

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK AS A TRANSFORMING PRACTICE IN BASIC EDUCATION

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Mateus Henrique TURINI¹
Maria Cristina dos SANTOS²

RESUMO: Um dos pontos primordiais na educação escolar se refere a organização do trabalho pedagógico que envolve atividades de planejamento, execução e avaliação visando atingir determinado fim. A educação escolar é uma atividade intencional e orientada para um fim, que diz respeito a formação humana, ou seja, a formação das novas gerações que abrigamos em nossos ambientes escolares. No presente artigo, trazemos algumas reflexões acumuladas no decorrer de nossas pesquisas envolvendo a concepção teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica e a partir de nossa inserção em escolas de educação básica, sobre a organização do trabalho pedagógico como prática transformadora. Discutimos possibilidades de organização do trabalho pedagógico na socialização dos conhecimentos sistematizados, que é a função nuclear da escola e que a apropriação desses conhecimentos favorece o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, contribuindo para uma inserção social mais qualificada. Como resultado, apresentamos uma proposta metódica de fundamentação dialética sobre a organização do trabalho pedagógico que seja adequada às limitações dos tempos e espaços da educação escolar, que busca propiciar a transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos na educação básica.

Palavras-chave: Organização. Pedagogia histórico-crítica. Planejamento.

ABSTRACT: *One of the main points in school education refers to the organization of pedagogical work, which involves planning, executing and evaluating activities aimed at achieving a certain purpose. School education is an intentional and goal-oriented activity, which concerns human formation, that is, the formation of the new generations that we shelter in our school environments. In this article, we bring some accumulated reflections in the course of our research involving the theoretical-methodological conception of historical-critical pedagogy and from our insertion in basic education schools, on the organization of pedagogical work as a transformative practice. We discuss possibilities of organizing pedagogical work in the socialization of systematized knowledge, which is the core function of the school and that the appropriation of this knowledge favors the psychic development of subjects, contributing to a more qualified social insertion. As a result, we present a methodical proposal of dialectical foundation*

¹ Mestre em Docência para a Educação Básica e Mestre em Filosofia. Professor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC, Jaú/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9776-4300>. E-mail: mateusturini@prof.educacao.sp.gov.br

² Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos/SP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3130-9433>. E-mail: cbezerra@ufscar.br

on the organization of pedagogical work that is adequate to the limitations of times and spaces of school education, which seeks to provide the transmission and assimilation of scientific knowledge in basic education.

Keywords: *Organization. Historical-critical pedagogy. Planning.*

RESUMEN: *Uno de los puntos principales en la educación escolar se refiere a la organización del trabajo pedagógico, que implica planificar, ejecutar y evaluar actividades encaminadas a lograr un determinado propósito. La educación escolar es una actividad intencionada y objetiva que concierne a la formación humana, es decir, la formación de las nuevas generaciones que albergamos en nuestros entornos escolares. En este artículo, traemos algunas reflexiones acumuladas en el curso de nuestra investigación que involucran la concepción teórico-metodológica de la pedagogía histórico-crítica y desde nuestra inserción en las escuelas de educación básica, sobre la organización del trabajo pedagógico como práctica transformadora. Se discuten las posibilidades de organizar el trabajo pedagógico en la socialización del conocimiento sistematizado, que es la función central de la escuela y que la apropiación de este conocimiento favorece el desarrollo psíquico de los sujetos, contribuyendo a una inserción social más calificada. Como resultado, presentamos una propuesta metódica con fundamento dialéctico sobre la organización del trabajo pedagógico adaptado a las limitaciones temporales y espaciales de la educación escolar, que busca promover la transmisión y asimilación del conocimiento científico en la educación básica.*

Palabras clave: *Organización. Pedagogía histórico-crítica. Planificación.*

Introdução

A discussão sobre a organização do trabalho pedagógico sempre se fez presente na história da educação escolar. Diante dos desafios trazidos pelo contexto pandêmico de 2020 e 2021, compreendemos que, atualmente, essa discussão se faz ainda mais necessária, não apenas por uma questão de disposição institucional, mas por partilharmos do entendimento de que, em momentos de crise, é indispensável reconhecer as intencionalidades das escolhas governamentais e saber vislumbrar os seus efeitos. Para isso, o domínio dos pressupostos teórico-metodológicos sobre o trabalho educativo e sua materialização na organização do trabalho pedagógico podem contribuir na reflexão sobre a necessidade de transformação social que cabe à educação escolar.

Em quaisquer ambientes que lecionamos, independente do discernimento que temos sobre os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o nosso trabalho pedagógico, sempre transmitiremos aos alunos, direta ou indiretamente, os pressupostos filosóficos da perspectiva pedagógica que trabalhamos e o conjunto ideológico que orienta nossa concepção de mundo. Ignorar essa transmissão não nos isenta de transmiti-los, tampouco nos isenta de propagar concepções de mundo que gostaríamos de fomentar. É por isso que a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que

orientam o nosso trabalho pedagógico se apresenta como a condição para a ação consciente de qualquer docente na educação escolar.

Para Saviani (2011, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para que eles se tornem humanos”. Esse ato se concretiza por meio da mediação educativa. Utilizamos a expressão “mediação educativa” ao que comumente é denominado de “prática educativa” ou “pedagógica”.

Longe de nos referirmos ao arquétipo de “professor mediador”, que apresenta “mediador” como sinônimo de “facilitador” ou de “intermediador” da aprendizagem, a nossa compreensão de mediação está fundada na lógica dialética dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Nesse âmbito, mediar não é apenas a ligação entre dois polos, mas, de modo geral, é a ação que penetra na esfera das intervencções das propriedades psíquicas mais elementares dos seres humanos (geralmente aquelas propriedades psíquicas legadas pela natureza biofísica humana) e permite a influência recíproca entre as pessoas e/ou os objetos envolvidos, por meio da linguagem, para a produção de conceitos, estimulando o desenvolvimento das propriedades psíquicas superiores, que só podem ser edificadas pela vida social (MARTINS, 2016).

O desenvolvimento das propriedades psíquicas elementares às superiores não se dá de maneira espontânea, mas sim condicionada. A condicionante nuclear dessa requalificação do sistema psíquico humano está na atuação do signo (MARTINS, 2016). O signo é o elemento dotado de significado que estimula a volição da ação social do indivíduo e desenvolve suas funções psíquicas superiores, tornando-o cada vez mais humano, a partir da carga significativa de cada signo. O signo possui papel instrumental no desenvolvimento psíquico humano, pois é a partir dele que o ambiente que o cerca ganha sentido e significado.

O signo não se cria por si mesmo. Seu ato criativo repousa na coletividade do ser humano, que lhe atribui sentidos e significados. Para que alguém possa se apropriar de um determinado signo, é preciso que outro ser humano, que já tenha incorporado os sentidos e significados desse signo, transmita-os para aquele que ainda não os possui. Não descartamos a possibilidade de um mesmo signo ser resignificado, mas nessa condição tratar-se-ia da criação e não da transmissão de significados. Para que haja transmissão de significados, é necessário haver mediação e ensino. É por isso que quem medeia não são as pessoas envolvidas (como equivocadamente se apresenta aquele

arquétipo de “professor mediador”); quem medeia são os signos, ora como objetos, ora como palavras ou outra forma de apresentação.

De acordo com esses pressupostos teórico-metodológicos, “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2011, p. 13). A mediação educativa é uma atividade presente em todos os momentos da vida humana, pois os elementos sociais que nos cercam possuem variada carga de significados construída coletiva e socialmente. Porém, fora de ambientes escolares, os conceitos produzidos são estruturados espontaneamente, responsáveis por formar o senso comum e a visão empírica e sincrética dos indivíduos. Na escola, a mediação, quando sistematicamente estruturada, é potencialmente responsável por viabilizar a consciência filosófica e a visão concreta e sintética dos indivíduos.

Assim, “[...] a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 244). Na pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo leva o aluno à apropriação da humanidade coletiva e histórica, orientando-o ao desenvolvimento de uma percepção crítica de mundo; de uma concepção de mundo mais refinada, elaborada e complexa; de uma vivência social mais rica, menos miserável e plenamente ativa e transformadora, tornando-o em “[...] alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p. 22).

Diante disso, é preciso pensar sobre o papel social da escola e a organização de seu trabalho pedagógico. A escola é o espaço social destinado à transmissão e assimilação de conhecimentos, mas não qualquer conhecimento; o conhecimento sistematizado, isto é, aquele que é expresso pela Ciência, Filosofia e Arte.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2011, p. 14).

Essa definição de papel social da escola pode ser encarada pelo leitor como uma concepção tradicional. Porém, para entender nosso objetivo, é preciso diferenciar os conceitos de “tradicional” e de “clássico”. Tradicional “é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2011, p. 87). Já o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2011, p. 13). O “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2011, p. 87).

Portanto, a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, não é a função tradicional, mas sim o papel clássico da escola. Tal concepção esteve fortemente presente na educação tradicional, e acreditamos que deve manter-se presente na educação escolar do século XXI.

Mas, é preciso reconhecer que, ao longo da história, há muitos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, todavia não foram sistematizados pela ciência, e até mesmo negados ou silenciados. Conhecimentos produzidos por povos do oriente, populações tribais e rurais, por exemplo, foram deixados de lado pela ciência ocidental devido as relações ideológicas e de poder, sobretudo de influência eurocêntrica.

Pensando na relação entre forma e conteúdo, a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados é o conteúdo da escola. Não podemos perder de vista o papel fundamental que a escola possui. Se não tivermos tais considerações bastantes claras, corremos o risco de criticarmos o elemento clássico tratando-o como se fosse o mesmo que tradicional. Tal equívoco pode comprometer o teor de criticidade de nossa análise. Inspirados pela busca de uma solução para o impasse provocado sobre ter bem definido o papel da escola e os questionamentos que devem ser realizados à estrutura e formação dos currículos escolares, utilizamos a própria proposta dialética da pedagogia histórico-crítica para encontrarmos uma possível superação dessa aparente dicotomia.

O “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2011, p. 15). Atentamo-nos ao termo “nucleares” para que não se perca de vista também a função nuclear da escola. É na composição do currículo que o conhecimento sistematizado precisa ser convertido em saberes escolares (SANTOS; NUNES, 2021). Os saberes escolares são os conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte, produzidos historicamente, que são devidamente dosados e dimensionados para serem

apropriados pelos alunos dentro dos limitados tempos e espaços escolares (SAVIANI, 2011, p. 17).

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

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

Já no que diz respeito à forma de se transmitir os conhecimentos sistematizados, o trabalho pedagógico não pode ser padronizado e fixado à um único método de transmissão. O campo da didática deve usar vários caminhos metódicos, que consideram as diversas condições de realização do trabalho pedagógico. É por isso que, a partir das experiências acumuladas no decorrer de nossas pesquisas envolvendo a concepção teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica e a nossa inserção em escolas de educação básica, apresentamos algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico como prática transformadora. Como resultado, expomos uma proposta metódica dialética sobre a organização do trabalho pedagógico que seja adequada aos limites e possibilidades dos tempos e espaços da educação escolar.

A concepção histórico-crítica do trabalho educativo na escola

Todos nós possuímos uma visão sobre a realidade circundante, mas quando nos apropriamos de conhecimentos sistematizados, nosso olhar aprimora-se, pois só então, estamos munidos de conhecimentos suficientes para reinterpretarmos a mesma realidade

com melhores condições de análise. A mediação educativa em tempos e espaços escolares parte da premissa de que o aluno possui uma visão sincrética da realidade, ou seja, uma visão simplista, imediata e confusa. Depois que ele se apropria de conhecimentos sistematizados, após um intenso movimento psíquico interno de abstração e transformação de suas estruturas cognitivas, sua concepção sobre a mesma realidade passa a ser sintética, isto é, mais elaborada e melhor aprimorada em relação às suas antigas concepções. Mas esse não é um processo automático. A apropriação do conhecimento sistematizado voltado apenas para a sua apropriação não produz no indivíduo concepções mais elaboradas sobre a realidade. É necessária uma mediação educativa definida, planejada e intencional, voltando a atenção dos alunos à apropriação do conhecimento em direção à análise e futura resolução de problemas sociais.

A mediação educativa não transforma a realidade social diretamente; seu papel é limitado e indireto, agindo na promoção de possibilidades para mudar a percepção dos alunos sobre a realidade em que vivem. São esses indivíduos, munidos de conhecimentos sistematizados, que são capazes de agir intencionalmente para transformar a realidade socio-histórica em que vivem.

É por isso que toda mediação educativa só pode acontecer dentro da prática social, ou seja, toda experiência vivida que compõe, produz e reproduz a sociedade contemporânea, fruto de um processo histórico de atividades humanas coletivas. A prática social de um determinado indivíduo nunca ocorre em isolamento das práticas sociais que o circundam, seja direta ou indiretamente, ela se dá na prática social global (SAVIANI, 2008; 2011), pois “[...] as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem” (SAVIANI, 1996, p. 89). O conceito de “prática social global” nos remete à prática social que engloba as diferentes práticas sociais individuais, em seus fragmentos particulares e singulares, mas que não deixa de ser expressão e correspondência de um todo universal.

Tanto alunos quanto professores encontram-se imersos na prática social. A distinção está na profundidade da apropriação dos conhecimentos sistematizados: quase sempre os alunos tem menor apropriação de conhecimentos sistematizados, ou seja, possuem uma visão sincrética sobre a realidade, enquanto os professores, por quase sempre terem maior apropriação de conhecimentos sistematizados, possuem uma visão sintética sobre a mesma realidade. Entretanto, a visão do professor se expressa como uma síntese precária (SAVIANI, 2008, p. 56). É síntese, porque ele se apropriou de

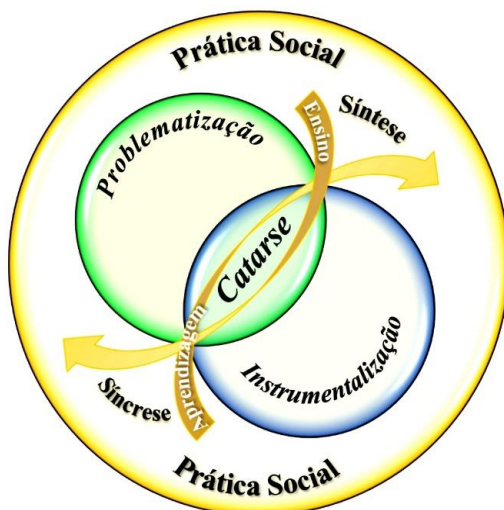
conhecimentos sistematizados, mas é precária porque cada mediação educativa é também, por si só, uma prática social única que o professor ainda não vivenciou. Isto é, no momento que o professor realiza uma mediação educativa, ele próprio é afetado e transformado por ela. Dessa forma, toda mediação educativa possibilita alcançar e/ou ampliar a visão sintética, tanto dos alunos quanto dos professores.

Apesar de ser uma atividade intencional e em movimento, a mediação educativa deve contemplar momentos que garantam aos alunos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, que devem ocorrer de maneira imbricada, mas bem especificada. Saviani (2008; 2011) enumera três momentos que devem compor toda mediação educativa: problematização, instrumentação (também chamada de instrumentalização) e catarse, conforme ilustrado a seguir.

O período de duração desses momentos em contextos escolares depende das condições necessárias que os alunos dispõem para vivenciá-los. Por exemplo, “nos inícios da escolarização a Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos” (SAVIANI, 2008, p. 60). Por isso, é preciso estar atento à essas condições sempre que tratarmos de mediação educativa em contextos escolares.

O diagrama apresentado a seguir expressa a dinâmica desses momentos, numa concepção de que toda a mediação educativa e seus respectivos momentos são vivenciados sempre dentro da prática social, e nunca saem dela. Nessa atividade em contexto escolar, o professor realiza um esforço de movimentar-se da síntese à síncrese para garantir que haja ensino e o aluno, por sua vez, movimenta-se da síncrese à síntese pela aprendizagem, apropriando-se do conhecimento sistematizado.

Figura 1: Dinâmica da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica



Fonte: Turini e Lima (apud TURINI, 2020, p. 91).

A problematização trata do “ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2015, p. 37), e para isso, “que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). Um dos equívocos mais recorrentes na compreensão desse momento é achar que os problemas são apenas aqueles presentes no cotidiano dos alunos e professores. Isso nos leva a refletirmos sobre o que é verdadeiramente um problema de reflexão.

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

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

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

A problematização é um momento que necessariamente deve ser vivenciado pelo professor antes mesmo das aulas acontecerem. Mas, durante as aulas, os alunos também devem problematizar sobre esses problemas postos na prática social, de acordo com suas próprias capacidades, conforme os diferentes níveis e ciclos educacionais.

Já o momento da instrumentalização trata “de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). É o momento de oferecer aos alunos a transmissão e

assimilação contextualizada dos conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade.

Chamamos a atenção para pensarmos a mediação educativa a partir da tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2016). Os elementos “o que” (conteúdo) e “como” (forma) são ligados diretamente ao “quem” e “porque, para que” (destinatário). Os conhecimentos e a forma de transmiti-los estão diretamente ligados ao tipo de indivíduo que se quer formar/para que. Ao mesmo tempo, é preciso atentar-se para as limitações postas pelos tempos e espaços escolares.

Para atender a essas expectativas, a transmissão do conhecimento pode se dar tanto de forma direta ou indireta. São “direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar” (SAVIANI, 2008, p. 57). É preciso entender que esses não são apenas recursos técnicos de transmissão, mas, a materialização da concepção sobre o melhor meio de concretizar as intenções e objetivos presentes na mediação educativa. É evidente que as condições estruturais dos tempos e espaços escolares também influenciam nessas decisões.

Por ser uma pedagogia marcada pelo movimento dialético, os momentos de problematização e instrumentalização na pedagogia histórico-crítica são unitários. Não se pode cair no equívoco de distingui-los e acabar fragmentando-os dentro da mediação educativa. São momentos, não passos! Quando se problematiza, pode se estar instrumentalizando e vice e versa. O resultado dessa relação imbricada é a produção do momento catártico. A catarse expressa o momento onde a estrutura dos significados teórico e prático dos conhecimentos sistematizados é apropriada e incorporada em forma de superestrutura na consciência do aluno, transformando-os em “segunda pele”, em “segunda natureza” (SAVIANI, 2017).

Esse processo promove o desenvolvimento do aluno, produz nele a humanidade histórica e coletiva e provoca mudanças qualitativas em sua consciência, “em que a estrutura do significado teórico e prático [...] é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social [...]” (SAVIANI, 2015, p. 38).

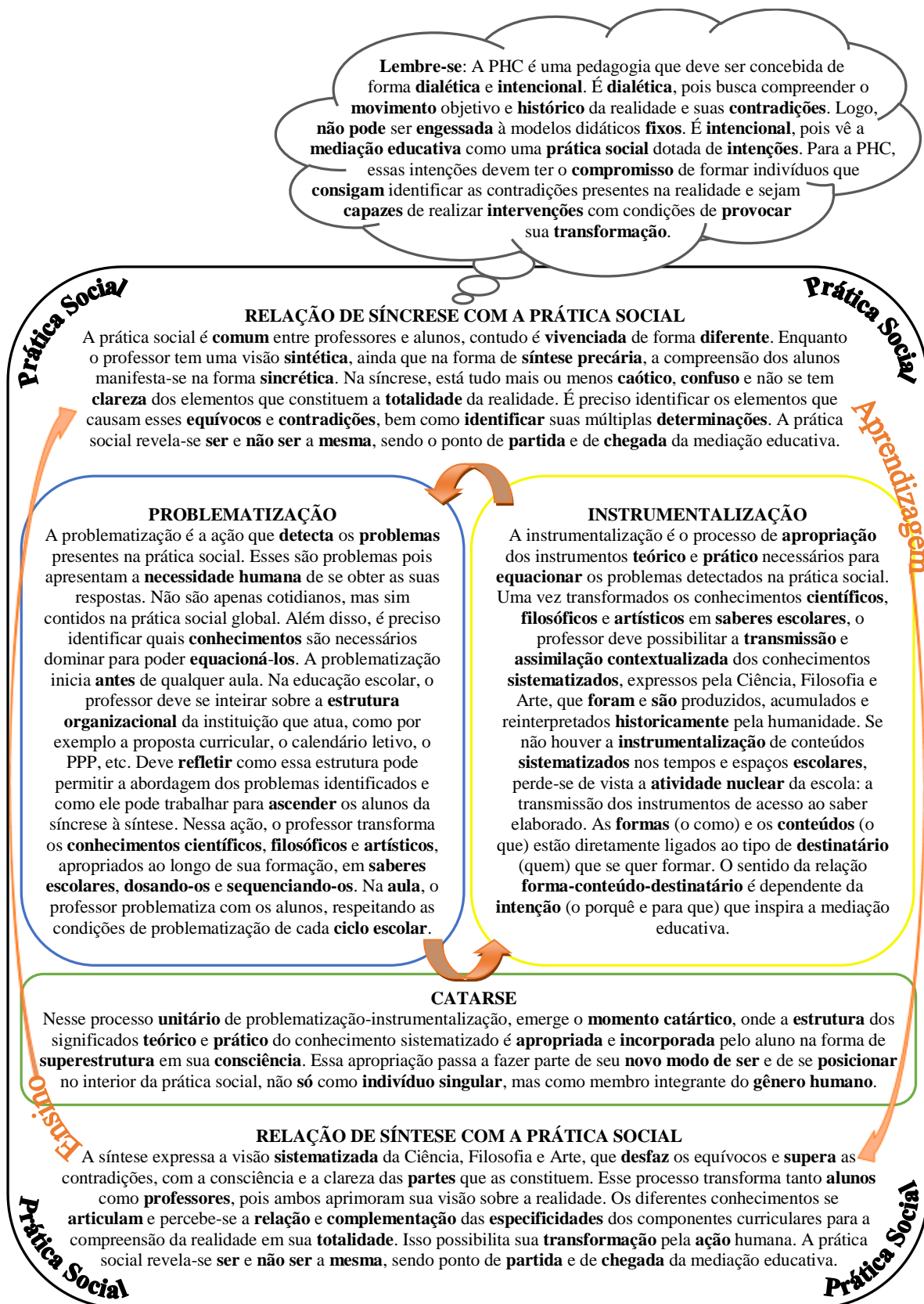
Na perspectiva histórico-crítica, acreditamos que a escola seja um espaço para a transmissão e assimilação contextualizada de conhecimentos sistematizados que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade. Esse

processo faz com que o aluno passe de uma visão sincrética da realidade social a uma visão sintética da mesma realidade, promovendo seu desenvolvimento, gerando mudanças qualitativas em sua consciência, evidenciadas pelo seu novo modo de ser e de se posicionar no interior da prática social. Isso acontece quando a mediação educativa escolar é uma ação intencional que proporciona a vivência unitária dos momentos de problematização, instrumentalização e catarse, expressa pelos inúmeros métodos didáticos possíveis de serem aplicados nos tempos e espaços escolares. Essa ação acontece em constante diálogo com a prática social, que, de maneira dialética, ganha dimensões ora imediatas, ora mediatas, sendo utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para a sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade social, ora como elemento para o seu reconhecimento.

Em razão de nosso objetivo se restringir à apresentação de uma organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica, a discussão que fazemos sobre os momentos da mediação educativa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica está ilustrada neste artigo pelas figuras apresentadas, mas não se esgotam nelas, como já exposto por nós em outros momentos (TURINI, 2019; 2020; SANTOS, NUNES, 2021).

Com a finalidade didática de compreensão, o quadro a seguir busca evidenciar a dinâmica das intenções teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica no planejamento da mediação educativa e a sua relação com os momentos intermediários.

Figura 2: Quadro teórico-metodológico da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica



Fonte: Turini e Lima (apud TURINI, 2020, p. 96).

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

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

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

Sob inspiração da pedagogia histórico-crítica, o professor, antes mesmo de preparar suas aulas, deve vivenciar o momento de problematização. Recordamos que a problematização visa identificar os problemas postos na prática social global, para além do cotidiano do aluno e professor, mas que, de maneira dialética, se manifesta em sua realidade cotidiana.

Pensando em como a educação escolar pode encaminhar as devidas soluções aos problemas da prática social, o professor, sempre que possível com seus pares, deve se debruçar para analisar a estrutura organizacional da instituição que atua, expressa, por exemplo, na proposta curricular, no calendário letivo, Projeto Político-pedagógico, estrutura física, recursos materiais, etc. Deve verificar como essa estrutura pode permitir abordar os problemas postos na prática social e como ele, professor, poderá trabalhar para ascender os alunos da síntese à síntese.

Sabendo que está imerso na mesma prática social que seus alunos, o professor deve buscar identificar os elementos que causam os equívocos e suas contradições,

responsáveis por manter a visão do aluno sincrética. Tal exercício é de extrema relevância para que o professor decida sobre quais métodos didáticos vai utilizar para levá-los à visão sintética. Na identificação desses equívocos e contradições, o professor movimenta-se da síntese à síncrese, estando atento ao universo simbólico, sobretudo o linguístico, que os alunos dispõem, para facilitar o movimento de ascensão à síntese.

Para que os conhecimentos sistematizados se tornem “segunda pele”, é preciso que o aluno entenda o significado simbólico dos conceitos sistematizados, identifique sua presença na realidade concreta e os relacionem à sua devida expressão linguística. Conhecer o universo simbólico e linguístico do aluno permite que o professor use exemplos significantes (com significado) para a sua compreensão, ao mesmo tempo que se movimenta e o eleva ao conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação do universo simbólico e linguístico.

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

Uma vez tendo reconhecido os conhecimentos sistematizados clássicos, refletido sobre as relações históricas de poder que permeiam esses conhecimentos, identificado os problemas que se apresentam na prática social, os elementos de equívocos e contradições presentes na visão sincrética dos alunos, ter analisado a estrutura organizacional da instituição que atua, ter pensado em meios de ascender os alunos à visão sintética da realidade social, ter dosado e sequenciado os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, transformando-os em saberes escolares e atento ao calendário escolar do ano letivo, o professor está pronto para ministrar as aulas.

Por serem limitadas pelos tempos e espaços escolares, cabe buscar a compreensão sobre em que medida as aulas podem ser práticas sociais que proporcionam momentos catárticos. Segundo Abrantes (2018), a catarse não é um fenômeno que acontece em todas as aulas, muito menos com todos os alunos. Como a catarse é o momento que altera qualitativamente a relação do indivíduo com o mundo, não podemos cair no equívoco de pensar que uma única aula poderá proporcionar essa complexa transformação. Ao mesmo tempo, dialeticamente, nos contextos escolares, o momento catártico pode ser desencadeado pela/na aula. É pela/na aula que a catarse se torna possível dentro da escola. É preciso conceber a catarse como resultado de um

sistema de aulas, de um conjunto de componentes curriculares, da articulação de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais.

A definição isolada de catarse tem finalidade meramente didática, uma vez que se constitui como um processo unitário aos momentos de problematização e instrumentalização. Se a catarse pode acontecer a qualquer momento da mediação educativa, é preciso entender que a estrutura da atividade pedagógica exige a distinção entre ensino e aprendizagem como esforços contrários, mas não antagônicos, pois a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese mediada pela análise “oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados” já “o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síntese” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 538-539).

A estrutura da atividade pedagógica requer a compreensão de que o momento do ensino pode ser diferente do momento da aprendizagem. É recorrente como nós professores, no “chão da sala de aula”, temos a sensação de reiniciarmos a todo momento o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos. Ao mesmo tempo, equivocamo-nos quando achamos que foi apenas “aquela aula mágica” que viabilizou conhecimentos aos alunos.

Não descartamos a relevância de momentos de intensa aprendizagem, mas seria muito reducionista e estaríamos desconsiderando todos os nossos anos de trabalho na educação básica, se acreditarmos que foi exclusivamente uma “aula mágica” quem fez com que o aluno transformasse a estrutura do significado teórico e prático de um determinado conhecimento na forma incorporada de superestrutura em sua consciência e de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social.

É como se, em todo o processo escolar, ao longo dos anos, em momentos diferentes, a incorporação dos conhecimentos sistematizados fosse um “cair de ficha” que acontece ora lá, ora cá. Isso para não mencionarmos as experiências pessoais de cada indivíduo fora da escola.

Mas, sendo assim, o que pode ser avaliado desses alunos referente aos anos anteriores? É possível avaliar a catarse com instrumentos de avaliação escolar? A avaliação é sempre um juízo de valor (MAGALHÃES; MARSÍGLIA, 2013, p. 238). Entretanto, tal compreensão não deve ser concebida como uma atividade pautada pela subjetividade, pois “a avaliação dos valores resulta de fatores objetivos: adequação das situações de aprendizagem, forma de organização das ações pedagógicas e sem dúvida, o conteúdo de ensino (MAGALHÃES; MARSÍGLIA, 2013, p. 238-239).

O ato de “avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem” (MAGALHÃES; MARSÍGLIA, 2013, p. 236). Como o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens para que eles se tornem humanos, a avaliação deve estar centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade social como um todo, numa ação que incorpora a individualidade e necessidades da vida cotidiana dos indivíduos, e não que se restrinja a elas.

Ao mesmo tempo, o processo de avaliação deve ser um mecanismo de aprendizagem, pois, “avaliar não é exclusividade da escola e menos ainda dos tempos atuais” (MAGALHÃES; MARSÍGLIA, 2013, p. 243). A educação escolar que estimula os alunos a deterem-se apenas aos instrumentos de avaliação presentes dentro da escola incentiva a criação de um espaço de simulações da vida e, conseqüentemente, não proporciona reais condições democráticas para possibilidades concretas de intervenção de seus alunos na vida social. É preciso pensar na avaliação escolar também como um momento de formação humana como um todo.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico visa garantir viabilidades sistematizadas para que os momentos das mediações educativas se concretizem em articulação com limites e possibilidades dos tempos e espaços escolares.

Diretivas para uma organização do trabalho pedagógico histórico-crítico

Planejar a organização do trabalho pedagógico é planejar a estrutura da aula, mas não só. O planejamento das aulas não pode remeter somente a um período restrito de tempo. Faz parte da sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula que estes estejam no interior de um planejamento mais amplo e coeso, em sincronia com a disponibilidade das aulas, dos tempos e espaços escolares e do calendário escolar. Como em outros momentos (TURINI, 2019; 2020), propomos diretivas para planejar a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a fim de ilustrar o que até então foi exposto e fomentar futuras discussões, tornando-as mais palpáveis para o leitor em seu trabalho diário.

Compreendemos que qualquer planejamento pedagógico realizado para a aplicação em sala de aula está sujeito à análise de instâncias superiores aos professores,

dentro ou fora de sua instituição escolar, como também deve, por vezes, ser enquadrada em normatizações pré-concebidas pelas instituições de ensino. Contudo, não podemos perder de vista que a pedagogia histórico-crítica é fundamentada pela lógica dialética, o que quer dizer que em nenhum momento a normatização pode engessar seu movimento, tampouco diluir seu objetivo mais amplo de transformação da sociedade, mesmo que para isso seja necessário estabelecer embates com a estrutura escolar estabelecida.

A partir dessas considerações, elencamos 12 (doze) diretrizes a serem contempladas na organização do trabalho didático-pedagógico. Nunca é demais avisar: o professor não deve tomá-las em momento algum como referência absoluta de sua mediação educativa, e nem procurar preenchê-las apenas na ordem aqui exposta, ou utilizando qualquer outra ordem padronizada. A identificação de como e quando tais diretrizes devem ser contempladas é parte integrante da mediação educativa e não pode ser transposta na íntegra e igualmente para todos os alunos, turmas e conteúdos com os quais o professor mantém contato. O professor constantemente terá de movimentar-se na elaboração e reelaboração das diretrizes, complementando-as, reduzindo-as, ampliando-as, de acordo com as necessidades dos elementos da mediação educativa.

Ao mesmo tempo, a ausência de uma proposta burocrática para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que se faça valer e se materializar no “chão da sala de aula”, pode estar distanciando os profissionais da educação básica da proposta histórico-crítica de mediação educativa. O academicismo e a discussão exclusiva da pedagogia histórico-crítica em seu campo psicológico, sobretudo com viés da psicologia histórico-cultural, pode estar dificultando o exercício dos professores de educação básica nessa perspectiva. Destacamos que, em que pese todos os problemas da proposta didática de Gasparin (2012), é fato que o esforço do autor foi de mui valia para que a presença da pedagogia histórico-crítica estivesse mais próxima da realidade da educação básica como hoje é estruturada. Como o nosso lugar de fala é de dentro da sala de aula desse segmento, avançamos em uma proposta histórico-crítica de organização do trabalho pedagógico na educação escolar. Sem mais, tratemos das diretrizes:

1) Reconhecimento dos conhecimentos clássicos: É pressuposto da perspectiva pedagógica histórico-crítica que o professor já tenha se apropriado de conhecimentos sistematizados de sua área de atuação, bem como de outras áreas do conhecimento, correlatas ou não. Esse pressuposto se justifica pelo fato de que, na mediação educativa, o professor deve ter plena clareza de quais são aqueles conteúdos, correspondentes à sua

especificidade formativa, que devem ser contemplados em sala de aula e transmitidos aos alunos naquele componente curricular, para aquele determinado curso. Tal pressuposto corresponde à realidade da educação escolar pois, todo o processo de ano letivo inicia-se com a atribuição de aulas ao corpo docente. Logo, uma vez identificado que determinado docente será, por exemplo, o professor de Geografia do 6º ano, turma E, no período da tarde, dá-se início a organização do trabalho pedagógico reconhecendo seus conhecimentos clássicos. Mas, na mesma medida, se o professor se detiver apenas à uma grade fixa de conhecimentos que ele já dominou, negando a mutabilidade da sociedade e da constante produção, acumulação e reinterpretação do conhecimento sistematizado, transforma-se em reproduzidor de seu próprio comodismo. Adotando a perspectiva histórico-crítica, é inconcebível que um professor ministre exatamente a mesma aula que elaborou há anos. Esse foi o mote defendido pela pedagogia tradicional e que, apesar de favorecer a transmissão de conhecimentos clássicos, não contribuiu de fato para a formação revolucionária de seus indivíduos. Nesse sentido, afastamo-nos do tradicionalismo e reconhecemos os conhecimentos clássicos para intencionalmente apresentar uma formação escolar histórico-crítica, atualizada e contextualizada, a fim de possibilitar aos alunos o seu domínio para a transformação da sociedade.

2) Identificação dos problemas e da percepção sincrética: Neste momento, o professor parte da reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto acumulado do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. O problema é um questionamento sem resposta, que deve ser desvelado a partir da prática social dos alunos envolvidos. A partir dos problemas, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista, imediata, confusa e/ou conturbada). É também neste momento onde a intencionalidade pedagógica do professor se revela no contato com os alunos, orientando e direcionando-os para a análise de problemas que contemplem os conteúdos clássicos por ele anteriormente selecionados, bem como revisitando tais conteúdos e enriquecendo o planejamento pedagógico, de acordo com a prática social dos alunos. Desta forma, temos a união da experiência do professor e do conhecimento por ele apropriado ao longo de sua formação e de sua prática docente com a análise sincrética do aluno para perceber a realidade em que vive.

3) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico: Neste momento, o professor analisa as possibilidades existentes na instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como, por exemplo, a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do projeto político-pedagógico, etc. A partir disso, o professor pensa nos caminhos que percorrerá para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.

4) A presença dos conhecimentos sistematizados na educação escolar: Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação, já preconizados e agora enriquecidos para o tratamento dos problemas abordados, e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O objetivo é munir o aluno de conhecimentos sistematizados suficientes para que ele possa perceber e conceber a complexidade dos problemas e suas possíveis soluções. O professor deve dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. Nessa ação, o professor atenta-se para os efeitos de suas escolhas, pois, na maioria das vezes, é preciso optar por determinados conteúdos e formas convenientemente compatíveis de transmissão. Essas opções revelam a consistência da intencionalidade do professor, pois não é possível ser neutro em qualquer planejamento de mediação educativa. Por outro lado, o professor não deve prescindir, em momento algum, da necessidade de que a seleção dos conteúdos clássicos, anteriormente realizada, seja satisfatoriamente contemplada em relação aos problemas identificados pelos alunos. Caso essa previsão não seja realizada, seguindo em direção ao bel-prazer da percepção sincrética da realidade, corremos o risco de relativizar os conteúdos tratados em sala de aula e, conseqüentemente, cairmos no engano de promover um processo de ensino pautado pela alienação dos alunos. Ao mesmo tempo, se a preocupação do professor se ater apenas no cumprimento da grade fixa de conhecimentos que ele já dominou, sem nenhuma contextualização com a realidade concreta e dinâmica, torna sua prática pedagógica equivocada, hasteando a “bandeira da erudição” em nome do “monopólio da verdade”, quando, em síntese, apenas revive o tradicionalismo enrustido de seu comodismo inerte. É por isso que o professor não pode perder de vista qual é o tipo de aluno que pretende formar, qual é a formação humana que deseja alcançar, ou seja, em qual sociedade o professor espera que o aluno viva

futuramente e, conseqüentemente, para qual sociedade a transformação almejada pela pedagogia histórico-crítica é direcionada. Compreendemos que na mediação educativa, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo deve levar o aluno a apropriar-se da humanidade histórica e coletiva, alçando-o ao desenvolvimento de concepções de mundo mais elaboradas, e isso só se dá pela apropriação de conhecimentos sistematizados. Tais conhecimentos devem ser interiorizados no pensamento dos indivíduos e evidenciados pelo seu novo modo de se posicionar na prática social. Munidos desses conhecimentos, os indivíduos possuem melhores condições de desvelarem a realidade em que vivem e de, possivelmente, transformá-la. Como forma de encaminhamento para a exposição dos conhecimentos na mediação educativa, sugerimos uma organização historicamente orientada. A pedagogia histórico-crítica firma-se sobre uma base histórica e historicizante (SAVIANI, 2011, p. 88), pois a produção social do saber é histórica (SAVIANI, 2011, p. 68). Além disso, a historicização do saber resgata a sua objetividade e universalidade enquanto ciência e auxilia a desvendar os mecanismos que regem a então ordem vigente (SAVIANI, 2011, p. 51). Desse modo, os conhecimentos “[...] históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 123). É preciso lembrar que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias. Apesar de ser possível orientarmos a exposição dos conteúdos a partir de um caráter histórico, precisamos também, simultaneamente, manter as especificidades dos componentes curriculares e de suas respectivas áreas de conhecimento de origem.

5) Os processos de instrumentalização: Neste momento, de maneira sistemática, o professor relaciona a atividade planejada, os procedimentos de instrumentalização, as datas de sua efetiva realização, bem como o número de aulas que tais procedimentos e atividades ocuparão durante o período letivo. Ao mesmo tempo que atenta-se para as questões burocráticas, lembramos ser de fundamental importância que a instrumentalização considere o universo simbólico e linguístico que os alunos dispõem para viabilizar o domínio, por parte deles, dos conhecimentos sistematizados, permitindo sua ascensão à síntese.

6) A catarse na busca pela emergência de novas posturas na prática social: A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela relação problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teóricos e práticos transmitidos, que causam transformação pessoal no pensamento do aluno, evidenciada

por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc. É por isso que se torna interessante mencionarmos, ao discutirmos este momento, o seguinte aviso: o professor que se apropria e utiliza da pedagogia histórico-crítica poderá, apesar de não ser o ideal, muitas vezes se encontrar “isolado” em seus esforços. Logo, poderá não necessariamente perceber um momento catártico em seus alunos quando gostaria, ou do modo como antecipou, ou com a profundidade desejada. É por isso que a criticidade do professor presente no planejamento da mediação educativa escolar deve tanto reconhecer suas possibilidades quanto os seus limites.

7) A ascensão à síntese: A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pelo desenvolvimento da consciência, pela clareza da relação entre as partes e o todo e pela complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda a mediação educativa, aprimoram suas concepções e percepções sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos e técnicas suficientes para provocar mudanças quantitativas e qualitativas na realidade.

8) As avaliações como evidências da aprendizagem: Presentes em todo o processo educacional no contexto escolar, as práticas que compõem o momento avaliativo devem servir como mecanismos que possibilitam a verificação da apropriação e do domínio dos conteúdos que o professor se propôs a transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve conter diversos instrumentos utilizados simultaneamente e que possibilitem ao professor a observação de quais objetivos foram alcançados em sua mediação educativa, bem como a orientação para a reestruturação de antigos ou proposição de novos caminhos didáticos. A avaliação também é dotada de intencionalidades e deve ter compatibilidade com os objetivos propostos pela mediação educativa.

9) As lacunas na aprendizagem e a sua recuperação: São vários os possíveis motivos que levam o processo avaliativo a expressar que os alunos não se apropriaram do conhecimento que o professor se propôs a transmitir (singularidades dos alunos,

baixa assiduidade escolar, incompatibilidade de universo linguístico, inadequações dos instrumentos de avaliação, etc.). O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. É por isso que entendemos que esta diretriz está intimamente relacionada com a anterior, e o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa determinada forma de ser avaliado. Nesse caso, também faz parte do processo de recuperação contínua pensar em diferentes formas de fazer com que o aluno consiga se expressar por meio de um determinado instrumento de avaliação.

10) Os materiais de aproximação ao conhecimento sistematizado: Como o objetivo da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos socializar satisfatoriamente os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, aproximando os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras complexas da música e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade, relacionando constantemente as três dimensões dos conhecimentos elaborados pela sociedade humana.

11) O acompanhamento da coordenação pedagógica: Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo da equipe de coordenação pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça. Contudo, não podemos desprezar a possibilidade de que a

própria coordenação pedagógica da instituição de ensino se oponha à organização da mediação educativa proposta pelo professor. Nesse caso, é dever do professor estar preparado para rebater as críticas e, se necessário, posicionar-se contrariamente frente às intenções de mera acomodação à realidade, fazendo valer sua liberdade de cátedra.

12) Reflexões e encaminhamentos: Como já salientamos, apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária, pois além de prescindir da dimensão perceptiva do aluno ao iniciar a mediação educativa, prescinde também da imersão na prática social na qual o aluno está integrado, embora já tenha se apropriado dos conhecimentos sistematizados necessários ao desenvolvimento da mediação educativa. É por isso que toda mediação pedagógica altera a percepção de realidade do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com os quais terá contato e que deverá deles se apropriar, para assim aprimorar o seu trabalho educativo. Entretanto, este momento não se vive apenas no fim do processo de mediação educativa. Pode ser que no fim de um bimestre, de um mês, de uma semana, de uma aula ou durante ela, o professor perceba a necessidade de uma adequação, de uma reelaboração ou de um novo direcionamento para a mediação educativa. Portanto, de maneira dinâmica, a reflexão sobre o trabalho pedagógico a todo momento acontece e deve se materializar para que a educação escolar se aproxime cada vez mais de uma postura histórico-crítica e transformadora.

A partir da sistematização em método, elaboramos um quadro instrucional que, apesar de ser aplicável à realidade escolar, não pode deixar de ser lido de forma dialética e intencional.

Quadro 1 - Modelo de Plano Bimestral de mediação educativa na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica

MODELO PLANO BIMESTRAL DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA			
Escola:		Município/UF:	Prof.(a):
Ano/Turma Escolar:		Componente Curricular:	C.H. Semanal:
Período Letivo:	Início:	Término:	Total de Aulas:
1) Reconhecimento dos conhecimentos clássicos:			
<p>Este é o momento de se estabelecer como pressuposto que o professor é um profissional com domínio dos conhecimentos sistematizados de sua área de atuação, bem como de outras áreas do conhecimento, imediatamente correlatas ou não. Esse pressuposto se justifica pelo fato de que, na mediação educativa, o professor deve ter plena clareza de quais são aqueles conteúdos, correspondentes à sua especificidade formativa, que devem ser contemplados em sala de aula e transmitidos aos alunos naquele componente curricular, para aquele determinado curso. Na mesma medida, se o professor se detiver apenas à uma grade fixa de conhecimentos que ele já dominou, negando a mutabilidade da sociedade e da constante produção, acumulação e reinterpretção do conhecimentos sistematizados, transforma-se em um mero reproduzidor de seu próprio comodismo. É inconcebível que um professor ministre exatamente a mesma aula que elaborou há anos. Nesse sentido, afastamo-nos do tradicionalismo e reconhecemos os conhecimentos clássicos para intencionalmente apresentar uma formação escolar histórico-crítica, atualizada e contextualizada, a fim de possibilitar aos alunos o seu domínio.</p>			
2) Identificação dos problemas e da percepção sincrética:			
<p>Neste momento, o professor desenvolve uma reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto acumulado do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. O problema é um questionamento sem resposta, que deve ser desvelado a partir da prática social. A partir dos problemas, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista, imediata e altamente confusa e/ou conturbada). Aqui, vai se revelando a intencionalidade pedagógica da mediação educativa.</p>			
3) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico:			
<p>Neste momento, o professor analisa as possibilidades existentes na instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como, por exemplo, a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do projeto político-pedagógico, etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos movimentos e caminhos que percorrerá para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.</p>			
4) A presença dos conhecimentos sistematizados na educação escolar:			
<p>Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação, já preconizados e agora enriquecidos para o tratamento dos problemas abordados, e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O professor deve dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. É preciso atentar-se para os efeitos de suas escolhas pois, na maioria das vezes, é preciso optar por determinados conteúdos e formas convenientemente compatíveis de transmissão. Como o planejamento da mediação educativa nunca é neutro, é preciso estar atento a que formação humana se deseja alcançar. Como forma de encaminhamento para a exposição dos conhecimentos, sugerimos uma organização orientada historicamente. A pedagogia histórico-crítica firma-se sobre uma base histórica e historicizante, pois a produção social do saber é histórica. Além disso, a historicização do saber resgata a sua objetividade e universalidade enquanto ciência e auxilia a desvendar os mecanismos que regem a então ordem vigente. É preciso lembrar que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias: apesar de sempre ser possível orientarmos a exposição dos conteúdos a partir de um caráter histórico, precisamos manter as especificidades dos componentes curriculares e de suas respectivas áreas de conhecimento de origem.</p>			
5) Os processos de instrumentalização:			
Cronograma	Nº de Aulas	Atividade Planejada	Procedimentos de Instrumentalização
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento

6) A catarse na busca pela emergência de novas posturas na prática social:

A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela relação problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teóricos e práticos transmitidos, que causam transformação pessoal no pensamento do aluno, evidenciada por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc. É por isso que, nessa perspectiva, é possível que o professor, apesar de planejar e buscar alcançar este momento, poderá não necessariamente perceber um momento catártico em seus alunos quando gostaria, ou do modo como antecipou, ou com a profundidade desejada, pois os tempos de aprendizagem podem ser distintos dos tempos de ensino.

7) A ascensão à síntese:

A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pelo desenvolvimento da consciência, pela clareza da relação entre as partes e o todo e pela complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda a mediação educativa, aprimoram suas concepções e percepções sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos e técnicas suficientes para provocar mudanças quantitativas e qualitativas na realidade.

8) As avaliações como evidências da aprendizagem:

Presentes em todo o processo educacional no contexto da educação escolar, as práticas que compõem o momento avaliativo devem servir como mecanismos que possibilitam a verificação da apropriação e do domínio dos conteúdos que o professor se propôs a transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve conter diversos instrumentos utilizados simultaneamente e que possibilitem ao professor a observação de quais objetivos foram alcançados em sua mediação educativa, bem como a orientação para a reestruturação de antigos ou proposição de novos caminhos didáticos. A avaliação também é dotada de intencionalidades e deve ter compatibilidade com os objetivos propostos pela mediação educativa.

9) As lacunas na aprendizagem e a sua recuperação:

São vários os possíveis motivos que levam o processo avaliativo a expressar que os alunos não se apropriaram do conhecimento que o professor se propôs a transmitir (singularidades dos alunos, baixa assiduidade escolar, incompatibilidade de universo linguístico, inadequações dos instrumentos de avaliação, etc.). O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. É por isso que entendemos que esta diretriz está intimamente relacionada com a anterior, e o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, também faz parte do processo de recuperação contínua pensar em diferentes formas de fazer com que o aluno consiga se expressar por meio de um determinado instrumento de avaliação.

10) Os materiais de aproximação ao conhecimento sistematizado:

Como o objetivo da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos socializar satisfatoriamente os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, aproximando os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras complexas da música e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade, relacionando constantemente as três dimensões dos conhecimentos elaborados pela sociedade humana.

11) O acompanhamento da coordenação pedagógica:

Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo da equipe de coordenação pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça. Contudo, não podemos desprezar a possibilidade de que a própria coordenação pedagógica da instituição de ensino se oponha à organização da mediação educativa proposta pelo professor. Nesse caso, é dever do professor estar preparado para rebater as críticas e, se necessário, posicionar-se contrariamente frente às intenções de mera acomodação, fazendo valer sua liberdade de cátedra docente.

12) Reflexões e encaminhamentos:

Apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária, pois além de prescindir da dimensão perceptiva do aluno ao iniciar a mediação educativa, prescinde também da imersão na prática social na qual o aluno está integrado, embora já tenha se apropriado dos conhecimentos sistematizados necessários ao desenvolvimento da mediação educativa. É por isso que toda mediação pedagógica altera a percepção de realidade do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com os quais terá contato e que deverá deles se apropriar, para assim aprimorar o seu trabalho educativo.

Data

Assinatura do Professor(a)

Ciência da Coordenação Pedagógica

Fonte: Turini, 2019; 2020, adaptado.

Considerações finais

Diante da importância de se discutir a organização do trabalho pedagógico, torna-se indispensável que, em momentos de crise, reconheça-se as intencionalidades das escolhas governamentais e vislumbre-se seus efeitos. Para isso, o domínio dos pressupostos teórico-metodológicos que permeiam as discussões sobre o trabalho educativo, somado à presença em momentos de organização do trabalho pedagógico, podem viabilizar a possibilidade de transformação social que cabe à educação escolar. Logo, a discussão e a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o trabalho pedagógico escolar se apresentam como a condição para a ação consciente de qualquer docente na educação escolar.

Dessa forma, a organização histórico-crítica do trabalho pedagógico considera que o professor só está apto a desenvolver uma atividade docente consciente e intencional após devidamente ter reconhecido os conhecimentos sistematizados clássicos que contemplam o componente curricular escolar que ministra, ter refletido sobre as históricas relações de poder que permeiam esses conhecimentos, ter identificado os problemas que se apresentam na prática social, ter identificado os elementos de equívocos e contradições presentes na visão sincrética dos alunos, ter analisado a estrutura organizacional da instituição que atua, ter pensado em meios de ascender os alunos à visão sintética da realidade social, ter dosado e sequenciado os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, transformando-os em saberes escolares e ter se atentado ao calendário escolar do ano letivo.

Para a materialização dessa atividade, consideramos que é possível uma organização histórico-crítica do trabalho pedagógico na educação básica a partir da estruturação das seguintes diretrizes à um plano de mediação educativa: 1) Reconhecimento dos conhecimentos clássicos, 2) Identificação dos problemas e da percepção sincrética, 3) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico, 4) A presença dos conhecimentos sistematizados na educação escolar, 5) Os processos de instrumentalização, 6) A catarse na busca pela emergência de novas posturas na prática social, 7) A ascensão à síntese, 8) As avaliações como evidências da aprendizagem, 9) As lacunas na aprendizagem e a sua recuperação, 10) Os materiais de aproximação ao conhecimento sistematizado, 11) O acompanhamento da coordenação pedagógica e 12) Reflexões e encaminhamentos.

Quando consideradas de maneira dialética, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, tais diretivas podem moldar a organização do trabalho pedagógico para que seja uma prática transformadora na educação básica.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.).

Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 99-116.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface**, Botucatu. v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2013. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/departamentos/ciencias-da-educacao/publicacoes/revista-eletronica/revistas2/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34. (Coleção educação contemporânea).

SANTOS, Maria Cristina dos; NUNES, Klivia de Cássia Silva. Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1564>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 11 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

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

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. [Sem título]. **Entrevista** concedida a Mateus Henrique Turini e Deivide Telles de Lima. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, Bloco F, 2º andar, sala nº 10. Aparelho celular Samsung J7 Prime. 23 nov. 2017.

TURINI, Mateus Henrique. **Ensino de sociologia e pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos**. 2019. 135 p. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181734>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

TURINI, Mateus Henrique. **Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de filosofia**. 2020. 168 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12669>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Enviado em: 19/08/2021.

Aceito em: 26/12/2021.

Publicado em: 23/01/2022.