


A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ELEMENTOS PRESENTES NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS


**HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY:
ELEMENTS PRESENT IN THE FORMATION OF INDIVIDUALS**

**PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA:
ELEMENTOS PRESENTES EN LA FORMACIÓN DE LOS INDIVIDUOS**


Matheus Stangherlin¹

 0000-0002-2292-4146
m.stangherlin@unesp.br

Vitor Machado²

 0000-0003-3082-4310
v.machado@unesp.br

Eduarda Maria de Souza Fernandes³

 0009-0000-0869-9686
eduarda.maria@unesp.br

1 Doutorando em Educação Escolar na UNESP/Araraquara - SP. Mestre em Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru – SP; Professor de Geografia da rede pública do Estado de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2292-4146>. E-mail: m.stangherlin@unesp.br.

2 Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP / Campus de Bauru. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP/Campus de Araraquara. Graduado em Ciências Sociais pela FCLAr/UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Cultura e ideologia na Escola Urbana e Rural (GEPERU/CNPq/UNESP/Bauru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3082-4310>. E-mail: v.machado@unesp.br.

3 Doutoranda em Educação Escolar na UNESP/Araraquara. Mestre em Docência para a Educação Básica/FC, Unesp Bauru. Professora da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0869-9686>. E-mail: eduarda.maria@unesp.br.

Artigo recebido em dezembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.

RESUMO: O artigo apresentado é um recorte de trabalhos que compõem uma pesquisa em andamento que busca debater o modelo de educação pública da rede estadual de São Paulo. Compreendemos que a implantação do modelo de Programa de Ensino Integral, nessa rede, tem sido vetor de avanço de políticas neoliberais que reproduzem, portanto, o modelo hegemônico que produz enorme concentração de riquezas, o aumento das desigualdades sociais e os terríveis impactos ambientais que precisam ser modificados. Para enfrentá-los seria necessário compreendê-los. Assim, defendemos a educação como instrumento da ampliação da capacidade de compreensão. Para tanto, desenvolvemos três pontos: em princípio, compreender o papel do trabalho docente. O primeiro refere-se ao exercício da profissão docente que é um grande desafio e precisa ser colocado em seu devido lugar de importância. O segundo, é a defesa da escola da escola pública. A educação escolar exerce impacto enorme na formação dos sujeitos e, nesse cenário, pensar como o ensino da Geografia pode representar uma possibilidade de superar a visão fragmentada da construção do espaço. E, por fim, defendermos teorias pedagógicas que de fato sejam emancipadoras, apresentando como visão de mundo e educação a Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Trabalho docente. Educação escolar. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: The article presented is a selection of works that make up an ongoing research project that seeks to debate the public education model of the São Paulo state school system. We understand that the implementation of the Integral Education Program model in this system has been a vector for the advancement of neoliberal policies that reproduce, therefore, the hegemonic model that produces an enormous concentration of wealth, the increase in social inequalities and the terrible environmental impacts that need to be changed. In order to confront these issues, it would be necessary to understand them. Thus, we defend education as an instrument for expanding the capacity for understanding. To this end, we develop three points: in principle, understanding the role of teaching. The first refers to the exercise of the teaching profession, which is a great challenge and needs to be given its due place of importance. The second is the defense of the public school system. School education has an enormous impact on the formation of individuals and, in this scenario, thinking about how teaching Geography can represent a possibility of overcoming the fragmented view of the construction of space. And, finally, we defend pedagogical theories that are truly emancipatory, presenting Historical-Critical Pedagogy as a worldview and education.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Teaching work. School education. Teaching of Geography.

RESUMEN: El artículo que se presenta es una selección de trabajos que componen un proyecto de investigación en curso que busca debatir el modelo de educación pública de la red estatal de São Paulo. Entendemos que la implementación del modelo del Programa de Educación Integral en esta red ha sido un vector para el avance de políticas neoliberales que por ende reproducen el modelo hegemónico que produce una enorme concentración de la riqueza, el aumento de las desigualdades sociales y los terribles impactos ambientales que necesitan ser modificados. Para enfrentarlos sería necesario comprenderlos. Por eso, defendemos la educación como instrumento para ampliar la

capacidad de comprensión. Para ello, desarrollamos tres puntos: en principio, comprender el papel del trabajo docente. El primero se refiere al ejercicio de la profesión docente, que supone un gran desafío y necesita ser colocado en el lugar de importancia que le corresponde. La segunda es la defensa de la escuela pública. La educación escolar tiene un enorme impacto en la formación de los individuos y, en este escenario, pensar en cómo la enseñanza de la Geografía puede representar una posibilidad de superar la visión fragmentada de la construcción del espacio. Y, finalmente, defendemos teorías pedagógicas verdaderamente emancipadoras, presentando la Pedagogía Histórico-Crítica como cosmovisión y educación.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Trabajo docente. Educación escolar. Enseñanza de la Geografía.

INTRODUÇÃO

A emergência para mudanças no padrão de desenvolvimento da sociedade contemporânea é iminente. A enorme concentração de riquezas, o aumento das desigualdades sociais e os terríveis impactos ambientais já seriam exemplos suficientemente convincentes para uma reflexão profunda e um basta nessa situação.

Entretanto, seria necessário haver compreensão de que tais fenômenos, sejam eles do campo econômico, social ou ambiental, não são isolados e são consequências do modelo hegemônico de produção.

A construção proposta como alternativa para o enfrentamento e uma saída que possibilite uma convivência mais harmoniosa entre a sociedade e o meio ambiente está na formação dos indivíduos. Insere-se nesse cenário a formação educacional escolar. Neste trabalho vamos abordar alguns aspectos que podem ser relevantes para o conjunto dessa formação: O papel do professor, a escola e o debate sobre as teorias pedagógicas. Nesse ambiente, apontar como a Geografia escolar pode se posicionar no enfrentamento e superação do modelo vigente.

Em princípio, compreender o papel do trabalho docente. O exercício da profissão docente é um grande desafio e precisa ser colocado em seu devido lugar de importância, que lhe foi tirado com a ascensão dos ideais neoliberais e das pedagogias de caráter hegemônico.

Outro aspecto importante está na defesa da escola. A educação escolar exerce impacto enorme na formação dos sujeitos enquanto seres humanos. Reconhecemos que a formação não se dá única e exclusivamente no ambiente escolar ou apenas ao longo da trajetória escolar. E nesse cenário, pensar como o ensino da Geografia pode representar uma possibilidade de superar a visão fragmentada da construção do espaço.

Entretanto, é importante destacar o papel relevante da escola na construção da sociedade. É o espaço organizado e estruturado para a transmissão do conhecimento construído, desenvolvido e sistematizado pela humanidade ao longo da existência.

E, por fim, defendermos teorias pedagógicas que de fato sejam emancipadoras e não apenas reprodutoras do modelo social vigente, e que rompam com a lógica formal que coloca sob suspeita teorias tidas como tradicionais, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica.

O TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é carregado de valores, resultado das experiências vivenciadas por todos os envolvidos. Reconhecer esse fato pode iluminar o papel desempenhado por cada parte, desde a estrutura organizacional do aparato de ensino, passando pelas tendências pedagógicas e pelos componentes curriculares e seus conteúdos selecionados.

O trabalho docente e o ato educativo estão intrinsecamente ligados à escola, que passa a ter papel central na formação dos indivíduos como seres humanos. A perspectiva defendida por Saviani (2014) é a de que a sociedade moderna, que coloca a indústria no centro da produção humana, sistematizando a troca de trabalho por salário, também coloca a escola no cerne dessa relação como instrumento de formação, que pode ser também o eixo da socialização.

Saviani (2015) defende que a escola tem a função de transmitir o conhecimento histórico desenvolvido e acumulado pela humanidade, sendo isso imprescindível para o desenvolvimento social e cultural da classe trabalhadora. Corroborando com o pensamento, Novoa (1991) diz que a formação do ser humano é uma impregnação da cultura (aqui compreendida como a produção e reprodução atividades humanas). Para ele, a escola tem papel relevante nesse processo de produção e reprodução já que “é a escola que incumbe o trabalho de reprodução das normas e transmissão cultural” (Nóvoa, 1991, p. 114). Considerando essa proposição, o trabalho docente é fundamental para o desenvolvimento da formação.

Isto posto, faz-se necessário compreender o surgimento e o desenvolvimento do próprio trabalho do professor. A concepção de trabalho desenvolvida nesse contexto é materialista histórico-dialética. Tem no trabalho a objetivação do indivíduo humano, ou seja, onde o humano se realiza, produzindo e transformando teleologicamente seu espaço.

O conhecimento histórico da existência do trabalho docente pode nos esclarecer parte da desvalorização dessa atividade e da facilidade com que é atacada simbolicamente. Obviamente, tais ataques refletem objetivamente no trabalho e nos resultados do trabalho, tornando-se facilmente controlado e reprodutor de valores hegemônicos.

Nóvoa (1991) nos traz o histórico do surgimento do trabalho docente que, a partir de sua visão, se torna bastante relevante em uma sociedade que terá sua base na formação escolar. A emergência da sociedade moderna exige novos modelos de formação e preparação dos indivíduos. A escola é um centro de disputas entre Família, Estado e Igreja.

Os responsáveis por esse papel também são agentes importantes nesse processo, afinal, quem será formador dessa sociedade escolar? Ou, como questiona Nóvoa (1991): “Deve ser leigo ou religioso? Deve ser parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre entre outros? Como deve ser escolhido ou designado? De qual autoridade deve depender?” (Nóvoa, 1991, p. 118). Essas questões são muito profundas e refletem a importância do trabalho docente e das disputas a que está submetido. Desde a sistematização do processo de formação, se faz necessário compreender quem será esse agente de ligação entre o conhecimento que se quer reproduzir e os indivíduos a serem formados.

Colocado no devido lugar de importância na organização da sociedade moderna, o trabalho docente está no conjunto de profissões que permite a parcela da população algum tipo de mudança de padrão social. Algumas contradições são apresentadas, desde o questionamento ao direito de educar, passando pelo papel da Igreja, com grande destaque ao longo do período colonialista, um debate sobre a profissionalização e a feminilização da profissão.

No âmbito da profissionalização é fundamental lembrar que nesse recorte histórico, estamos tratando da escola a partir da modernidade, em especial a partir do surgimento da indústria, como nos mostra Saviani (2014). A educação fica, em muitos momentos sob responsabilidade da Igreja, nas mãos do clero ou aos cuidados das mulheres. Esse último aspecto aponta para a feminização do trabalho docente, como uma extensão dessa atividade do cuidar, que já era tarefa da mulher. Nóvoa (1991) aponta essa condição de feminização como algo muito importante também para se compreender a desvalorização dessa atividade. Ainda que reconheça que não deva ser considerada determinante, ela não pode ser ignorada, mesmo respeitando-se todas as especificidades de cada lugar.

Entretanto, concordando com Enguita (1991) tomamos a condição de desvalorização a partir dos salários, pois a atividade docente constitui-se como parte de uma economia de mercado e esse fator é altamente influenciador para a atração ou não de trabalhadores. Sendo considerada uma renda complementar, constrói-se a ideia de que as mulheres não precisam ter ganhos substanciais para continuar o seu trabalho de cuidar das crianças.

Outras contradições são apresentadas por Enguita (1991), especialmente, acerca da dificuldade de construção de uma identidade de classe. Esse profissional não consegue compreender qual seu papel, visto que ele é um instrumento de ascensão social que ele próprio terá dificuldade de alcançar. Não se vê como um proletário, mas também não é um burguês. Diante do histórico de formação dessa profissão, do grupo social que faz parte, de seu papel na sociedade, os professores não conseguem formar uma identidade de classe, fragilizando-se como trabalhadores, além de possibilitar fácil domínio do processo educativo pela classe hegemônica.

Retomando o aspecto da feminização, Enguita (1991) coloca como um obstáculo para organização enquanto classe social. Às mulheres, são colocados muitos obstáculos para a organização de sindicatos e construção de greves para reivindicar melhores condições de trabalho e de vida.

Outro aspecto bastante relevante está no debate sobre a jornada de trabalho. Tardif e Lessard (2007) nos explica que a jornada de trabalho docente não se restringe ao período que o professor está na escola ou ministrando sua aula. Está muito além disso. O trabalho docente é essencialmente de relações humanas. O professor estabelece conexões sobre a rotina de sua vida com aquilo que pode reproduzir em uma atividade para desenvolver a aprendizagem de seus alunos. Isso, por outro lado, pode se refletir na imersão do professor em seu cotidiano, que por consequência o faz deixar a teoria que envolve sua profissão de lado para ser consumido pela prática do cotidiano.

Isso nos remete a outro desafio relacionado à superação das dificuldades impostas pelo desenvolvimento desigual da sociedade que é reconhecer o obstáculo para superá-lo.

BREVE DEBATE SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Pode parecer redundante tratar de debates sobre teorias pedagógicas considerando que estamos tratando de trabalho docente, da educação escolar, formação dos indivíduos e da importância da escola nesse processo.

Ocorre que os debates teóricos sobre o tema praticamente desapareceram do ambiente escolar. No máximo, o que se fala é sobre as técnicas de ensino que devem ser utilizadas por professores em sala de aula para atingir as tais habilidades e competências ou o cumprimento do cronograma estipulado externamente. Esses são elementos balizadores da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC - que será a referência de educação pública para esse trabalho.

Tardif e Lessard (2007), em pesquisa intitulada “Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como interação de relações humanas”, apontam o problema da falta de debates teóricos no cotidiano do professor no ambiente escolar. Já tratamos desse tema, mas é importante ressaltar. Isso não é necessariamente culpa do docente. É resultado das condições de trabalho e de jornadas estafantes. No contexto das relações humanas as quais o trabalho docente está inserido, os professores trocam experiências cotidianas e daquilo que chamamos de conhecimento prático. Nessa mesma pesquisa, dizem que “nota-se, por exemplo, a ausência de discussões críticas, o aspecto absolutamente não teórico das trocas, as convivências, as evidências partilhadas entre os parceiros das interações” (Tardif; Lessard, 2007, p. 171).

Consumidos pelo cotidiano escolar e carregados de espírito quase familiar, próprios de intensa convivência, algo que deveria estar intrinsicamente relacionado ao dia a dia, a discussão teórica é quase inexistente. Quando muito, o que se debate são métodos de ensino, que não se aproximam de quaisquer debates sobre as teorias pedagógicas. Apropriando-se da definição de Saviani (2014), referimo-nos aqui às teorias pedagógicas e não teorias da educação. Como diz:

Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Porque a pedagogia é uma teoria da educação que está interessada não apenas em conhecer como a educação funciona, mas também em conhecer como se age no trabalho educativo, como se realiza o ato educativo, tendo em vista orientar os educadores no desenvolvimento da prática educativa (Saviani, 2014, p. 14).

Assim, vislumbramos ultrapassar os limites das pedagogias definidas pelo próprio Saviani (2021) como crítico-reprodutivistas e tratar da pedagogia como uma teoria da educação e que vá além das questões teóricas, mas também metodológicas.

Isto posto, seria necessário estabelecermos a mínima comparação entre o atual modelo de educação da rede pública do Estado de São Paulo, representado pelo Programa de Ensino Integral, conhecido como PEI, e uma perspectiva emancipadora tal qual a Pedagogia Histórico-Crítica.

O modelo estruturado no PEI, ilustra bem os objetivos que a educação pública do Estado de São Paulo busca implementar. Segundo dados da Secretaria de Educação de São Paulo - SEDUC - o PEI está presente em 2.332 escolas (São Paulo, 2024), representando 44% do total das escolas da rede pública. Tal modelo, criado pelas Leis complementares nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012a), nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2012b) e alteradas pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 (São Paulo, 2022), reforça o avanço de tais políticas, consolida o esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de instrumentos de precarização da contratação dos trabalhadores dentro desse programa, a Secretaria de Estado da Educação aprofundou medidas que expandiram o modelo de educação que exacerba a perspectiva utilitarista e esvaziada de conteúdo.

Com a implantação das PEI's intensificou-se as chamadas pedagogias baseadas no aprender a aprender (Duarte, 2001). Uma delas, a pedagogia das competências, é especialmente relevante para essa comparação e insere-se nesse contexto. Segundo Duarte (2010), origina-se do pensamento escolanovista do final do século XIX, fundamentando-se no construtivismo - uma teoria do desenvolvimento dentro do campo da psicologia que pressupõe a aprendizagem a partir das necessidades e da descoberta (Piaget, 1975). Essa teoria apresenta convergência com as bases filosóficas de John Dewey, uma das referências para a Escola Nova, pautada em princípios liberais como pilares para o desenvolvimento da sociedade.

Essa tendência retira o foco do processo, colocando-o no resultado. Sendo considerada uma das pedagogias contemporâneas e hegemônicas, diz: “O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências, cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdo” (Duarte, 2010, p. 45).

Perpassam pela rede pública várias tendências que ajudam a disfarçar a real vocação do Currículo Paulista (São Paulo, 2020). Como explica Duarte (2010), “[...] não é casual que em muitos ambientes pedagógicos tenham se unido ideias oriundas do construtivismo, da educação popular e do multiculturalismo” (Duarte, 2010, p. 42-43).

Amparado no pensamento de Saviani (2021), o modelo, tal como está, apenas reforça a naturalização da exploração e da subordinação da classe trabalhadora pela burguesia, uma vez que desconectado das contradições capitalistas, não haverá transformação que leve à libertação desta classe. Ainda que ele possibilite certa acumulação de conhecimento, segundo Saviani (2021), isso se daria justamente por ser necessário para manter a reprodução do sistema.

Por outro lado, estabelecendo uma reflexão sob a perspectiva dialética que se contrapõe à lógica formal da dicotomia, muito presente nessas tendências reprodutoras do sistema tal como está, a falta do debate teórico não é necessariamente sinônimo de errado, mas deve ser incorporado e analisado sob uma ótica mais profunda, justamente como se apresenta a visão de mundo defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, com bases teóricas fundamentais para compreensão da totalidade. Por totalidade, compreende-se justamente a incorporação de todas as perspectivas possíveis que envolvem o objeto observado, estudado, pesquisado.

O modelo pedagógico inaugurado e desenvolvido pelo Professor Dermeval Saviani vislumbra uma possibilidade de formação humana do indivíduo de modo que supere o modelo de produção de desigualdades. Saviani (2021) apresenta a educação como central quando se trata da formação dos indivíduos, sendo, portanto, um fenômeno humano, que nos diferencia dos outros animais e que nos torna humanos, pois tudo o que está além de nossa capacidade biofísica é construído socialmente.

Como seres históricos e produtores de cultura, o que não foi oferecido pela própria condição biofísica, será desenvolvido e se tornará uma segunda natureza e isso pode ser desenvolvido a partir do trabalho educativo. Desse modo, “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, 2021, p. 13).

Assim sendo, e reconhecendo a construção cultural dos indivíduos e o papel da educação escolar nesse processo, é fundamental enfrentar o desafio da superação do esvaziamento e da desvalorização do conhecimento científico que tem deixado de ser socializado nas escolas.

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar, organizada a partir de vários componentes curriculares, é responsável pela formação educacional oficial.

Todos os componentes curriculares são importantes nesse processo, mas apoiado no pensamento de Santos (2008), destacamos a Geografia, pois define como objeto de seu estudo o espaço como construção humana e compreensão da realidade. A perspectiva materialista histórico-dialética da construção do espaço geográfico e das relações que nele ocorrem, são elucidadoras e podem produzir impactos necessários para a superação das desigualdades produzidas socialmente.

Essa disputa ideológica é, conforme Duarte (2016) apresenta em sua obra “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos”, uma apresentação de visão de mundo necessária para a desnaturalização do modelo hegemônico. Perpassa pelo pensamento pedagógico e pelos conteúdos escolares e deve ser uma construção historicizada do conhecimento, não fragmentada.

Frente a isso, faz-se necessário repensarmos os processos de ensino e aprendizagem, admitindo o trabalho docente como uma ação essencialmente política, no sentido em que atua na formação, construção e transmissão de ideias e conhecimentos, o que não é, nem de longe, uma ação neutra. Sobre isso, Barbosa (2010) afirma que “a busca por uma escola neutra vincula-se à postura política de uma classe desejosa em perpetuar o status quo por meio do controle ideológico-político” (Barbosa, 2010, p. 26).

Portanto, promover a alienação disfarçada de neutralidade torna-se uma ferramenta fundamental na perpetuação do domínio. O rompimento desse ciclo se daria, segundo Marx e Engels (2001), a partir da práxis revolucionária por parte do proletariado, que ocorreria tendo como base o conhecimento teórico, o qual permitiria realizar escolhas conscientes.

Nesse contexto, a partir do pensamento de Barbosa (2010), seria possível, ainda que não exclusivamente papel de uma única disciplina, mas pensar no papel que o ensino da Geografia pode desempenhar no processo de desnaturalização de todo esse complexo sistema de alienação que é reforçado por esse modelo de educação. Ou ainda, conforme Santos (1996), buscar no pensamento geográfico a perspectiva que pressupõe essa ciência como instrumento de elucidação para que o indivíduo se reconheça no espaço como um agente, e não como mero espectador.

Ao longo do desenvolvimento do pensamento da Geografia, Santos (1997) reforça o papel das relações sociais hegemônicas capitalistas como questão fundamental para compreendermos a construção dos valores e do desenvolvimento da sociedade.

Para isso, também é preciso enfrentar, conforme Teixeira (2015), o esvaziamento do ensino de Geografia, como uma característica dominante do modelo de ensino dentro do contexto neoliberal. O autor apresenta uma relação intrínseca entre o avanço das políticas neoliberais, na década de 1990, a partir da eleição de Fernando Collor de Mello.

A diluição da perspectiva crítica no ensino de geografia e as políticas neoliberais da educação culminaram no esvaziamento do ensino de geografia na educação escolar, mais especificamente na escola pública. O esvaziamento do conhecimento no âmbito da educação escolar passou a se manifestar por meio de uma prática educativa que, na tentativa de se contrapor ao ensino tecnicista, racionalista e tradicional da geografia passou a incorporar as tendências impostas pela política educacional alinhada às demandas do capital (Teixeira, 2015. p. 194).

Além disso, a implementação das políticas neoliberais produz algo fundamental para o esvaziamento do ensino: a desvalorização do conhecimento teórico-metodológico.

Está explícito nas metodologias implantadas especialmente nas já citadas escolas do Programa de Ensino Integral da rede pública do Estado de São Paulo.

Esse é o grande contraponto apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a partir dessa concepção pedagógica, é essencial a socialização do conhecimento teórico para, como diz Saviani (2021) a classe operária emergir como classe hegemônica, já que é ela a recebedora, em grande parte da educação pública.

Esse seria o ponto mais importante de se propor a PHC como instrumento de superação dos desafios colocados frente a nossa sociedade, muito desigual na distribuição e socialização das riquezas, inclusive do conhecimento. É dos princípios basilares da PHC a socialização do conhecimento

defendido por Saviani como necessário que os dominados tenham acesso ao conhecimento que os que aqueles que os dominam possuem.

É assim que poderíamos pensar no ensino de Geografia a partir da perspectiva da PHC:

A possibilidade de superação deste esvaziamento do conhecimento nos currículos da escola pública, sobretudo para os que se ocupam do ensino de geografia, implica, pois, em refletir os conteúdos e conhecimentos específicos desta área em articulação com os conhecimentos pedagógicos, visando o pleno desenvolvimento dos alunos como seres humanos. Saviani (2005) nos auxilia a pensar sobre esta perspectiva, ao estabelecer que a competência técnica é a mediação entre os saberes historicamente acumulados e o compromisso político, sem o qual não é possível a superação dos elementos determinantes do fracasso escolar, dentre os quais se destaca o esvaziamento dos conteúdos historicamente elaborados (Teixeira, 2015, p. 196).

Essa perspectiva é diametralmente oposta aos métodos e a visão implementada na rede pública estadual. A desconexão entre o material utilizado nas aulas e os professores, as metas a cumprir, os métodos de aprendizagem pautados nas chamadas metodologias ativas, produzem a transmissão de informação completamente alheia às relações sociais existentes.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS

Retomando Nóvoa (1991) que apresenta a escola como central na formação dos indivíduos e Saviani (2014) que faz uma ampla defesa do papel da escola na socialização do saber científico, buscamos reforçar a ideia de que essa instituição pode ter papel importante para as transformações necessárias para superação das contradições produzidas pela sociedade.

Saviani (2021, p. 14) destaca ainda que os indivíduos podem aprender nos mais diversos ambientes, mas que o saber sistematizado, aquele que produz ciência, cabe à escola, e a “escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Pode-se assim, considerar a escola como um espaço de extrema importância na formação humana dos indivíduos e que esse espaço deve apresentar uma visão de mundo transformadora e de totalidade das relações sociais (nesse caso, envolvendo a natureza).

Diferente de algumas posições dentro do campo progressista, a escola pode ser instrumento de avanços nas mudanças e rompimento com naturalização das desigualdades. Saviani (2021) reconhece o papel da escola como um instrumento muito importante para a reprodução do sistema. Diz o autor: “Como AIE (Aparelho Ideológico de Estado) dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (Saviani, 2021, p. 19).

Reproduzir não seria necessariamente ruim. A questão colocada seria: qual modelo reproduzir? Inverter a lógica e colocá-la a serviço das transformações necessárias reconhecendo-a como espaço de luta. E, para tanto, é fundamental entrelaçarmos os pontos levantados: o debate sobre as teorias pedagógicas que são implementadas, especialmente na rede pública, o trabalho docente e o papel que a escola pode desempenhar como espaço de formação humana.

Saviani (2021), em sua obra “Escola e Democracia”, busca explicar controvérsias acerca do papel da escola quando elabora sua descrição das teorias crítico-reprodutivistas da educação. Por um

lado, a escola é atacada pela direita, avançando políticas de caráter liberal, reduzindo investimentos, privatizando e esvaziando currículos. Por outro lado, a esquerda, apoiada em pensamento como de Althusser (1983), considera a escola como um aparelho ideológico de Estado, acusando-a de reproduzir valores hegemônicos, nesse caso, reproduzindo valores burgueses. Nessa perspectiva, já reconhecida pelo próprio Saviani, a escola não serviria aos interesses da classe trabalhadora.

Enfrentar a questão da educação é fundamental para pensar o desenvolvimento da sociedade. É uma condição mundial e histórica e o Brasil não foge ao contexto. Na periferia do sistema, enfrentar tais lutas, é também considerar escola e a educação como instrumento de manutenção histórica de condição de colônia e subdesenvolvimento para maior exploração das riquezas.

A luta pela universalização da educação no Brasil não é recente e sofre revezes constantes. Nessa segunda década do século XXI, os ataques têm sido bastante incisivos, coincidindo com o avanço da extrema direita calcada no negacionismo, ou como denomina Duarte (2020), o obscurantismo beligerante.

Nesse contexto, apropriando-se da reflexão que Young (2007) uma questão importante deve ser feita: “Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: – Para que servem as escolas?” (Young, 2007, p. 1288).

A defesa que se faz é que a escola é a mais forte organização criada pela sociedade, no sentido de transmitir e formar seres humanos em todas as dimensões e proporcionar a transmissão do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade. A escola é o espaço da socialização do conhecimento, que, nessa perspectiva deve ser considerado também um meio de produção e riqueza.

No bojo desse processo está a questão do conhecimento histórico construído e da possibilidade de se criar um sistema que impulsione as mudanças sociais para romper com as desigualdades naturalizadas pelo capitalismo. Porém, o que se observa é a promoção da alienação, disfarçada de neutralidade, fundamental para a manutenção do domínio. O rompimento desse ciclo se daria, segundo Marx e Engels (2001), a partir da práxis revolucionária por parte do proletariado, que ocorreria tendo como base o conhecimento teórico, o qual permitiria realizar escolhas conscientes.

No Estado de São Paulo, a expansão do Programa de Ensino Integral - PEI (São Paulo, 2012) pode revelar uma face importante do desenvolvimento do projeto de dominação. Nesse caso, observa-se o aprofundamento da pedagogia das competências, espalhando a metodologia do aprender a aprender, com grande influência de entidades privadas na condução do processo pedagógico, tanto na estrutura organizacional quanto curricular.

Como alternativa, a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe uma visão com caráter de rompimento da reprodução capitalista, acentuada pelo modelo de Ensino Integral. Para Saviani (2021, p. 80) essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, perpetuação.

Portanto, defender a escola sob a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, não significa apenas pensar no passo a passo a ser seguido, como etapas que professores devem percorrer, mas também apresentar o pensamento dialético e que envolve como perspectiva de totalidade das relações sociais, podendo assim contribuir para a transformação e a superação das desigualdades construídas socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma perspectiva de educação para a construção de uma visão de mundo distinta do modelo hegemônico. É inegável que os últimos anos têm sido marcados pelo avanço do neoliberalismo, especialmente apoiados pelo negacionismo propagandeado pelos movimentos de extrema direita em todo o mundo. O Brasil tem sido campo fértil para o avanço dessas ideias, em especial, por conta do frágil modelo de educação que tem consolidado práticas pedagógicas que não apontam saídas para tal situação. Pelo contrário, o que se vê é a continuidade do esvaziamento de currículos e desvalorização profissional.

Diante da discussão proposta, é relevante destacar a importância do contato com as teorias que envolvem as relações do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem, que é carregado de especificidades.

A escola precisa ser defendida como instrumento de transformações imprescindíveis para a humanidade. Portanto, a construção do indivíduo como ser humano, carregado de cultura passa por essa instituição e, por consequência, será afetada pelo trabalho docente.

Com essa compreensão, é necessário refletir sobre os agentes envolvidos nesse processo, em especial os professores e as peculiaridades do trabalho desse profissional.

Destacamos também o papel que o ensino de geografia pode desempenhar nesse espaço de socialização de conhecimento. A geografia é a ciência que se dedica ao estudo do espaço terrestre e as relações que nele se desenvolvem, portanto devem ampliar a capacidade de interpretação desse espaço, buscando a compreensão da totalidade.

Isso tudo apoiado em uma teoria pedagógica que possibilite o desenvolvimento desse processo de forma que os indivíduos se apropriem de fato do conhecimento histórico construído e sistematizado. Como alternativa ao modelo vigente, apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica, pois acreditamos que por meio dela é possível construir uma sociedade mais crítica e menos desigual.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado. In: ALTHUSSER, **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BARBOSA, Túlio. Ensino de Geografia: Novos e Velhos Desafios. **Caderno Prudentino de Geografia**. v. 1, n. 32, p. 23-40, jan/jun. 2010.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marques; Duarte, Newton (Org). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- ENGUITA, M. F. “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. **Teoria & Educação**, n.4, p.41 – 61, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Editora Marins Fontes. 2001.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão Docente. **Teoria & Educação**, n.4,

p. 109 – 39, 1991.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: Por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, p. 7-14, Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos Brasileiros, agosto, 1996. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613/26350>>. Acesso em 13 set. 2021.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Melhor desempenho e queda na evasão: PPP Novas Escolas amplia período integral em SP**. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/melhor-desempenho-e-queda-na-evasao-ppp-novas-escolas-amplia-periodo-integral-em-sp>>. Acesso em: 12 set. 2024 .

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº. 89 de 09 de Dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32>. Acesso em: 05 Set. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**: Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 20 Ago 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**: Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em: 20 Ago 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**: Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28/10/1968 e nº 500, de 13/11/1974, as Leis Complementares nº 444, de 27/12/1985, nº 506, de 27/01/1987, nº 669, de 20/12/1991, nº 679, de 22/07/1992, nº 687, de 07/10/1992, nº 836, de 30/12/1997, nº 1.018, de 15/10/2007, nº 1.041, de 14/04/2008, nº 1.144, de 11/07/2011 e nº 1.256, de 6/01/2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28/12/1993, nº 1.164 de 04/01/2012, e nº 1.191 de 28/12/2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>>. Acesso: 20 Ago 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 29 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 12ª edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44ª edição São Paulo. Editora Autores Associados, 2021.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho Docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Lucas André. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de geografia.

Germinal: marxismo e educação em debate, v. 7, n. 1, p. 189-199, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>.

