedagogias do “aprender a aprender”, pois, apesar de destacar a importância dos conteúdos e da escola, assim como o papel do professor para o desenvolvimento dos indivíduos, aponta que a escola precisa levar em consideração as mudanças do mundo do trabalho na sociedade capitalista (MARSIGLIA, 2011).

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, em seus esforços tem se preocupado em garantir a integridade da dialética entre conteúdo, forma e destinatário para o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas possibilidades e não em função dos interesses capitalistas, buscando ser coerente com o materialismo histórico-dialético em quem se fundamenta, não destacando apenas alguns de seus elementos.

Entretanto, a conjuntura social que fomentou as transformações ocorridas na década de 1980 entrou em “refluxo”, nos termos de Saviani (2011). Novos temas começaram a ser abordados, novos questionamentos passaram a ser elaborados, introduzindo outras abordagens na área educacional, baseadas especialmente no pós-estruturalismo e nas pedagogias que se

denominaram “pós-críticas”, já que se contrapunham às pedagogias críticas e buscavam estruturar suas discussões na temática de reorganização do currículo.

O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeita-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. “O recurso aos grandes relatos está excluído” (Lyotard, 2002, p. 111). Se a “ciência moderna” se legitimava pelo discurso filosófico, isto é, pelas metanarrativas, a ciência “pós-moderna” caracteriza-se pela “incredulidade em relação aos metarrelatos” (idem, *ibidem*). A questão da operacionalização e dos comportamentos observáveis regida pelos critérios da eficiência e eficácia, trabalhada pela psicologia behaviorista, faz-se presente, mas refuncionalizada. A legitimação tanto da pesquisa (idem, p. 77-87) como do ensino (idem, p. 88-98) se dá pelo desempenho (idem, p. xvii), postulando que a ciência pós-moderna “sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o de melhor *performance*, mas o da diferença como paralogia”. Em termos econômicos-políticos, a denominação que se generalizou foi “neoliberalismo”. Se o clima pós-moderno remete ao livro de Lyotard, o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990 (SAVIANI, 2011, p. 426-427).

Ao considerar todas essas questões e somar a isso as propostas do final da década de 1980 já apresentadas, nos anos 1990 ocorreu o avanço do movimento que desembocou na formulação das **pedagogias do “aprender a aprender”**, retomando princípios escolanovistas, que pareciam mais atraentes para o clima “pós-moderno” e as propostas neoliberais vigentes (ainda que os pós-críticos recusem a aproximação com o neoliberalismo).

Na década de 1990, algumas temáticas que giravam em torno do neoliberalismo denominadas de “Estado e educação” e “Trabalho e educação” dominaram o contexto educacional, promovendo mudanças não apenas nos aspectos políticos e de financiamento, manutenção e legislações da educação, por exemplo, mas principalmente nos aspectos pedagógicos. Estes deveriam assegurar que as ideologias dominantes penetrassem e se solidificassem no âmbito educacional, garantindo a disseminação da “nova ordem”, mesmo que essa defesa não fosse assim compreendida por quem a defendia.

Essa mudança, baseada em uma sociedade que se coloca sempre em interminável e descontrolada modificação e inovação, especialmente nos avanços na área da informática, apresentou mudanças importantes no mundo do trabalho e, portanto, interferiu em grande

medida, porém não positivamente, em toda a vida social dos sujeitos, já que era justamente essa a sua proposta.

Nas ciências, inclusive na educação, promoveu-se a exclusão e a negação das metanarrativas, valorizadas até então, e se passou a pensar o micro, o local, a individualidade, a subjetividade, tendo como princípio a defesa das competências e das capacidades dos indivíduos de se adaptar a essa nova forma de sociedade (DUARTE, 2011).

Devemos ressaltar também a competitividade exacerbada, sendo a escola a responsável designada para desenvolver essa formação excludente, mesmo que isso não estivesse claro para a própria escola, mas sim que se estava se encaminhando no sentido contrário, pois, apesar de equivocado, esse discurso era bastante sedutor (SAVIANI, 2011).

A educação escolar balizada por essas ideias pedagógicas passou a defender princípios enraizados cada vez mais profundos como pilar social, na medida em que a forma de sociedade preconizada não levava em consideração as condições de sobrevivência desiguais das pessoas, apesar de afirmar o contrário. Seu discurso defendia que o mundo, com as orientações do mundo do trabalho, está em constante transformação e, por isso, tudo é instável e relativo e a escola, portanto, deveria preparar os indivíduos apenas para se adequar a essa mutabilidade frequente. Nesse sentido, sendo o mundo do trabalho norteado pelos princípios capitalistas, o direcionamento para a relação do indivíduo com a sociedade e o seu modo de produzir a vida seriam conduzidas também pelo capital e por seus interesses, e não pelo que o gênero humano construiu ao longo de toda a sua história (pois, o capitalismo é só um período desta).

Nesse sentido, embora mescle seu posicionamento com discursos de integração e acredite estar lutando contra as políticas neoliberais e em favor da integração dos excluídos, essa teoria educacional coloca em debate a restrição ou negação da possibilidade de humanização dos indivíduos em suas máximas possibilidades enquanto impede a transmissão dos conhecimentos clássicos, do acervo da cultura humano-genérica.

Essa restrição, defendida pelo positivismo e pelo pragmatismo, do conhecimento à sua funcionalidade prática e a correspondente redução do próprio conceito de prática ao utilitarismo cotidiano, foi levada às últimas consequências ao longo do século XX pelo neopositivismo, pelo construtivismo, pelo neopragmatismo, pela teoria do conhecimento tácito, pelo neoliberalismo, pelo pós-modernismo etc. Disseminou-se, assim, a ideia de que a ciência deve abster-se de discussões envolvendo concepções de mundo, deixando o caminho aberto para o irracionalismo e o misticismo das religiões (DUARTE, 2016, p. 113).

Desse modo, na educação escolar destacam-se as pedagogias do “aprender a aprender”, nomenclatura dada por Duarte (2008) para teorias educacionais que são

hegemônicas a partir desse período. Entre elas, destacam-se: pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, pedagogia empresarial, pedagogia dos projetos e outras que surgem ao longo do tempo conservando os mesmos princípios e, por vezes, aprofundando-os, conforme poderemos perceber adiante.

Tais teorias detêm a centralidade do processo educativo na ação do indivíduo, na espontaneidade, na capacidade de adaptação, na interdisciplinaridade, no prazer e, por conseguinte, suas propostas se aproximam bastante dos princípios da escola nova, porém se configuram de maneira bem mais avassaladora, conforme será exposto na continuidade deste estudo.

A função do professor nessas tendências torna-se a de ajudar o aluno a “descobrir o seu caminho”, a desenvolver as características estabelecidas biologicamente pela via do próprio esforço individual, deslocando o currículo escolar do conhecimento para o autoconhecimento, um currículo do “self-service”, ou seja, em que o aluno pode escolher os conhecimentos que deseja aprender, sem sequer ter provado dos que “não lhe interessam”¹⁴. Assim, Duarte (2013, p. 151) afirma que,

Ao se considerar [...] o processo de formação do indivíduo, desde o início de sua vida, como um processo social e, portanto, de transmissão constante da experiência social acumulada, vê-se com clareza que não têm nenhuma base na realidade as concepções pedagógicas e psicológicas que entendem, de maneira inteiramente idealista, as atividades que a criança realiza em sua vida cotidiana não escolar como atividades “livres” e “naturais”, que, nessa imagem idealizada, são então, tomadas como modelos de um desenvolvimento isento de restrições e impedimentos.

Aprofunda-se, a partir daí o discurso de que a escola não é a instituição privilegiada do saber, mas uma organização que possibilita aprendizagem como todas as outras. Os conhecimentos não podem mais ser hierarquizados e a contraposição a isso é entendida como desrespeito e desvalorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos, sem ter a clareza de que os conhecimentos científicos na verdade não excluem os populares, mas os incorporam por superação (DUARTE, 2016).

Para essas pedagogias, a centralidade não está no professor nem no conhecimento clássico, mas no aluno que direciona a educação escolar, destacando a forma como esses processos, que se limitam à interação e à cotidianidade, contribuem para a adaptação dos sujeitos às contínuas mudanças sociais voltadas aos interesses do capital. **Desse modo, o**

¹⁴ Podemos observar esses fatores bem presentes nas reformas que vem sendo realizadas recentemente na educação brasileira, como a Reforma do Ensino Médio (Projeto de Lei de Conversão [PLV] 34/2016) instituído pelo governo de Michel Temer, que mostra estar intimamente alinhado aos interesses da classe dominante e à exploração da classe trabalhadora.

planejamento de ensino nas pedagogias do “aprender a aprender” é efetivado de acordo com os interesses dos educandos, podendo ter certa intervenção dos professores.

Os discursos presentes nos ideários do “aprender a aprender” até pontuam o planejamento de ensino, mas este não visa ao máximo desenvolvimento dos indivíduos, pautado na construção histórica do gênero humano nem na socialização desse conhecimento clássico. Esses apontamentos do cotidiano do aluno, da escola e do professor, que não extrapolam a realidade prática daqueles sujeitos e que, apesar de defender nos discursos certa coletividade, na verdade *descoletivizam* a luta da classe trabalhadora, deslocando-a e negando a existência de um conhecimento universal que precisa ser apropriado por cada sujeito particular, bem como de uma luta universal, a luta de classes (DELLA FONTE, 2003).

O essencial, nessa perspectiva, é que não se defina um currículo previamente estabelecido, mas que se priorize um currículo rico dos “saberes e fazeres” presentes no cotidiano e na ação dos alunos. Esse formato deve alcançar até o ensino superior, promovendo-lhes sempre possibilidades de reflexões em si mesmas, mas não possibilitam uma análise complexa e cada vez mais plena da realidade, muito menos uma possibilidade de sua transformação. Duarte (2013, p. 246) explica:

A maior prova de quão equivocada se mostra essa forma e análise das relações entre educação e luta de classes é dada pela própria história da educação brasileira. Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações, feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que, à medida que a escola foi se universalizando, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximam as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida cotidiana assumiu na sociedade capitalista. Há quem afirme que a escola foi inventada para afastar a juventude da vida, isto é, da prática social. Pois eu afirmo que a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida “tal como ela é”.

Essas propostas não vêm para defender necessariamente a transformação dessa forma de sociedade, nem direcionam suas críticas ao modo de vida precário ocasionado pelo sistema capitalista. Contudo, se direcionam para uma “crítica” passível de diálogo com os fundamentos do capitalismo, já que não se contrapõem a eles radicalmente, nos seus pilares basilares, uma vez que não acreditam na existência de uma sociedade de classes que se faz alienante e excludente.

As prerrogativas dessas teorias educacionais colocam-se na afirmativa de que, ao negar essa realidade (classes sociais, por exemplo), a sociedade e a vida humana continuarão sendo desenvolvidas harmoniosamente, valorizando mais o presente do que o passado e o

futuro e não a interdependência entre eles. Para elas, o compromisso deve ser mais com o possível existente do que com um suposto possível a ser conquistado. Afinal, defendem que tudo o que se direciona a qualquer tipo de luta universal ou revolução social deve ser revogado, ao considerá-la como algo ultrapassado.

Assim, o planejamento, nessa perspectiva, tem como objetivo central a reprodução, a adequação e o consentimento da escola ao modo de produção neoliberal, assim como aos processos de desumanização a que este submete os seres humanos na produção de sua existência. O planejamento de ensino via pedagogias do “aprender a aprender”, sustentado pelos pilares pós-modernos, questiona a própria necessidade de se planejar o ensino, como assinala Corazza (1997, p. 105):

Cabe aqui, mais do que em qualquer outro lugar, indagar se, ao praticar discursivamente a educação, sob as perspectivas pós-estruturalistas, faz algum sentido planejar o ensino. É possível retirar, de algum lado dessa teorização, legitimidade para planejar nossas aulas? E também para ensinar os alunos dos cursos de pedagogia, de magistério e das licenciaturas a planejá-las? Podemos sustentar, nas condições culturais pós-modernas, a necessidade de continuar utilizando o historicamente produzido dispositivo disciplinador do planejamento de ensino? É possível ressignificar tal tecnologia pedagógica produzindo, nesta disputa por significados diversos, um sentido que a coloque a serviço de outra política cultural, que não aquela hegemônica nas práticas educacionais atuais?

O que se observa é que essas propostas comprometem o trabalho do professor e a função da escola em inúmeros aspectos. Destaca-se entre eles o próprio processo de formação de professores, que claramente é empobrecido, pois impossibilita uma formação que dê aos alunos os instrumentos teóricos necessários para a docência. Além disso, nega a existência de uma função própria do trabalho educativo, de uma intencionalidade específica para ele, rejeitando a presença de princípios fundantes para realizar o próprio planejamento do ensino, que deixa de ser um instrumento característico da atuação docente para ser uma opção daqueles que são, por vezes, equivocadamente intitulados de tradicionais ou ultrapassados ou daqueles que desejam realizá-lo para “trilhar novos caminhos”. A ausência de intencionalidade no ato de planejar o ensino não é algo que os pós-modernos desejem esconder. Ao contrário, esta é uma das questões que trazem à discussão com veemência,

[...] ou seja, na resposta dada por este trabalho, não existe nenhum aceno em direção a algo externo à própria prática de planejar e, tampouco, qualquer promessa de causalidade. Tal como poderia pensar alguém: "Daqui a pouco, ela vai dizer que, se trabalharmos, com nossos alunos, um planejamento de ensino diferenciado (por coincidência, aquele que está sendo apresentado aqui), produziremos então melhores condições de possibilidades para atingir uma educação emancipatória, uma conscientização crítica, um fortalecimento do poder dos sujeitos e grupos

'dominados, um estado realizado de igualdade; uma identidade finalmente liberta, uma escola e uma sala de aula mais democráticas e cidadãs." Não é nada disso. Muito menos diz respeito a pressupostos ou bases teóricas, previamente estabelecidos, pelos quais o que se faz está determinado pelo que se pensa (feito que costuma comprovar a justeza de que se pensasse daquela maneira e não de outra). (CORAZZA, 1997, p. 106).

Ao considerar esses apontamentos, Corazza (1997, p. 107) propõe que,

Partindo deste ponto (com as salvaguardas pertinentes), cabe agora produzir uma cartografia de planejamento, para a qual não há linhas previamente estabelecidas e, por isso mesmo, não sabemos (e nem podemos saber) o que vamos encontrar. A não ser o prazer de nos aventurar em terras perdidas ou esquecidas e a vontade de fazer, no trabalho de educação dos educadores, uma pedagogia um pouco diferente daquela que conosco foi feita.

É importante destacar o conceito de planejamento de ensino nas pedagogias do “aprender a aprender”. O pilar fundante de maior destaque na proposta apresentada é não existir princípios e caminhos pré-determinados para realizar essa prática e não se buscar qualquer tipo de transformação nos envolvidos do processo educativo; trata-se de uma prática “despretensiosa”, desinteressada, entregue ao acaso e apenas para realizar uma “cartografia” do planejamento, cujo objetivo está em apresentar o que se faz, em descrever realidades. (CORAZZA, 1997).

Vale ressaltar que nossas considerações a respeito das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e teorias pós-críticas, de modo algum, pretendem colocá-las como exclusivamente responsáveis por todos os males da educação. Não invalidamos a relevância e importância dessas teorias pedagógicas na história da educação brasileira. Pelo contrário, nossa intenção é justamente apontar seus avanços, as marcas significativas imprimidas na educação brasileira e que alcançam a nossa contemporaneidade, e também suas limitações, com o objetivo de esclarecer o movimento histórico e as possibilidades de melhorias e transformações que elas mesmas apontam quando são apresentadas.

Assim, tais pedagogias não satisfazem as demandas educacionais dos períodos em que se destacam, visto que uma tenta suplantar a outra ao propor uma superação (que não acontece), mas não o fazem por incorporação, e sim por exclusão, o que compromete o enriquecimento do trabalho educativo e o alcance de sua finalidade principal, sobre a qual discutiremos logo mais.

3.2 A Educação na “pós-modernidade” e suas implicações para o planejamento de ensino

Ao longo deste trabalho, procuramos apresentar aspectos da concepção de realidade, de escola e os componentes do processo educativo, pesquisa e de método que defendemos para realizar este estudo, conforme disposto no decorrer do capítulo 1 e 2. Neste percurso, buscamos compreender o desenvolvimento histórico da educação brasileira no período de 1980 a 2010.

Nesse movimento apreendemos os pilares, fundamentos e principais perspectivas pedagógicas na educação brasileira, a fim de sinalizar seus avanços e limitações. A finalidade foi possibilitar ao leitor a compreensão da essência que compõe essa realidade, ou seja, a apreensão de seus fundamentos a partir da lógica de seu desenvolvimento historicamente dado.

Diante desse desenvolvimento histórico, deparamo-nos com propostas pós-modernas em vigor e que se intensificaram até a atualidade. Assim, nos dispusemos a realizar uma análise da moção das perspectivas pedagógicas predominantes na educação brasileira para compreender também suas proposições para o ato educativo e da mesma maneira para o planejamento de ensino.

Ao analisar com cautela os acontecimentos sociais ligados à pós-modernidade e suas tendências pedagógicas relevantes, veremos que elas têm suas especificidades, mas em termos ideológicos se correspondem uma vez que seus princípios fundantes são os mesmos e, por isso, possuem os mesmos interesses, dos quais discordamos.

De tais princípios destacamos a proposta de sociedade com a qual coadunam, que se concretiza na intensificação da centralidade do capital nos parâmetros para produção da vida e das relações sociais que encaminham a manutenção da sociedade de classes e que subjagam os indivíduos às condições mínimas de sobrevivência, mesmo que discursivamente não assumam essa filiação. Por consequência, a defesa desses parâmetros também pela instituição escolar pela negação do ensino dos conhecimentos clássicos, que são os mais desenvolventes em suas máximas possibilidades e que poderiam fornecer aos sujeitos, inclusive, a consciência de classe, fundamental para a superação dessa estrutura social.

Entretanto, assim como na tão criticada pedagogia tradicional, as pedagogias atuais, instituídas com as pedagogias do “aprender a aprender” e que têm profunda predominância

nos discursos educacionais vigentes, inclusive nas legislações, não são promotoras de uma análise adequada sobre o real.

Nossa afirmativa insistente sobre a importância do ensino para a promoção da humanização dos indivíduos e de seu desenvolvimento às máximas possibilidades, juntamente com nossa crítica a essas pedagogias, nos permitem acreditar que elas, alinhadas à “escola nova”, negam o ensino.

As pedagogias contemporâneas, entretanto, fazem-no em outro formato, pois, apesar de negar o ensino dos conhecimentos clássicos mais desenvolvidos e que podem de fato promover o desenvolvimento dos indivíduos, ensinam aquilo que se alinha aos seus interesses, ou melhor, tentam impedir o desenvolvimento dos indivíduos também pela via escolar, ensinam a conformação, a adaptação, a naturalização dos fenômenos sociais e a desvalorização da constituição histórica do gênero humano.

Vimos que a pós-modernidade em sua emergência, na primeira metade do século XX, celebraram os excluídos da história. Sua intenção, ao invés de incluir os marginalizados, foi liquidar definições, concepções e determinações que pudessem promover essa exclusão.

Pautados por tal ilusão, os pós-modernos não perceberam que essas “determinações”, concepções e definições sobre a realidade presentes na ciência, na filosofia e nas artes, inclusive as produzidas na modernidade – produto da produção humana ao longo de sua história no esforço de compreender o mundo e sua relação com ele –, que julgavam promover divisões na sociedade, eram mediações que foram apreendidas da própria realidade. Não é, portanto, a sua valorização que promove uma sociedade dividida, as classes sociais, por exemplo, mas sim a negação do acesso a esses conhecimentos.

Nesse sentido, a apropriação desses conhecimentos por todos é o instrumento que deveria ser utilizado para promover a superação de tais circunstâncias, pois são eles inclusive que trouxeram a consciência da necessidade de superar dessa forma a organização social.

Diante disso, devemos ressaltar que essas “determinações” se encontram, portanto, constituídas de uma materialidade e não de puras ideias, que pudessem se dissolver no ar com uma simples negação da realidade por meio da linguagem, já que existem objetivamente. Como dito, o problema está em negar o acesso à compreensão da realidade objetiva, que compromete profundamente a relação do ser humano com o mundo e o modo de produzir a vida.

O capitalismo e as estruturas sociais continuam vigentes e cada vez mais precarizam as condições de vida dos seres humanos. Essa superação conclamada pela pós-modernidade, a superação dessa divisão social e a proclamada inserção dos “excluídos da história” precisa

sim acontecer nela, entretanto, não pela via do idealismo, negando o que já foi produzido a respeito.

Assim, não é negando a existência da sociedade de classes e das mazelas do capitalismo que elas serão superadas, mas sim lutando objetivamente contra elas, sendo coerentes com a realidade que é constituída dialeticamente entre material e ideal. Portanto, formar a consciência sobre essas circunstâncias e engajar-se para sua transformação é importante. Sua negação discursiva não mudará essa circunstância. Isso porque não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que determina a consciência. Nesse sentido, mesmo que se negue a objetividade do mundo – como fazem os pós-modernos –, ela continua a existir (MARX, 2008).

Tal fato significa que, afirmar que vivemos em uma sociedade pós-industrial, quando não existem mais classes sociais ou que estas podem viver harmoniosamente e que, conseqüentemente, não há conceitos determinados sobre a realidade e muito menos herança do gênero humano, é o mesmo que dizer que não é possível humanizar um indivíduo e que este já nasce humano e completo ou se forma espontaneamente pelas interações sociais. Trata-se de uma atitude equivocada, em nosso entendimento, se analisarmos a realidade em sua materialidade. A existência concreta da realidade comprova historicamente que o ser humano precisa se apropriar do que já foi produzido pela humanidade ao longo de sua existência para desenvolver suas máximas possibilidades e orientar-se da maneira mais adequada sobre o mundo, não apenas biológico, mas principalmente o mundo social (DELLA FONTE, 2003; MARTINS, 2013).

As propostas pós-modernas não contribuem para superar a realidade que vivemos porque, como já afirmamos, elas não se propõem a lutar radicalmente contra essa circunstância, mas contribuem para a manutenção de um discurso individualista, competitivo e que nega em suas propostas pedagógicas a necessidade de se apropriar das formas mais avançadas de conhecimento, via educação escolar.

Entre as perspectivas ideológicas fundamentadas nos pilares pós-modernos, vale destacar uma que tem se adensado na educação: o construcionismo social¹⁵. Ele questiona a existência dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que pautaram até então o desenvolvimento humano e que ocupam (ainda, pois estão sendo progressivamente excluídos) os currículos escolares.

¹⁵ O principal formulador do construcionismo social é Kenneth J. Gergen, um psicólogo social que criou a “teoria do self”. Ele busca com suas obras filosóficas livrar a ciência da necessidade de se distanciar do relativismo fundamentando-se na filosofia denominada por ele mesmo de pós-moderna. Ver Gergen (2009).

O construcionismo social vem conquistando espaços nas pesquisas educacionais desde a década de 1980. Essa perspectiva defende uma concepção de mundo pautada em um dos principais pilares da pós-modernidade, a negação de uma verdade ou razão, ou seja, é uma proposta irracionalista, sem desejar negar essa característica, apesar de não caracterizar nada definitivamente (DELLA FONTE, 2013).

Isso faz com que o parâmetro para estabelecer verdades sejam convenções entre grupos de pessoas com seus respectivos acordos linguísticos, pois para o construcionismo social tudo é um jogo de linguagem. A linguagem não seria uma construção humana que promove o seu desenvolvimento e humaniza o ser humano, mas a criadora de todo o mundo social. A realidade e a verdade, dessa forma, vão depender de quem as analisa e as concebe e do grupo ou comunidade discursiva e, ainda, do momento em que o fazem.

Haveria, assim, saberes ou verdades que se fragmentariam e não um conhecimento que poderia ser cada vez mais complexo a partir das objetivações realizadas historicamente para sua definição ou conceituação, e que seria válido e propulsor de desenvolvimento, assim como integrador do gênero humano para qualquer indivíduo, independente de sua realidade imediata. Dessa forma, as relações sociais que são levadas em consideração nessa perspectiva são apenas as que têm relação pragmática com a vida dos sujeitos.

Ao visualizar uma perspectiva educacional que se alia a essa verdade, estamos tratando de um problema gravíssimo. É preciso, desse modo, sem julgar as falhas, mas ressaltando a preocupação essencial de cada ideário pedagógico, que na pedagogia tradicional havia um conhecimento objetivo que precisava ser transmitido aos alunos; na pedagogia nova havia um conhecimento objetivo do qual o aluno se apropriava depois que se desenvolvia por suas próprias forças com as interações nas relações sociais; no tecnicismo, a proposta era trazer maior sistematização aos conhecimentos para que pudessem ser absorvidos de maneira a tornar os sujeitos mais eficientes ao processo produtivo. No construcionismo social **não há conhecimento objetivo!** (COSTA; TULESKI, 2016).

Diante disso, o que falar a respeito da hierarquização dos conhecimentos, se todas as ciências são jogos de linguagens, frutos de acordos sociais que realizamos? Como conhecer se não há conhecimento objetivo ou se este “[...] varia de acordo com cada momento histórico e cultural”? Não se conhece, essa é a resposta dos construcionistas. Para essa perspectiva, não há necessidade de criação de uma imagem subjetiva, isto é, uma imagem ideal da realidade objetiva, até porque não existe uma definição da realidade objetiva (COSTA; TULESKI, 2016, p. 4).

O que existe é o pertencimento a uma comunidade que irá, com e em suas relações, determinar o que entende como realidade e verdade, sem necessária integração e correspondência com o que foi produzido pela humanidade, ou seja, sem necessária correspondência com o real. Nesse sentido, o currículo escolar nesses parâmetros se alinha com estes fundamentos,

[...] o foco se desloca da hierarquia para heterarquia. Todos teriam condições de deliberar acerca da matéria de estudo da educação, seu valor e relevância. O currículo, por exemplo, deveria ser criado pelos professores e pelos outros participantes da vida escolar. Propõem-se que sejam abandonadas as pretensões de um currículo universal para focar uma situação educativa específica. Com a adoção de um currículo universal e hierárquico, segundo Gergen (2007), dá-se pouca atenção para os assuntos de maior relevância cultural. As disciplinas raramente estabeleceriam relação com as agendas dos problemas locais e nacionais. (COSTA; TULESKI, 2016, p. 4-5).

Além disso, quanto à prática pedagógica baseada nesses pilares,

Entende-se que a chave para a concepção de prática pedagógica do construcionismo deriva de sua visão do que seja conhecimento. Para esse movimento não existe suportes seguros na realidade que garantam a veracidade ou não do conhecimento e da linguagem que o objetiva. Portanto, tais indicações pedagógicas apresentadas são o reflexo do completo relativismo em relação a possibilidade de acesso e conhecimento da realidade (COSTA; TULESKI, 2016, p. 6).

As implicações dessas defesas para a vida humana como desenvolvimento dos indivíduos em suas particularidades e de suas relações com o gênero humano são devastadoras. É uma total desconsideração e “destruição” do gênero humano e herança da humanidade, porque, como afirma Duarte (2013, p. 128), “[...] os indivíduos não contêm em si mesmos as características do gênero humano, apenas pelo fato de pertencerem à espécie humana”; mas, de acordo com o construcionismo social, é isso que está dado.

Sendo assim, o construcionismo social desarticula as possibilidades de se estabelecer uma relação em níveis cada vez mais desalienados com o gênero humano, cada vez mais consciente com ele, visto que não oferece condições de se apropriar dessa consciência de sua relação com a realidade material, objetiva.

Se definirmos, entretanto, que não há conhecimento objetivo constituído historicamente e que este não tem relevância na formação dos sujeitos e, ainda, que toda a realidade é discursivamente construída, que diremos, então, a respeito das condições de produção da vida, das contradições desses modos de produção e da socialização dos avanços desse mesmo mecanismo? Haveria nesse sentido transformação social necessária? Haveria

indivíduo alienado ou formas ideais de formação da consciência dos sujeitos? Segundo o construcionismo social, a resposta é negativa.

Dessa forma, ensino, aprendizagem, escola, professor, aluno, concepção de mundo, projeto histórico, alinhados com as produções do gênero humano, conhecimento objetivo e possibilidades de transformação da sociedade, nada disso seria real, mas um jogo de linguagem de determinada comunidade, uma das formas de se ver o mundo, onde nenhuma é a verdade, mas opções de verdade. E o que seria a realidade objetiva? A realidade massacradora a que somos submetidos como classe trabalhadora todos os dias viria de onde? Segundo essa perspectiva, tudo isso decorre da linguagem de nossa comunidade, da construção discursiva das coisas, da nossa própria mente, visto que foi construído por uma via única, a ideal, isto é, dialogicamente.

Será que haveria nessa etapa de desenvolvimento do capitalismo algo mais propício para o “apaziguamento” da luta de classes e para a opressão da classe trabalhadora para que esta não se torne classe revolucionária?

Tudo o que existe está à mercê da descrição das comunidades discursivas; entretanto, nosso questionamento se coloca na construção da linguagem dessa mesma comunidade porque, se o indivíduo se relaciona com determinado grupo e se a formação desse grupo é condizente com determinado assunto ou fenômeno social, é preciso destacar que esse fenômeno não nasceu no próprio grupo, mas sim historicamente e a ele foi transmitido, assim como seus valores que são completamente conciliados e favoráveis a uma determinada configuração de sociedade – qual seja a sociedade capitalista –, mesmo que seus defensores não tenham ou neguem uma consciência crítica a esse respeito.

Apesar de afirmar não defender verdade alguma ou nenhuma proposta de sociedade e parecer uma maneira mais leve e fácil de viver a vida e se relacionar com o mundo, analisamos o construcionismo social como uma maneira desumanizada e, também, de desumanização da humanidade.

Se a humanidade é dada pelo trabalho humano – pela maneira consciente e teleológica com a qual o ser humano se relaciona com a natureza para suprir as suas necessidades e, a partir disso, criar novas necessidades e fazer com que o acúmulo dessas produções elaboradas historicamente promova nas próximas gerações esse mesmo desenvolvimento – e isso é negado pelo construcionismo social, então estamos falando de mais uma ideologia de desumanização e de impossibilidade de modos de produção de vida diferentes daquilo que a história humana já instituiu.

Assim, mesmo afirmando não defender uma verdade a respeito do mundo e da sociedade, existe uma verdade e uma concepção de sociedade que balizam essa proposta. Ela é a sociedade de classes sob a direção da ideologia pós-moderna, a qual se desdobra nas escolas via pedagogias do “aprender a aprender”, via construcionismo social e suas ramificações.

Dessa maneira, uma possível prática pedagógica fundamentada no construcionismo social excluiria os conhecimentos clássicos e a defesa de sua transmissão para a humanização dos indivíduos. Não apenas desconsideraria a importância das formas de ensinar os alunos, como principalmente negaria o ensino. Negaria não apenas a existência de uma finalidade da educação escolar, mas principalmente a associação dela à ontologia humana. Se não há finalidade, conteúdo previamente estabelecido ou formas de garantir que os alunos se apropriem de determinado conhecimento, não há planejamento de ensino.

Para a pedagogia histórico-crítica há verdade, há conhecimentos objetivos e estes são definidos à medida que explicam o real e são historicamente constituídos. Mas o construcionismo social prova retroceder e não nos ajudar nesse sentido. Portanto, este não pode ser parâmetro para a produção da vida humana nas diferentes modalidades que compõem a prática social, inclusive no que diz respeito à prática pedagógica.

Entretanto, para ser alinhada ao real e contributiva para a sua compreensão, a teoria precisa ser o mais fiel possível dele, precisa promover a sua compreensão e ser capaz de qualificar a ação humana sobre ele, ou seja, ela existe em função do ser humano, portanto, é sua criação e não ao contrário porque, se assim fosse, constituir-se-ia como alienação, um distanciamento do ser humano da própria realidade, de sua própria criação. Duarte (2013, p. 61) afirma que,

A origem da alienação na vida dos indivíduos reside, portanto, no fato de que os seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas se submetem como se fossem poderes estranhos e superiores. A superação da alienação na vida dos indivíduos não é independente da transformação coletiva das relações sociais.

Da mesma forma, esclarece que,

O processo histórico, que cria as condições para o surgimento e o desenvolvimento da sociedade capitalista, separa dos meios de produção o trabalhador da propriedade, rompe a unidade imediata, na qual ele se encontrava com esses meios na vida comunitária das sociedades pré-capitalistas. Agora, para reproduzir a si próprio e à sociedade, o trabalhador tem que se defrontar com as condições de produção como forças externas à sua individualidade, numa relação de mútuo alheamento, de mútua alienação. A unidade imediata, que existia entre os indivíduos e as condições

objetivas na vida comunitária voltada à produção de valores de uso, é dissolvida, fazendo com que o indivíduo tenha de se relacionar com as condições de produção, mediado pelo valor de troca de sua força de trabalho. Por isso, essa é uma relação abstrata. A universalidade das relações humanas é criada, no capitalismo, pela forma abstrata de universalidade do mercado, de equivalência entre valores de troca, numa palavra, pela forma da universalidade do dinheiro como mediação social. Ao passo que nas comunidades produtoras de valores de uso o indivíduo se objetivava por meio de seu trabalho em um âmbito limitado (particular), no capitalismo, o indivíduo se objetiva de forma universal, pois o produto do seu trabalho possui intrinsecamente a universalidade do valor de troca, a universalidade do dinheiro. Ao produzir dinheiro, o trabalho transforma-se em um processo de objetivação universalizante, mas numa forma alienada (DUARTE, 2013, p. 190).

É preciso lembrar-se de que na obra marxiana, como afirma Duarte (2011b), a alienação, com base na realidade composta por contradições, não é necessariamente algo ruim, mas sim, necessário, já que para objetivar suas ações, isto é, o trabalho, seja ele material ou não-material, precisa diferenciar sua produção de si mesmo.

Essa alienação, entretanto, da qual trata Marx (2008), não é um estranhamento entre o criador (ser humano) e a coisa criada (trabalho), mas um distanciamento. Porém, apesar de o cenário parecer caótico, até o próprio estranhamento produzido, por exemplo, pelas condições de construção da vida no modo de produção capitalista pode ser aproveitado para superar essa realidade e promover o desenvolvimento nos seres humanos. Porém, para isso é preciso considerar que as contradições são as “molas” propulsoras do desenvolvimento, da superação, da própria desalienação, por evidenciar suas debilidades e a necessidade de transformação.

A pós-modernidade, por sua vez, opera com as noções de instabilidade, a mutabilidade, a inconstância, as incertezas, a oscilação, a indefinição, a obscuridade, a liquidez e a fluidez, conforme mostrado nos destaques feitos neste trabalho.

A rejeição da razão e da ciência, a destruição das “ilusões da modernidade” (que defendemos ser a sua herança), a valorização do cotidiano, o liberalismo e a meritocracia, a fragmentação da identidade de gênero humano, a exaltação do hedonismo e o prazer acima dos interesses da coletividade em detrimento da verdadeira liberdade (possibilidade de escolha entre condições objetivas reais) e a valorização do caótico, estas são as defesas da pós-modernidade e também a configuração da educação escolar que é defendida na atualidade.

O que poderia descrever melhor nossos currículos na atualidade, que estão cada vez menos sistematizados e são cada vez mais formulados pelo/para o mercado de trabalho e por outras instâncias que não as educacionais? E ainda: o que se identificaria melhor com as práticas pedagógicas que são cada vez mais cobradas para controlar a indisciplina e a falta de aprendizagem dos alunos, mas que são negadas na formação de nossos professores? E o que

dizer a respeito das pesquisas educacionais que tentam encontrar a solução dos problemas da educação nas experiências individuais dos professores e nas práticas cotidianas dos próprios alunos, sem dar maior relevância ao que foi construído historicamente a respeito?

Todas essas circunstâncias se alinham bem à proposta pós-moderna e à negação do ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade sob a alegação de estarem disponíveis a todos na “era tecnológica”. Todavia, desconsideram a dialética existente entre ensino e aprendizagem para a promoção do desenvolvimento psíquico e, portanto, a necessidade e a importância da educação escolar nesse aspecto. Sobre isso, Duarte (2016, p. 139), esclarece,

[...] o uso dessas tecnologias não gera, por si mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento. É importante não se esquecer-se da distinção entre informações e conhecimento. Aquelas fazem parte deste, mas este não se reduz a elas. O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte.

Poderíamos ainda ressaltar, com relação às pedagogias “pós-modernas”, uma concepção que promove acomodação e estagnação por condicionar os indivíduos a se apropriarem de nada mais do que aquilo que está relacionado à sua sobrevivência imediata, impedindo-os de manter a atividade vital humana, o trabalho, em seu sentido ontológico, em plenitude (ou da forma menos alienada possível). Portanto, não são criadas novas necessidades (que advém do processo de humanização). Nesse sentido, essas pedagogias impedem a promoção do desenvolvimento psíquico dos indivíduos e, conseqüentemente, promovem aumentam o nível de alienação, inclusive no que diz respeito à vida cotidiana, tão exaltada por tais perspectivas.

Nessa sociedade, o trabalho, em vez de ser uma atividade de autorrealização dos indivíduos, é apenas um meio para a sobrevivência. Os indivíduos não podem ter uma vida plena de sentido se sua atividade vital, o trabalho, está reduzida a um simples meio de sobrevivência. Na sociedade capitalista, as pessoas, para continuarem a viver, precisam desfazer-se de uma parte de sua vida, precisam vendê-la a outro; e não vendem qualquer parte de sua vida, mas a mais importante, o que é precisamente sua atividade vital, aquela que permitiria seu desenvolvimento como ser genérico, como indivíduo conscientemente integrante do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 17).

Além disso, essas condições fragmentam ainda mais a luta coletiva, a qual poderia romper com essa “estagnação”, porque privam os indivíduos das possibilidades de novas formas de produção da vida pela dialética entre gênero e indivíduo.

Isso decorre do fato de que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da história da luta de classes, fazendo com que a vida da maior parte da humanidade se efetive dentro de limites muito aquém do nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano (DUARTE, 2013, p. 110).

Não apenas na educação escolar, mas na sociedade como um todo, experimentamos essa predominância da concepção pós-moderna, retratada na privação dos modos mais básicos da produção da vida, mesmo o capitalismo tendo possibilitado tantos avanços nesse sentido e produzido para poucos os modos mais excelentes.

[...] na sociedade dividida em classes, como é o caso da capitalista, as formas concretas de sociabilidade se mostram profundamente contraditórias e, nesse sentido, tanto criam a necessidade de desenvolvimento livre e universal da individualidade como põem a esse desenvolvimento barreiras que só podem ser de fato superadas com a revolução socialista (DUARTE, 2013, p. 161).

Além disso, Duarte (2016, p. 130) destaca,

Mas os avanços da humanidade no sentido da liberdade têm sido movidos por contradições fundamentais geradas pela luta de classes. Quem negará a importância da antiguidade grega para as artes, para a filosofia e para a política? Mas toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão. O gigantesco desenvolvimento das forças produtivas pela sociedade capitalista não encontra precedentes na história da humanidade, mas tal desenvolvimento foi obtido à custa da exploração e da alienação do trabalho, da produção de abissais desigualdades sociais e da destruição ambiental.

Diante dessas considerações que apontam o alinhamento das propostas pedagógicas atuais com os fundamentos pós-modernos e destes com a proposta da sociedade capitalista e sua atual configuração, essa perspectiva de educação não está fundamentada na concepção de “trabalho educativo”, no sentido dado ao termo por Saviani (1992), isto é, não considera que essa prática deva produzir a humanidade nos alunos, conforme exposto anteriormente.

A humanização do “*homo sapiens*” e, portanto, o desenvolvimento do gênero humano ocorreu conforme se relacionava e se relaciona com a natureza e produz nessa relação o suprimento tanto de suas necessidades básicas quanto de novas necessidades, como a criação e, posteriormente, a apropriação de instrumentos materiais ou simbólicos que medeiam sua relação com o mundo, inclusive com o mundo cultural, e possibilitam, assim, que o ser humano faça transformações na realidade.

A apropriação desses instrumentos, especialmente os simbólicos, os signos, promove saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, promove transformações geradoras de uma imagem da realidade cada vez mais fiel a ela.

Esse processo se desenvolve por meio de múltiplas determinações, isto é, das mediações históricas à individualidade do sujeito, dá a ele o seu pertencimento ao gênero, ao mesmo tempo em que constitui sua personalidade. Assim, “[...] a imagem mental passa a ser denominada por palavras de linguagem, conquistando assim, o status de signo convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida na forma de juízos e conceitos” (MARTINS, 2013, p. 123).

Dessa forma, quanto mais profunda e complexa for a apropriação dessa herança cultural, melhor e maior será sua relação consciente com o gênero humano e melhor será sua relação com o mundo e consigo mesmo. Isso quer dizer que o processo de humanização não é natural, nem espontâneo.

É preciso constituir uma imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2016), que fará com que o indivíduo tenha instrumentos para não apenas transformar essa realidade, mas, principalmente, fazendo-o com uma característica exclusivamente humana: a de planejar os resultados de sua ação antes mesmo de agir.

Para que a ação modificadora da realidade tenha chances de êxito, é necessário que o pensamento se movimente constantemente entre o plano original da ação e os resultados parciais que são obtidos no andamento da própria ação, de maneira que possam ser realizadas a tempo as correções de curso, bem como as mudanças nas estratégias e nos meios empregados. Alcançados os objetivos da atividade e, dessa forma, transformada a realidade objetiva, essa intervenção humana põe em movimento uma série de processos que muitas vezes passam a ser objeto de novas ações humanas (DUARTE, 2016, p. 42).

O autor também afirma que,

Os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia. Isso desencadeia novos processos que estabelecem novas necessidades, novos desafios, para cujo enfrentamento os seres humanos constroem novos planos e assim por diante, num processo que não tem fim enquanto exista a humanidade (DUARTE, 2016, p. 43).

É preciso destacar que, sendo a humanização não espontânea, ela pode ocorrer em níveis tão mínimos e, portanto, incapaz de possibilitar a relação consciente com o gênero humano. Assim, podemos afirmar que há conhecimentos que humanizam, que nos

desenvolvem psiquicamente, que formam uma imagem ideal, que podem nos orientar melhor no mundo do que outros. Esses conhecimentos, portanto, podem ser considerados instrumentos culturais e, assim, podem ser identificados nos conhecimentos clássicos.

Como já destacado aqui, os conhecimentos clássicos foram construídos historicamente, explicam o real e promovem o desenvolvimento no gênero humano, concentrando maiores possibilidades de desenvolvimento. Poderíamos nos perguntar: quem historicamente foi (a partir da modernidade) e continuaria sendo o responsável pela socialização desses conhecimentos aos seres humanos? Concordamos com Saviani (2009; 2011) que essa instituição, é a escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as concepções de educação predominantes na educação brasileira e suas respectivas propostas de planejamento de ensino.

Ao longo do estudo, seguimos como caminho para alcançar nosso objetivo central alguns passos importantes: o primeiro foi verificar a concepção de planejamento de ensino dominante em diferentes teorias pedagógicas, à luz da pedagogia histórico-crítica; e o segundo compreender os principais aspectos históricos presentes nesses períodos que influenciaram as concepções de planejamento dominantes na educação brasileira e de que maneira contribuem ou precarizam o papel da educação escolar e, portanto, do planejamento de ensino.

A concepção atual de planejamento de ensino, assim como toda a concepção de educação escolar contemporânea hegemônica, está alinhada aos fundamentos pós-modernos e/ou neoliberais. Nessa perspectiva, comprometem a oferta de uma educação emancipadora e humanizadora e devem ser reavaliadas e superadas.

No primeiro capítulo, apresentamos elementos em Marx que pudessem contribuir e nos direcionar na pesquisa em educação e para o estudo do planejamento de ensino visando apresentar os principais apontamentos dos estudos marxistas para a análise de um fenômeno. Buscamos também apreender os princípios básicos sobre a concepção de ser humano e sua constituição, a concepção de mundo, de trabalho material e não-material com base no materialismo histórico-dialético, pois consideramos esses conceitos fundamentais para estudar a educação.

Há nesse campo de análise a afirmação de que a realidade além de material e objetiva e também constituída histórica e dialeticamente, é um processo que está a todo o momento sofrendo transformações e produzindo novas demandas, novas necessidades e novos caminhos para superá-las por meio das relações sociais que produzem a existência humana (MARX, 2010).

Destacamos também a importância de considerar a historicidade e a totalidade dos fenômenos sociais que nos propomos a analisar. Isso quer dizer que todo fenômeno social foi produzido historicamente pela humanidade e é composto por múltiplas mediações e determinações e não pode ser analisado isolado delas.

Pensar historicamente e por totalidade a constituição da realidade nos coloca a pensar o próprio movimento de constituição do ser humano e a maneira de conduzir esse processo ao longo da história. Dessa forma, nos apoiamos nos estudos de Marx (2008), da pedagogia

histórico-crítica (DUARTE, 2011, 2013; SAVIANI, 2009, 2011) e da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKY, 2012; LEONTIEV, 2012; MARTINS 2013; 2016) para afirmar que o ser humano só nasce biologicamente humano, mas torna-se humanizado na dialética entre aquilo que lhe foi dado pela natureza conjuntamente com aquilo que adquiriu do gênero humano, ou seja, daquilo que foi produzido para suprir inicialmente suas necessidades básicas e posteriormente para suprir as necessidades que foi criando ao longo de sua existência.

Para isso, a humanidade precisa de instrumentos que possam enriquecer e transformar suas ações. É pelo trabalho humano, pela transformação da natureza que o ser humano produz o mundo social e concomitantemente produz a si mesmo, provocando com o trabalho transformações não apenas no mundo exterior a ele, mas especialmente em si mesmo, criando e desenvolvendo o seu psiquismo para criar uma imagem ideal (ideia) da realidade. Pode, assim, orientar suas ações e decisões no mundo.

Além disso, com o trabalho, o ser humano deixa de ser apenas mais um animal. Por ser diferente dos animais irracionais, é capaz de prever o resultado de suas ações, mesmo que elas nunca tenham sido realizadas pela natureza, e não apenas reproduzir o que está dado. Contudo, para que ocorresse o acúmulo e a superação dessas conquistas foi necessário que o ser humano se organizasse historicamente para transmitir essas conquistas às novas gerações porque essa herança, diferente da biológica, não é garantida aos indivíduos naturalmente.

É em decorrência disso que a pedagogia histórico-crítica defende que a educação escolar tem a função de produzir intencionalmente em cada sujeito singular a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1992).

No capítulo 2, realizamos um levantamento a respeito de pesquisas sobre planejamento de ensino elaboradas entre 2009 e 2014 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no portal da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED), utilizando os filtros planejamento de ensino, planejamento de ensino e pedagogia histórico-crítica, planejamento de ensino e psicologia histórico-cultural, planejamento de ensino e materialismo histórico-dialético.

Nesse levantamento encontramos apenas seis trabalhos que se relacionavam com a temática do planejamento de ensino e nenhum deles fazia referência à discussão com embasamento na pedagogia histórico-crítica, o que nos impulsionou e confirmou mais uma vez a necessidade de realizar este estudo.

Posteriormente, por entender que a educação não é isolada da sociedade, nos dedicamos a explicar aspectos da história brasileira e mundial no período de 1980 até a atualidade que nos possibilitasse compreender a totalidade da constituição da educação

escolar nesse contexto, e como sofreu interferências e influências claras das ideologias dominantes, reproduzindo e afirmando seus interesses ou negando-as.

Buscamos analisar a relação desses aspectos com a construção e predominância de determinadas teorias educacionais e pedagógicas na educação brasileira, a fim de compreender seus principais interesses, sua concepção de sociedade, educação, educação escolar, ensino, aprendizagem e de desenvolvimento e que implicações geram para a prática pedagógica, principalmente no que se refere ao planejamento de ensino.

Na sociedade capitalista o que se sobressai são as prioridades do capital, do mercado, inclusive ao se referir à formação humana. Privilegia um em detrimento de outro em todos os aspectos possíveis, desde as questões mais básicas para a sobrevivência até os avanços mais complexos conquistados pela humanidade. Isso comprova que a luta de classes continua a existir fora e dentro da escola (DUARTE, 2011) também nas teorias pedagógicas, que definem orientações e fundamentos para o ensino e o seu planejamento.

De acordo com Saviani (2009), após o processo de institucionalização da escola predominam cinco teorias pedagógicas, sendo elas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista, as pedagogias críticas e as pedagogias do “aprender a aprender”, que foram mais bem explanadas por Duarte (2011). Segundo ele, estas últimas aprofundam seus pilares com veemência cada vez maior e se oficializam nas diretrizes pedagógicas na atualidade.

Entretanto, vale destacar que cada uma delas, ao seu modo, contribuiu significativamente para constituir a educação brasileira, e até para apontar as suas debilidades e a necessidade de avançar para superá-las. Todas elas possuem uma defesa a respeito do planejamento de ensino e nos esforçamos para apreendê-las e analisá-las para indicar em que sentido elas contribuem ou não para essa superação e em que medida ainda precisamos avançar.

Iniciando com a pedagogia tradicional, destacamos que esta teoria teve grande importância para a escola, tanto nacionalmente quanto internacionalmente. Valoriza a figura do professor, o ensino e os conhecimentos como elementos fundamentais da prática educativa escolar, que elementos que a pedagogia histórico-crítica não descarta para a constituição do planejamento de ensino.

Entretanto, a pedagogia tradicional secundarizava a aprendizagem como fundamento para a educação escolar e, portanto, desconsiderava a forma de transmissão dos conhecimentos como um aspecto crucial para o seu desenvolvimento. Além disso, também não considera os próprios alunos como parte relevante do processo educativo, expressando

assim, sua limitação, pois se o planejamento de ensino não tem como finalidade o desenvolvimento dos alunos via aprendizagem dos conteúdos, acaba se equivocando e tornando incompleta a figura do professor, dos conhecimentos e da escola que tanto destaca (SAVIANI, 2009).

Na tentativa de preencher essa lacuna da educação escolar, a pedagogia nova pode ser reconhecida como uma iniciativa imprescindível no que diz respeito ao desenvolvimento da prática pedagógica, tornando notável a outra faceta da educação escolar, qual seja, os alunos e o seu aprendizado. Preocupada com o caráter sombrio e autoritário da pedagogia tradicional buscou atuar em contraposição a ele priorizando o prazer, a liberdade e a espontaneidade. Além disso, no Brasil, essa perspectiva lutou pela escola pública e pela democratização da escola (SAVIANI, 2011).

Apesar de ter realizado os avanços já mencionados, o caráter espontaneísta da pedagogia nova fez com que ela evidenciasse demasiadamente os interesses dos alunos e excluísse da prática docente uma finalidade, um planejamento, uma intencionalidade clara do processo educativo. A pedagogia nova defendeu apenas intervenções pedagógicas que pudessem ser sempre coniventes com os interesses imediatos dos alunos, o que tornou o planejamento de ensino algo figurativo nessa concepção teórico-pedagógica, assim como o próprio ensino com conteúdos previamente estabelecidos. Sem contar que realizou a descaracterização da figura do professor, que passou a ser o animador do processo e não o transmissor de conhecimentos (SAVIANI, 2009).

Já a pedagogia tecnicista, apesar de ter a intenção de transformar a escola em uma empresa quanto à sua organização e especialmente na forma de geri-la, no que se relaciona ao planejamento de ensino, se destaca por ter impulsionado o processo de sistematização dessa ação, buscando realizar o registro da intencionalidade do professor assim como dos conteúdos que pretendia ensinar e da maneira como pretendia fazê-lo.

Todavia, o que se interpõe nesse processo é justamente a falta de clareza dos próprios professores e dos trabalhadores da educação a respeito desse procedimento. A prática acabou se tornando completamente mecanizada e não apresentava relevância para os professores no processo de ensino e aprendizagem, tornou-se um procedimento completamente burocrático e não um instrumento pedagógico, o que fez com que fosse desacreditada e abandonada.

Em contrapartida às propostas que se destacaram anteriormente, na década de 1980, devido ao movimento de redemocratização da sociedade, as Conferências Brasileiras de Educação e a criação de programas de pós-graduação, entre outros fatores, emergiram

pedagogias críticas ou contra-hegemônicas que buscaram evidenciar que a escola é um instrumento de transformação social.

Entretanto, conforme uma nova ideologia foi se firmando e dando nova roupagem ao capitalismo para sustentá-lo mediante às crises (o que retirava do discurso hegemônico a luta contra a sociedade de classes e propunha sua “harmonização”, o que é fundamentalmente equivocado) fez-se necessário, que outras tendências pedagógicas se sobressaíssem e atendessem às demandas que a educação escolar.

Nesse sentido, a partir da década de 1990 e adentrando o século XXI, com a intensificação do processo de reestruturação produtiva no final da década de 1970 intensificada em 1980, o capitalismo, ao se deparar com uma nova crise, ao invés de recuar em seus pilares fundamentais, que são a desigualdade, a privação de condições básicas de sobrevivência, a intensificação da luta de classes e a exploração de uns para avantajarem outros, expande-os por meio do processo que ficou mais conhecido como globalização ou neoliberalismo. Esse processo apresenta por meio dos avanços tecnológicos uma sociedade em constantes transformações e que exige adaptação por parte dos trabalhadores.

Como aparato ideológico do neoliberalismo, a pós-modernidade que surgiu na primeira metade do século XX, mas que ganhou força no final desse período, passou a integrar os principais discursos e documentos oficiais, assim como o discurso científico. Procuraram deslegitimar a razão, as metanarrativas, as ciências, a luta de classes, a luta coletiva pela construção de uma sociedade que não tivesse o capital como “rei”, e trazer para o centro do debate, em detrimento do que já foi construído pela humanidade até então, as minorias, o relativismo, a liquidez, as incertezas, as inseguranças, a fragmentação. Além disso, defende a necessidade de se compreender a realidade como múltipla, mas nunca com determinações, com verdades, bem como uma ruptura na história, uma negação completa do que a modernidade já havia construído.

Na educação escolar, alinhando-se aos pilares neoliberais (ainda que a contragosto), que exaltam a competitividade, a meritocracia, o individualismo e a luta contra a coletividade e continuar a garantir a soberania da burguesia sob a classe trabalhadora, emergem as pedagogias do “aprender a aprender”.

Segundo Duarte (2011), elas negam a necessidade de existir a transmissão de determinados conhecimentos, defendem, sobretudo, a espontaneidade e tem como objetivo criar nos indivíduos uma capacidade de adaptação nos sujeitos, a fim de que possam garantir sua “inclusão” nessa sociedade com o mercado de trabalho. Portanto, mais do que negar o ensino dos conhecimentos clássicos, advogam por meio do ensino a conformação à sociedade

do capital, uma vez que refutam qualquer afirmativa de luta para superá-la. Assim, para o capital é possível criar alternativas para harmonizar a relação das classes (que não lutam mais, mas estão em pé de igualdade em todas as oportunidades no mundo globalizado).

A mais clara manifestação da pós-modernidade que tem adentrado na educação escolar se traduz no construcionismo social. Esta teoria advoga que a realidade concreta construída historicamente e as certezas e fundamentações dadas por elas para nos orientarmos na realidade e construirmos a consciência não existe, tudo que existe se trata de um jogo de linguagem e não existe uma verdade una, mas várias verdades que são relativizadas de acordo com a crença de cada indivíduo ou grupo social (COSTA; TULESKI, 2016).

Essa perspectiva teórica afirma que evita definir concepções ou determinações, sua afirmativa está em declarar que as coisas só são o que são porque essa verdade foi acordada por um grupo de pessoas. Sabemos que os fenômenos, as definições, as verdades, os conceitos, as relações foram construídas historicamente, pelo conjunto da humanidade, mas esse processo não ocorreu apenas via linguagem e consentimento de um grupo, mas de uma realidade subjetiva, de uma realidade objetivamente dada sobreposta à linguagem.

Portanto, para o materialismo histórico-dialético e para a pedagogia histórico-crítica a linguagem é importantíssima no processo de desenvolvimento dos seres humanos porque possibilita explicar e expressar a consciência existente sob essa realidade, entretanto, não é o fator determinante da consciência dela. Assim, independente da consciência dos sujeitos, a realidade objetiva existe e pode ser transformada pela ação intencionalmente planejada dos seres humanos, tanto individualmente quanto coletivamente, pela base que nos foi legada pela herança do gênero humano (MARX, 2008).

Nesse sentido, o planejamento de ensino nas pedagogias do “aprender a aprender” ocorre mediante a “aprovação” dos alunos que determinam a escolha dos conteúdos e das formas que serão ensinados, e evidencia principalmente os interesses do mercado e do capital. Contudo, não objetiva superar essa sociedade que privilegia uma minoria mediante a precarização da maioria dos seres humanos.

Da mesma forma, um planejamento de ensino de acordo com os fundamentos pós-modernos, a exemplo do construcionismo social, é simplesmente negado; pois se para ele não existem verdades históricas e objetivas garantidoras da construção de uma imagem real da realidade e muito menos a necessidade de humanização dos indivíduos também, não há necessidade de um planejamento de ensino que oriente a forma como realizar esse processo via educação escolar (CORAZZA, 1997).

Assim, é notável que, mesmo diante de tantos avanços proporcionados nos últimos séculos à humanidade, uma minoria tenha acesso a esses aparatos, desde o conhecimento para a promoção da humanização dos indivíduos até a negação de instrumentos garantidores de condições básicas de sobrevivência, como saúde e segurança.

Apesar de essas ideologias afirmarem ser contra o modo de produção capitalista e suas mazelas, em seus fundamentos privilegiam-no, uma vez que negam a realidade e não se opõem a ela para lutar por sua superação, pelo contrário, procuram possibilidades de viver harmoniosamente nesse modo de produção, mesmo quando a história já provou que isso não é possível, pois a sociedade capitalista está fundamentada na desigualdade, já nasceu dando apropriação a uns e desapropriação a outros.

Desse modo, defendemos a pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica que contempla as finalidades da educação em suas máximas possibilidades e que supera por incorporação as contribuições realizadas pelas demais tendências pedagógicas ao longo da história da educação brasileira. Isso porque, ao contrário delas, não se desenvolve pela lógica formal de análise da realidade, que pensa linearmente, mas pela lógica dialética, compreendendo os fenômenos sociais como síntese de múltiplas determinações e, por isso, não podem ser analisados a partir de um único elemento.

Para a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético e também na psicologia histórico-cultural, a educação escolar tem um papel fundamental na vida dos indivíduos. Ela possibilita o aprendizado do que foi construído historicamente no gênero humano, afinando as relações do indivíduo singular com o gênero, permitindo que ocorra um salto qualitativo do ser humano enquanto espécie à sua humanização, à medida que oferece condições para que o sujeito se aproprie da herança cultural genérica.

A respeito disso, a psicologia histórico-cultural auxilia compreender como esse processo ocorre em cada indivíduo para que a escola possa cumprir a sua função, isto é, “[...] produzir em cada indivíduo singular a história que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 14). Nesse sentido, a função da escola é criar em cada aluno, em cada indivíduo particular, a consciência do gênero humano, com os conhecimentos historicamente acumulados e que podem promover essa consciência para que com ela os indivíduos estabeleçam relações cada vez mais desalienadas, plenas, conscientes, ou seja, em máximas possibilidades.

Diante do exposto, nota-se que a função da escola aqui destacada não é um capricho tradicionalista ou, ainda, de uma defesa ideológica, mas de uma necessidade ontológica humana, indispensável ao desenvolvimento do psiquismo e, portanto, irrevogável da

sociedade, a não ser que estejamos tratando de uma sociedade que privilegia o desenvolvimento de uns pela exploração de outros.

Não que não saibamos e não levemos em consideração que a escola sofreu diversas modificações ao longo da história e diferentes revisões em sua configuração e que não possa ser melhorada. Contudo, tudo isso é ressaltado, conforme fizemos nesse estudo, sem perder de vista a natureza da educação escolar, seus objetivos e fins pois toda atividade humana tem uma estrutura geral, essencial, que caracteriza sua especificidade, objeto, finalidade e motivos (LEONTIEV, 2012).

Assim, cabe a nós, trabalhadores da educação escolar, ao compreender nosso objeto, defendermos essas determinações no acúmulo de nossos esforços e não revogá-los como fazem os pós-modernos, como se esses critérios não fossem fundamentais para nosso trabalho.

Nesse sentido, reafirmamos que a natureza da educação coincide com a constituição da natureza humana, considerando que, na escola, sua função deva ser transmitir os conhecimentos clássicos para promover o desenvolvimento do psiquismo¹⁶ humano que transforma e é transformado pela sua atividade social.

O processo de humanização do ser humano ocorre via trabalho, da transformação feita pelo homem na natureza para suprir suas necessidades, que também o transforma. Apropriar-se da cultura faz com que o homem reproduza todo o percurso da humanidade em tempo bem menor, permitindo que ele possa fazer avanços com relação aquilo que já está posto.

A diferença da atividade humana, do trabalho, para a ação dos outros animais está justamente no fato de poder planejar sua ação antes mesmo de executá-la, já que via apropriação da cultura o ser humano com seu processo de desenvolvimento pode criar uma imagem ideal da realidade, ou seja, a consciência, que faz com que preveja os resultados de suas ações e, assim, possa modificá-las quando necessário. Portanto, quanto mais clareza o indivíduo tiver a respeito da realidade, melhor será sua relação com ela. Do contrário, a atividade do sujeito que não tem a consciência do gênero humano pautando-a, é alienada.

Dessa forma, a educação se configura como uma modalidade da prática social que não pode ser compreendida nem efetuada fora dela, sem considerar as múltiplas determinações que a formam, mas como mediação na produção da vida social e na formação do próprio ser humano. “Por essa razão, o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento

¹⁶ Ver Martins (2013; 2016).

dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela, ou melhor determina a análise da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos” (PASQUALINI; 2016, p. 18).

Se a apropriação da cultura é fundamental para que o ser humano seja humanizado, a educação torna-se, desse modo, uma característica ontológica da humanidade, pois sem ela é impossível transmitir de uma geração a outra o que foi construído ao longo da história.

Ademais, a educação não formal perpassa todo esse percurso de formação humana, mas é a educação escolar que concentra as formas mais desenvolvidas de conhecimento porque eles se encontram sistematizados para explicar o concreto de maneira mais completa possível. A escola tem, portanto, uma função fundamental no processo de desenvolvimento humano, uma função imprescindível para a humanização dos indivíduos e, portanto, uma finalidade que é própria do trabalho educativo, qual seja, produzir humanidade nos sujeitos singulares.

Se a educação escolar tem uma parcela inegociável no processo de formação humana com uma finalidade específica e que não será garantida em outras instâncias da vida social, há de se analisar com muito cuidado a orientação a ser dada para alcançar essa finalidade. Por isso, o planejamento do ensino é defendido neste estudo; porque não é qualquer ensino que caberá à finalidade da escola. Embora a escola esteja sendo convocada nas últimas décadas a incorporar as demandas de outras instâncias sociais e a abandonar sua função, é necessário que se defenda e reafirme a importância dessa função para a os indivíduos particulares e para a coletividade, para o gênero humano.

Desse modo, o planejamento de ensino, segundo a pedagogia histórico-crítica, precisa se preocupar com cinco elementos constituintes dessa prática, sendo eles: o que ensinar; como ensinar; para quem ensinar; porque e para quê ensinar, resumidamente, o conteúdo, a forma, o destinatário, o motivo e a finalidade.

Assim, para que a organização do trabalho educativo efetivamente ocorra é preciso compreender a importância de cada um dos elementos que o compõe, e se distanciar de perspectivas que privilegiam um componente da prática educativa em detrimento de outro. É preciso haver esclarecimento a respeito de cada um desses elementos para que seja plenamente reconhecida a importância deles para o próprio desenvolvimento na contemplação de sua finalidade, qual seja, o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas possibilidades.

Entretanto, para construir a relação adequada do planejamento de ensino, é fundamental observar alguns apontamentos do processo educativo imprescindíveis nesse contexto. O primeiro refere-se à distinção entre ensino e aprendizagem. Sim, ensinar e

aprender são atividades diferentes e, portanto, não podem ser organizados de maneira idêntica.

Assim, a psicologia histórico-cultural afirma que a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese da realidade, do concreto para o abstrato, da representação primária, a palavra, para a abstração do pensamento, para o conceito, ou seja, “de baixo para cima” (MARTINS, 2016).

Considerada desde o ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é o momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança estas características humanas não – naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2012, p. 115).

Já o ensino, ocorre “de cima para baixo”, da abstração para a concretude, da síntese para a síntese, dos conceitos para a empiria, de modo a elevar a condição psíquica do aluno.

O professor que ensina deve, com seu ensino, promover a síntese da prática social do gênero humano e de suas relações com o aluno, deve ir “para baixo” apenas para “puxar” o aluno para cima, nunca para se igualar a ele, pois essa atitude dispensaria o ensino para o desenvolvimento do pensamento por conceitos, assim como descaracterizaria a aprendizagem que promove o desenvolvimento como resultado do processo de ensino (LAVOURA; MARTINS, 2017).

A educação escolar que proporciona um bom ensino enriquece o universo de significações do aluno sobre os fenômenos sociais para as significações mais abstratas possíveis (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: **o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.** (VIGOTSKI, 2012, p. 114, grifo nosso).

Ora, mais uma vez estamos salientando a importância de que a educação escolar avalie “[...] o ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento bem como a metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica em seus vínculos com a dinâmica entre aprendizagem e ensino”. (MARTINS, 2013, p. 277).

Vale destacar que quem precisa ter total clareza sobre a finalidade de suas ações no processo educativo não é o aluno, mas o professor, e isso explica porque não é qualquer

adulto que poderá ser professor, assim como não poderá sê-lo aquele aluno que já se apropriou do conteúdo. Contudo, poderá ser professor aquele que possui o domínio de conhecimentos a respeito do trabalho educativo e tem o domínio sobre o seu desenvolvimento, isto é, do seu conteúdo e da sua forma aliada ao conhecimento, considerando de igual maneira a quem se destina esse ensino, compondo assim a sua finalidade.

Enfim, de modo algum o professor deverá se propor a promover essa síntese no indivíduo sem tê-la conquistado primeiro, pois ensinar é tão complexo quanto aprender.

Martins (2013) afirma que se não houver aprendizagem que promova o desenvolvimento do psiquismo, que não promova abstração do real por meio de conceitos, a educação escolar é falida.

Os conhecimentos que promoverão o desenvolvimento no indivíduo são os clássicos, aqueles que desenvolveram o gênero humano. Eles resistiram ao tempo e continuam sendo imprescindíveis ao desenvolvimento da imagem ideal da realidade e criam a estrutura para superá-la, para o desenvolvimento do próprio gênero humano, como é o caso da ciência, da filosofia e da arte, que sintetizam e sistematizam com excelência as conquistas do gênero humano (SAVIANI, 2009).

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza (MARTINS, 2013, p. 10).

Assim, a apropriação, abstração e síntese do que o gênero humano produziu por um indivíduo singular, permite a ele se objetivar na sociedade com sua atividade, ao mesmo tempo em que promove nele o desenvolvimento de sua consciência, individualidade e personalidade.

Duarte (2011b) apresenta a arte com contribuições de Lukács, para demonstrar como tal objetivação reúne tantas determinações a respeito do real que só poderá apreciá-la verdadeiramente - seja para dela se apropriar ou objetivá-la - aquele que compreender essas determinações. Assim, nem tudo é arte, pois para que serve uma arte senão para explicar e problematizar a realidade seja ela contemporânea ou não?

Para que serviria a ciência, a filosofia e demais objetivações humanas se não fosse para promover sínteses a respeito do real as mais emancipadoras possíveis, a fim de orientar a atividade dos indivíduos no mundo? Poderiam ser chamadas de arte aquelas produções que só consideram a espontaneidade do sujeito no momento de sua produção, sua realidade imediata? Por isso, Duarte (2013, p. 117) afirma,

Cada obra de arte constitui-se num mundo em si mesmo, entretanto, é o reflexo de uma parcela do mundo humano. A arte é a forma de objetivação do gênero humano na qual a subjetividade individual assume sua maior importância. Contudo, para que ela desempenhe adequadamente seu papel, deve superar a particularidade da subjetividade cotidiana e constituir uma síntese superior com o gênero humano. Singularidade e universalidade fundem-se para constituírem a obra de arte como uma unidade de subjetividade e objetividade.

Dessa forma, poderíamos questionar,

Qual critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo (DUARTE, 2016, p. 67).

De forma semelhante, é necessário problematizar o que se deve veicular na escola como conteúdo escolar e a forma de transmiti-lo para elevar a síntese que o sujeito tem do mundo e de sua atividade sobre ele. Consideramos que os conteúdos se expressam devido às características que acabamos de destacar nas manifestações clássicas (constituídos por historicidade e que dão inteligibilidade sobre o real) da arte, da ciência e da filosofia.

Existe uma infinidade de objetivações humanas clássicas que podem e devem compor o currículo escolar, desde os conhecimentos sobre a Pré-História até conhecimentos contemporâneos. Portanto, não há aqui a defesa do ensino de um conhecimento ultrapassado ou necessariamente antigo.

Os conhecimentos continuam a ser produzidos, visto que o gênero humano produz novas necessidades. Assim, cabe à escola apresentar o resultado do processo científico, artístico ou filosófico dando condições ao aluno de compreender sua gênese, desenvolvimento e possibilidades de transformação (SAVIANI, 1992).

De maneira nenhuma a pedagogia histórico-crítica defende um currículo alienado do cotidiano do aluno ou de sua realidade e atividade; pelo contrário, a pedagogia histórico-

crítica defende a superação e ampliação da concepção de mundo dos indivíduos, de forma que o sujeito venha a compreendê-la e explicá-la em sua complexidade.

Nesse sentido, deve-se discutir o tipo de currículo que tem sido difundido, defendido e veiculado pela educação escolar, inclusive por meio de documentos oficiais e legislações e problematizar a serviço de quem esse currículo é implantado.

A escola precisa garantir a ultrapassagem do cotidiano dos alunos por meio do acesso aos saberes mais desenvolvidos, dando assim condições para se desenvolverem em suas máximas possibilidades. Não basta garantir que está ensinando, mas compreender o que está ensinando, porque se ensina determinado conteúdo e a forma como o ato educativo se realiza. A escola precisa se concentrar nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que perduraram na constituição humana ao longo da história e, continuam sendo indispensáveis para o processo de humanização.

Simultaneamente, esses elementos precisam considerados dialeticamente e com o mesmo grau de importância nesse processo – a forma de traduzir esse conhecimento sistematizado em conhecimento escolar é um aspecto fundamental deste processo; é fator indissociável dele para efetivar a aprendizagem. A escola precisa traduzir o saber científico em saber escolar, precisa criar mecanismos para compreender esse conhecimento, e precisa disponibilizar os meios para realizar esse processo (SAVIANI, 1992).

A forma do conteúdo se subordina a ele. Isso quer dizer que se a forma de o professor transmitir o conhecimento ao aluno alcançar a sua finalidade educativa – a aprendizagem e a formação de conceitos – e se os instrumentos que serão utilizados forem adequados e escolhidos pautados nessa intencionalidade, então, cumprirá seu objetivo.

Assim, o importante não é utilizar um instrumento ou outro, uma metodologia ou outra, mas o motivo de utilizá-lo. Ao abordar a forma do conteúdo, intenta-se que o professor releve a importância da tradução do conhecimento em voga (científico) em conteúdo escolar. Dessa maneira,

Nós não vamos reinventar o trabalho pedagógico fugindo do uso de materiais já consagrados por outras correntes teóricas. Acontece que o procedimento “assistir um documentário” não é propriedade desta ou daquela teoria. “Escrever um texto coletivo” não é exclusividade de um ou outro referencial teórico. São apenas *procedimentos que servem às finalidades do ensino segundo uma concepção de educação*. Dessa maneira, ainda que diferentes teorias apontem o mesmo objetivo (por exemplo, aprender a escrever) há diferenças radicais entre a finalidade dessa ação para o construtivismo e para a pedagogia histórico-crítica. A questão é que para o construtivismo quanto menos se ensina, mais se aprende, pois a transmissão do conhecimento impede o aluno de refletir por si, inviabilizando seu crescimento intelectual, posto que ele é compreendido como algo endógeno (MARSIGLIA, 2013, p. 232).

Com isso, não estamos desabilitando a importância da forma, nem afirmando que é dispensável do processo. Ao contrário, a forma segue e será direcionada pela atividade¹⁷ do indivíduo naquele período de desenvolvimento para relacionar dialeticamente aquilo que o sujeito já sabe e aquilo que ainda não sabe. A forma adequada permite a apreensão do conhecimento. Portanto, para planejar o ensino é preciso considerar o conteúdo, a forma e o destinatário (MARTINS, 2013) do mesmo, definindo o que, como e para quem ensinar.

Deve-se enfatizar também que a educação escolar existe e deve se efetivar a serviço do gênero humano. A escola deve organizar o conhecimento de acordo com a condição de aprendizagem do aluno, assim como na transformação do saber científico em saber escolar, oferecendo os meios necessários para tornar isso possível.

Assim, a relação entre conteúdo, forma, destinatário, que se imbricam em torno da finalidade do trabalho educativo, é indissociável para elaborar um planejamento de ensino que pretenda ser relevante e significativo para atender o objetivo do trabalho educativo (SAVIANI, 1992).

O planejamento, segundo a pedagogia histórico-crítica, é coletivo. Não se planeja apenas para registrar ou porque essa prática já se tornou uma regra e está presente inclusive nas legislações da educação escolar, mas por um motivo, por uma finalidade inerente ao trabalho educativo, que é teleológico, intencional, que prevê um resultado, cria necessidades de apropriação do universo simbólico.

Vale destacar que, ao defender o planejamento de ensino não estamos fazendo-o na tentativa de burocratizar a educação como fazia a pedagogia tecnicista, nem de defender uma assimilação alienada dos conhecimentos como fazia a pedagogia tradicional, menos ainda de deixar o processo a reboque dos alunos, como vimos nas pedagogias escolanovista e do “aprender a aprender”. Intenta-se compreender que assim como o planejamento da ação transforma o rumo da história humana, pois oferece a ela uma intencionalidade e a capacidade de transformação do mundo, assim também a educação escolar ao ser planejada com esses princípios poderá transformar a história dos indivíduos, aumentando as possibilidades do mesmo de se humanizar, ao inseri-los intencionalmente no gênero humano.

A prática pedagógica que defendemos não poderá ser plena apenas com aulas intencionalmente e conscientemente planejadas, sem a aproximação delas com o compromisso e a defesa da educação escolar e da função do professor para transformar essa sociedade.

¹⁷ Ver Leontiev (2012).

Nessa perspectiva, reafirmamos que o planejamento é coletivo não apenas porque envolve diversas modalidades de estudos, profissões e pessoas, mas principalmente porque é parte da prática social como um todo e visa à humanização de todos e de cada um em particular.

A educação escolar distanciada de um projeto e compromisso de luta pela transformação da sociedade capitalista não poderá promover as máximas possibilidades de desenvolvimento e isso não diz respeito apenas à formação das crianças da classe trabalhadora. Também diz respeito ao ensino superior, com destaque aos cursos de licenciatura, tem sofrido diversas modificações em seus currículos, as quais têm impossibilitado promover nos universitários uma síntese adequada para realizar o trabalho educativo na educação escolar. A fragilidade e precariedade da formação inicial e continuada dos professores permanecem atuais ao se discutir a falta de qualidade da educação (FACCI, 2004).

Entretanto, não temos a pretensão de culpabilizar o trabalhador da educação (como faria uma ideologia meritocrática, alienante e exploradora que se enquadra no perfil das ideologias dominantes) que na maioria das vezes, ainda que sob uma condição de trabalho medíocre, se esforça para realizar o melhor ensino com seus alunos. Trata-se de algo que precisa ser analisado de forma mais ampla, levando em conta os elementos constitutivos do real em suas diversas determinações e relações. Essa realidade de formação e condições de trabalho precarizadas, faz com que os profissionais da educação também reproduzam em larga escala princípios neoliberais e pós-modernos sem ao menos ter tido a chance de realizar uma análise da realidade, pois lhes foram negados os instrumentos para isso.

Assim, seja em qual segmento for, da educação infantil ao ensino superior, “[...] privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, o que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade” (MARTINS, 2016, p. 19). Consequentemente,

Não deixamos de levar em conta, também, as fragilidades que se fazem cada vez mais presentes na formação acadêmica, tanto de psicólogos quanto de professores, a qual, em um percurso que privilegia a “prática” em detrimento da “teoria” promove um esvaziamento conceitual determinante de uma apreensão superficial dos fenômenos em estudo. Diante de formações pouco sólidas, tornam-se compreensíveis as imensas dificuldades na compreensão da obra vigotskiana. (MARTINS, 2013, p. 4).

Em suma, reafirmamos nosso compromisso com essa perspectiva, assim como nos colocamos contra perspectivas alinhadas aos padrões pós-modernos e neoliberais, que

coadunam e defendem o modo de produção capitalista, ainda que de forma velada e por vezes travestida de progressista. Destacamos a função e importância da escola e do professor e, portanto, de uma formação adequada e satisfatória para realizar sua atividade social, que não lhes negue os conhecimentos necessários para desenvolver essa prática das mais diversas maneiras, de acordo com aquilo que o gênero humano já produziu.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marco Alexandre de. As décadas de 80 e 90: Transição democrática e predomínio neoliberal. In: **Revista Contemporânea de Artes e Humanidades**. Nº 07. 2011. Disponível em: <<http://www.revistacontemporaneos.com.br/n7/artigos/marco-alexandre-as-decadas-de-80-e-90.PDF>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista: A degradação do Trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- BOITO JR, Armando. **A hegemonia neoliberal no governo Lula**. Revista Crítica Marxista, n.17, Rio de Janeiro, Ed. Revan. 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/unicamp/Governo_Lula.pdf>. Acesso em: 8 maio 2016.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. A atual ideologia conservadora e o capitalismo contemporâneo: Uma crítica à teoria pós-moderna neoliberal. In: Anais do XXXVI Encontro Nacional de Economia. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/encontro2008/artigos/200807091134410-.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2016.
- CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Políticas Neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- CASTRO, Mad'ana Desirré. **O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG – campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. 2011. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese.madna.final_PDF.pdf?1335454132> Acesso em: 12 maio 2016.
- CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico: Inflexões pós-modernas**. 1ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2014.
- COSTA, Eduardo Moura; TULESKI, Silvana Calvo. Construcionismo social e prática pedagógica: uma análise crítica a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, 2016, Bauru. **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em:<<https://drive.google.com/file/d/0B9ZkHiVGZaS2U2RNc25PSFB0M1E/view>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Filosofia da Educação e agenda pós-moderna**. In: 26a. Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Anais da 26a.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: VIII Seminário Nacional do HISTEDBR. 2009. 18P. Disponível em >http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf< Acesso em 10 jan 2017.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-134451/pt-br.php>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. USP, 1995.

FONTES, Virginia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: Lima JCF, Neves LMW. (org.) **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx: 1843 – 1844: As origens da ontologia do ser**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O s circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2014.

GARCIA, Consuelo de M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educ. rev.** n. 3 Curitiba Jan./Dec. 1984. Disponível em > http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601984000100003<. Acesso em: 22 jul. 2016.

GERGEN, Kenney Jay. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 299-325, jan./jul. 2009.

HOBBSAWN. Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.

HOLTZ, Celso. **Estado e política educacional no Brasil (1979 a 1989)**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR. 2008. Disponível em: <<http://200.201.88.199/portalpos/media/File/CelsoHotz.pdf>>. Acesso em: 6 maio. 2016.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método em Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados; Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2014.

JAGUARIBE, Hélio. **Um Estudo da história**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.

LAVOURA Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola, MARTINS, Lígia Márcia. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface (Botucatu). 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316438817_A_dialectica_do_ensino_e_da_aprendizagem_na_atividade_pedagogica_historico-critica> . Acesso em: 11 maio 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural 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**. São Paulo: Autores Associados. 2016. p. 12-34..

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2010.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados; Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregner. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Autores Associados. 2016. p. 63-90.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bihalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

PINA, Leonardo Docena. **Responsabilidade social e educação escolar: o projeto de educação básica da direita para o social e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. 2016. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2252> Acesso em: 11 jan. 2016.

PINHEIRO, Adalberto Pastana. **Planejamento no ensino de ciências: prospecções e reflexões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112012-131138/pt-br.php>>. Acesso em: 8 maio 2015.

RIGON, José Algacir. **Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2011. 202 f. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-145915/pt-br.php>>. Acesso em: 8 maio 2015.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SANTANA, Maria Silvia Rosa. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da teoria histórico-cultural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Educação. 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3ba816d367bb8835536123d60809ab61>. Acesso em: maio/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. p. 152-165. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação - v. 15. n. 45, set./dez. 2010. p. 422-433. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 23 dez. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do banco mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUSA, José Vieira de. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012). In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados; Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2014.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente**: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. Educar, n. 35, p. 181-195. Editora UFPR. Curitiba – PR. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Autores Associados; Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2014.

VACCAS, Amanda Arajs Marques. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2012. Mestrado em Educação.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2012.