

ALINE FRANCIELI THESSING

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO HUMANA DE  
SUJEITOS DE CLASSES POPULARES: APROPRIAÇÃO  
CONCEITUAL E PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

**Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística  
(PPGLin), da Universidade Federal  
de Santa Catarina (UFSC), como  
requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Linguística, sob a  
orientação da Profa. Dra. Rosângela  
Pedralli.**

Florianópolis  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Thessing, Aline Francieli

Educação Linguística na formação humana de sujeitos de classes populares : apropriação conceitual e perspectiva interdisciplinar / Aline Francieli Thessing ; orientadora, Rosângela Pedralli, 2019.

164 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Interdisciplinaridade . 3. Educação Popular. 4. Formação Humana. 5. Educação Linguística. I. Pedralli, Rosângela . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO HUMANA DE  
SUJEITOS DE CLASSES POPULARES: APROPRIAÇÃO  
CONCEITUAL E PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de Abril de 2019

---

Prof. Dr. Atílio Butturi Júnior

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística  
(PPGL/UFSC)

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Pedralli (UFSC) – Orientadora

---

Prof. Dr. Newton Duarte (Unesp) – Membro Externo

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Amanda Machado Chraim (UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Oliveira Santana (UFSC)

---

Prof. Dr. Atílio Butturi Júnior (UFSC) - Suplente

Dedico este estudo àquela que se tornou uma amiga e confidente atenta, mas, acima de tudo, que é responsável pela profissional que tenho me tornado. À Rosângela Pedralli, professora dedicada, que pela socialização do conhecimento é profundamente responsável pela minha humanização.



## AGRADECIMENTOS

Seguramente a vida não se coloca em análise de regressão, de modo que, assim, passamos a descobrir o valor das pessoas em nossa trajetória. Ela é, no entanto, o percurso e tudo aquilo a que demos ou não atenção e importância enquanto o percorríamos. Assim, não poderia – ao menos não sem cometer uma injustiça – começar esse agradecimento sem mencionar aquele que nem sabe que foi determinante para minha formação, meu pai. Ao longo de toda minha vida escolar, nunca pensamos, nem eu, nem meus pais, nem qualquer integrante da minha família que a universidade – em nível de graduação mesmo – fosse possível. Isso porque, não fazíamos parte daqueles que podiam acessar esse local sagrado do conhecimento. Por vezes, até a proximidade com o campus universitário, em razão da ida a um hospital público universitário ou algo que se assemelhe já era tido como algo extraordinário, ou mesmo tão ordinário que nem digno de atenção. No entanto, mesmo que não “predestinada” a frequentar o sacrossanto *locus* do conhecimento científico, meu pai, como o homem simples que é, pedreiro de profissão, sabia que a educação era importante. Ele obviamente não sabia porquê e nem a qual educação estava se referindo, mas era importante a tal ponto que, no meu primeiro dia de aula, aos seis anos, quando frequentei a pré-escola, meu pai, humildemente, dentro das possibilidades que lhe eram aparentes, lavou meus pés e limpou minhas mãos, pois a escola – local que eu frequentaria a partir do dia seguinte –, era um lugar tão sagrado que não se poderia, em hipótese alguma, ser adentrada com os pés e as mãos sujas das brincadeiras de rua feitas até ali. Esse pequeno gesto, acompanhado do colo para não sujar o sapato, da conferência metódica

das “orelhas” nos cadernos, foi algo tão simples e foi tudo ao mesmo tempo. Ao meu pai João, que me mostrou a importância da escola, mesmo sem saber direito que importância era essa, eu agradeço imensamente. Não há nada de material que você pudesse ter me oferecido que pudesse ser mais significativo do que o que me ofereceu naquele dia antes do início das aulas na pré-escola.

Igualmente importante, mas sempre preocupada com as questões mais objetivas que envolviam o processo escolar, foi minha mãe. Uma mulher verdadeiramente exemplar, que não compreendia seguramente o percurso que eu escolheria – tão destoante daquele feito por ela –, mas que dentro de suas possibilidades me acompanhou e acompanha até hoje. À minha mãe Sueli, pelas reiteradas vezes que tentou explicar às amigas o que eu estudava, mesmo sem conseguir e, que no final, vencida pelo cansaço das tentativas, permite que todos entendam o orgulho que ela tem por ter uma filha professora, meu muito obrigada.

Ao meu marido Phillip, amor da minha vida, com quem escolhi dividir essa louca e divertida jornada que é viver, por ser incansável e um ouvinte atento das teorias, que tem se humanizado junto comigo no processo de apropriação do conhecimento. Podemos dizer que, depois desse processo, morre um trabalhador liberal (hoje ele entende a ironia).

Às minhas amigas e companheiras de jornada, Luíza, Daniela, Trícia, Letícia, Maíra, Amanda. Os cafés, os chopes, as marmitas fit, as noites viradas em estudo, as conversas de incentivo, o carinho, o abraço, o estar presentes mesmo a quilômetros de distância – né, Trícia? – foram tudo o que eu precisei para seguir com força e vontade. Da vida acadêmica, por vezes tão fria, competitiva e distante, vocês são o que há

de melhor. Todos aqueles que cruzarem seus caminhos podem se sentir privilegiados, porque de fato o são.

À Juliane, minha amiga querida – a quem eu escolhi na primeira semana de aulas do curso de Letras, e que para minha sorte também me escolheu – amora para toda a vida –, por entender minhas ausências e escutar as eternas reclamações e choros de desespero. Não poderia ser mais grata por tê-la como amiga.

Ao Integrar, esse projeto de educação tão lindo e tão complexo que contribuiu tanto para a minha formação como pessoa e como professora, meu muito obrigada. Eu jamais poderia ter aprendido tanto não fossem as adversidades, as contradições e os esforços daqueles que fazem parte e constroem esse projeto todos os dias – professores e alunos.

Agradeço aos professores participantes da Banca Examinadora que se dispuseram a uma leitura atenta e comprometida deste trabalho. Professora Dra. Amanda Machado Chraim (UFSC); professora Dra. Ana Paula de Oliveira Santana (UFSC); Professor Dr. Newton Duarte (UNESP); Professor Dr. Atílio Butturi Junior (UFSC), meu muito obrigada.

Assim, agradeço à educação pública de qualidade, que vem resistindo aos constantes ataques, cortes e especulação por aqueles que jamais pisaram em uma instituição desse teor. Eles sabem, tanto quanto nós sabemos, que nem toda educação é boa e, justamente por isso, defendem o sucateamento daquela que pode contribuir para a transformação. Desarticular a educação pública é uma estratégia de mercado defendida com muito interesse e afincado; por isso, o trabalho educativo para a transformação é a única agenda possível.

Nesse sentido, não poderia ser mais grata ao incentivo financeiro recebido pela Capes, que subsidiou minha pesquisa em tempos de cortes do essencial e perseguição aos que estão na árdua tarefa de fazer ciência.

Por fim, mas em hipótese alguma menos importante, à Rosangela Pedralli, minha orientadora querida, a quem dedico este estudo, não porque me sinto obrigada ou algo que o valha, mas porque em meio a tantas incompreensões, ela é alguém que entende a especificidade do seu trabalho e o faz com dedicação, competência, atenção e afeto. Muito obrigada por ter me guiado rumo ao entendimento do mundo pelo viés materialista histórico e dialético, minha vida é bem pior agora, mas eu adoro.

A todos vocês, meu muito obrigada!

*Pela primeira vez, então, nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão - e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos*

(É isto um homem? - Primo Levi)



## RESUMO

A pesquisa está pautada na concepção dialética do materialismo histórico, com filiação à Escola de Vigotski (2013 [1982]) e consiste em uma pesquisa-participante, tendo por objetivo problematizar o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular, assumindo tal trabalho em aproximação à formação integral dos sujeitos, para o qual a dimensão conceitual que acompanha a aprendizagem da língua deve ser mantida. Norteados por ele, procuramos (i) identificar como/se a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes na ação formativa levada a efeito; (ii) apresentar e discutir de que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas nessa ação formativa; (iii) analisar em que medida o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta é garantida. Tais objetivos dialogam com a questão geral de pesquisa: Há lugar para a Educação Linguística, orientada à formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular? A presente questão desdobra-se em três questões-suporte: (i) Se/Como a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar tal qual posta no campo em estudo? (ii) De que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas? (iii) É possível garantir o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta? Movidos pela busca de resposta à questão geral de pesquisa, a dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro deles ocupado com a fundamentação teórico-epistemológica e as implicações teórico-metodológicas (SUCHODOLSKI, 2002 [1978]; LÖWY, 2013 [1987]; SAVIANI, 2012 [1983]; VIGOTSKI, 2012 [1983]; 2013 [1982]; MARTINS, 2015; TONET, 2011; HELLER, 2016 [1970]; DUARTE; MARTINS, 2013; DUARTE, 2016; BRITTO, 2012). No segundo capítulo, explicitamos a descrição dos procedimentos metodológicos, incluindo a caracterização

do estudo e a caracterização do campo, que se assume efetivamente como um projeto de educação popular e que possui compromisso com a formação de sujeitos da classe trabalhadora. No terceiro e último capítulo, apresentamos o percurso analítico, que compreende a dialética marxista, assumindo o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva que se quer interdisciplinar em um contexto de educação popular, em favor de uma formação humana integral. A elaboração teórica produzida nesta pesquisa é relevante para a Educação, pela discussão de concepções fundamentais ao trabalho do professor, e para a Educação Linguística, na medida em que subsidiam a reflexão e os potenciais avanços no processo de formação humana devido aos encontros de planejamento docente coletivo e da tentativa de apropriação conceitual que se deu em encontros de formação continuada.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Educação Popular. Formação Humana. Apropriação-objetivação. Educação Linguística.

## ABSTRACT

The research is based on the dialectics conceptualization of the historical materialism, affiliated to Vygotsky's Legacy (2013 [1982]), and it is participant-based research. This work aims at problematizing the work of language education, under an attempt of interdisciplinary perspective in a context of popular education, by unifying it towards the comprehensive human development, in which the conceptual dimension of language learning should be sustained. The objectives of this research are (i) identify how/if language education dialogues with other components in the formative assessment in action; (ii) present and discuss how language education is brought up in relation to other subjects in the formative assessment; (iii) analyze to what extent the work with the specificity of the language with other subjects under this configuration is maintained. Such objectives communicate with the main research question: is there a place for language education focused on comprehensive human development, under an attempt to an interdisciplinary perspective, and a context of popular education? The main question evolves in three other questions: (i) if/how does language education dialogue with other components from the curriculum under an interdisciplinary perspective, such as presented in this study? (ii) in which way is language education brought up in relation to other subjects? (iii) is it possible to guarantee the work with the specificities of the language by communicating with other subjects under the present configuration of work? Aiming at answering the main research question, this dissertation has three chapters. The first one presents the theoretical and epistemological foundation, and the theoretical and methodological implications (SUCHODOLSKI, 2002 [1978]; LÖWY, 2013 [1987]; SAVIANI, 2012 [1983]; VIGOTSKI, 2012 [1983]; 2013 [1982]; MARTINS, 2015; TONET, 2011; HELLER, 2016 [1970]; DUARTE; MARTINS, 2013; DUARTE, 2016; BRITTO, 2012). The second chapter introduces the method and procedures of this work, including the type of the study and field of research, which is a project of popular education, in which has a commitment to the formation of the working class. The third chapter presents the analytical process, under the Marxist dialectic, along with the work with language education in an attempt of interdisciplinary education of popular education, in favor of comprehensive human development. The theoretical material of this research is relevant to education, as the discussion of fundamental

conceptions for the work of a teacher, and language education, to the extent of promoting reflection and promising growth in the process of human development due to encounters of unified teacher planning, and the attempt of conceptual appropriation that resulted from continuous training meetings.

**Keywords:** Interdisciplinary. Popular Education. Human Development. Appropriation-objectification. Language Education.

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>41</b>
1.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, TRABALHO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	44
1.2 CORRENTES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE ..	76
1.3 BASE FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICA E ENSINO DA LINGUAGEM.....	111
1.3.1 Relação entre objetivação e apropriação: a linguagem como produção humana objetivada.....	111
1.3.2 A Educação Linguística em favor da formação humana integral: reflexões sobre o trabalho educativo .....	125
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM VISTAS A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR COMO PONTO DE PARTIDA .....</b>	<b>147</b>
2.1 A PESQUISA-PARTICIPANTE COMO TIPIFICAÇÃO DO ESTUDO .....	149
2.2 CAMPO, PROJETO PEDAGÓGICO E PARTICIPANTES ...	165
2.2.1 O campo .....	165
2.2.2 O Projeto de Educação Comunitária: a Educação Popular e a formação de trabalhadores com possibilidade.....	172
2.2.3 Os participantes .....	178

2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E SINALIZAÇÃO DE FRENTES ANALÍTICAS .....	181
2.3.1 Frentes de geração de dados.....	182
2.3.2 Instrumentos na geração de dados.....	183
2.4 ANÁLISE DOS DADOS: À GUIA DE DIRETRIZES.....	185
<b>3.REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR:A FORMAÇÃO HUMANA QUE SE QUER, A PÓS-MODERNIDADE QUE SE TEM.....</b>	<b>187</b>
3.1 A <i>TAL</i> PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR QUE SE ALMEJA: UMA ANÁLISE DAS COMPREENSÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CONCEITUAL COM ENFOQUE NAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA .....	193
3.2 O PLANEJAMENTO: UMA PRÁTICA SOCIAL EM UMA PERSPECTIVA QUE SE ASSUME INTERDISCIPLINAR? .....	227
3.3 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A APROPRIAÇÃO DOS OBJETOS CULTURAIS OU SOBRE SE É POSSÍVEL CONTRIBUIR PARA A HUMANIZAÇÃO APESAR DA INTERDISCIPLINARIDADE POSTA NO CAMPO? .....	250
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>281</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>301</b>
<b>4. APÊNDICE ÚNICO: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>309</b>
<b>5. ANEXO ÚNICO: FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>311</b>

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Áreas de formação e atuação dos docentes participantes do projeto em atuação no local da pesquisa. ....	180
Quadro 2 - Frentes e instrumentos de geração de dados. ....	184
Quadro 3 - Questões de pesquisa em articulação com os instrumentos de geração de dados .....	186



## INTRODUÇÃO

É consensual em estudos de base *histórico-cultural* conceber a educação como *formação integral* de sujeitos, que são situados no tempo e na história, mas que não são por eles absolutamente determinados – havendo uma relação dialética entre determinação e liberdade –, uma vez que, ainda que situados, são capazes de “intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.14) e, por isso, podem ser educados. Com efeito, na medida em que a formação humana integral é a meta da educação escolar, Duarte e Saviani (2015 [2012]) postulam que esta formação com adjetivação integral deve ser “analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo enquanto ser social” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.20), ou seja, implica assumir que o que faz do homem um ser genérico é a sua atividade vital – o trabalho.

Nesse sentido, importa ter presente que, ao longo da história, as relações de trabalho se estabeleceram em meio a uma radical divisão de classes. Assim, na sociedade capitalista, como se configura atualmente, uma ampla maioria dos produtos da atividade do trabalho é incorporada ao capital e, por isso, alienada como bens de produção/consumo. Essa alienação dos produtos da atividade humana é também uma alienação dos indivíduos que realizam esse trabalho. Desse modo, em uma sociedade marcada

pela divisão de classes, a classe dominante se apropria dos produtos objetivados pela classe dominada e, assim, esta última se vê privada do acesso aos produtos resultados de sua própria atividade e, por isso, privada de sua própria subjetividade, pois, segundo Marx (2008), “o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito” (apud DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.23). Para a sociedade capitalista, a posse dos objetos frutos do trabalho só é efetivada quando o indivíduo o “toma” para si, ou seja, o fruto do trabalho dos indivíduos é, pois, para Marx (2008), “uma mercadoria pertencente ao capital” (apud DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.23).

Assim, é axial que a divisão social do trabalho seja assumida como determinante para a transformação da educação ao longo da história, já que, anteriormente a essa divisão, a educação se dava pelo próprio convívio entre os indivíduos. Saviani (1991) afirma que “o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (apud DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p. 41). Com a divisão social do trabalho, a escola surge como alternativa à classe que não se dedicava às atividades de produção das condições materiais de existência social. No entanto, a escolarização era uma forma secundária de educação, pois essa se dava ainda majoritariamente pelo trabalho. Na passagem para a sociedade capitalista, a escolarização assume um protagonismo, dado que, com o deslocamento do processo produtivo do campo para a cidade, há como consequência a demanda emergente,

22

especialmente, pelo uso da linguagem escrita, “o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada para participação ativa na referida sociedade” (SAVIANI, 2015 [2012] p. 43).

Nessa perspectiva, assumimos, neste estudo, a concepção de educação como um processo orientado para a formação integral dos sujeitos, situados no tempo e na história e que, por isso, “se constituem como síntese de relações sociais” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.19), mesmo com a ciência de que uma formação genuinamente alinhada à integralidade humana só é possível num outro modo de organização social. Assim, pode-se considerar consenso que a escola, assumida como *lócus* formal de educação, é também responsável pela *formação humana* em uma perspectiva *histórico-ontológica* em que se analisa a relação entre o processo de *objetivação*, ou seja, o que faz do indivíduo um ser genérico, e a vida desse indivíduo enquanto ser social. Essa objetivação, no entanto, só é possível por meio da *atividade vital* que, para Marx (2008), é “aquela que assegura a vida de uma espécie”, (apud DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.20), no caso dos seres humanos, essa atividade vital é o trabalho.

Importa, pois, compreender que as relações que se estabelecem entre o trabalho, concebido como atividade vital, e os sujeitos, ou seja, os trabalhadores em uma sociedade premida pelo capital, é de alienação. No entanto, não é a realização do trabalho que é em sua essência alienada, mas, sim, o que o capitalismo faz

com essa atividade, transformando-a em objeto, que, segundo Marx (2008), “assume a forma de capital” (apud DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.24). Assim, o homem torna-se *unilateral*, já que o fruto do trabalho torna-se propriedade privada e só existe como capital. Nesse sentido, a superação dessa unilateralidade característica da sociedade capitalista é a busca pela formação da consciência de classe, o que demanda um direcionamento à *omnilateralidade*.

Marx (2008) afirma que a *omnilateralidade* pressupõe a superação das atividades alienadas (apud DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012]). Isso ocorre pela modificação da relação do homem com sua atividade vital, o trabalho. Ao modificar sua relação com o trabalho, o homem se modifica enquanto sujeito social. Assim, transformam-se tanto as relações do homem com os objetos já existentes na cultura, quanto com os objetos frutos da atividade vital. O homem torna-se, pois, *omnilateral* à medida que modifica sua relação com o trabalho e, por isso, com os objetos gerados pelo trabalho. Essa modificação só pode ocorrer se a relação do indivíduo com sua atividade vital deixar de ser externa a esse indivíduo, ou seja, ao passo que o trabalho deixe de ser voltado para a satisfação de necessidades externas, como a sobrevivência do indivíduo, por exemplo, e passe a ser uma *autoatividade*, ou seja, uma “atividade autorrealizadora” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012]), na qual o indivíduo se efetiva como ser genérico, “[...] conscientemente representativo do desenvolvimento

24

alcançado pelo gênero humano” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.27).

Em razão disso, a busca se dá pela superação dos unilateralismos; ou seja, superar a fragmentação e a alienação, as quais o homem está submetido, de modo que se torne possível uma formação em aproximação à perspectiva *omnilateral* ou, como tratamos no âmbito desta pesquisa, uma formação integral dos sujeitos.

Justamente por conceber a educação como *formação humana integral*, de forma que se contribua efetivamente para a emancipação dos sujeitos historicamente constituídos, consideramos que se torna indispensável repensar a abordagem *interdisciplinar* de educação em um sistema que tende, muitas vezes, a fechar-se dentro de um programa curricular de ensino fragmentado, que pouco contribuiu para a compreensão crítica da sociedade e para o enriquecimento da formação dos indivíduos; ou que, ao privilegiar o pragmatismo pedagógico, consolida uma educação voltada para a adaptação dos sujeitos aos modos de vida capitalista e às contingências impostas por ele, uma educação, portanto, baseada no ensino de competências (com base em DUARTE, 2011[2000]). Por isso, entendemos, com base em Frigotto (2008), que a interdisciplinaridade, em um contexto de educação voltado à formação humana e integral dos sujeitos, torna-se “algo que se impõe como imperativo”, pois, ao aceitarmos os sujeitos como seres historicamente constituídos, decorre também o

fato de que são “os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais, sendo eles mesmos constituintes destas relações” (FRIGOTTO, 2008, p.42). Assim, a partir das compreensões de homem enquanto ser social e de trabalho como parte integrante da humanização desse homem, a interdisciplinaridade se impõe como uma *necessidade*, pois “Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 2008, p.43). Ademais, “a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão” (FRIGOTTO, 2008, p.43).

Nessa perspectiva, esta dissertação se propõe a uma tentativa de contribuição teórica no que tange à interdisciplinaridade, pela problematização de uma realidade concreta pela abstração teórico-conceitual dela. Partimos da compreensão de que – uma vez que entendamos que a educação escolar como se apresenta atualmente pressupõe uma concepção de homem e de trabalho premida por unilateralismos, já que a fragmentação dos conhecimentos e sua desarticulação com relação à prática social é resultado das demandas do capitalismo –, para a superação da *unilateralidade* do homem, resultado da relação desse homem com o trabalho, fica evidente que o modo fechado e estanque com que os conteúdos escolares são ensinados em

contextos formais de educação deve ser, pelo menos, radicalmente repensado<sup>1</sup>.

Desse modo, é essencial que nós, educadores, passemos a propor uma abordagem menos fragmentada de educação, que, ao redialetizar conteúdos escolares e práticas sociais, sem com isso descuidar das especificidades daqueles, encaminhe-nos para o que Suchodolski (2002 [1978]) denomina como uma “educação virada para o futuro”. Essa educação para o futuro está assentada na superação da *unilateralidade* do homem, promovida no seio do capitalismo, ou seja, busca por uma formação ocupada com a formação da consciência, orientada para a perspectiva *omnilateral*, condição, em boa medida, para a transformação pelos homens deste modo de organização social, superando os obstáculos capitalistas, como a “tendência dos jovens a basearem a sua vida na exclusiva satisfação das necessidades materiais” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p. 103). Da compreensão de que

---

<sup>1</sup> Por assumirmos uma educação concebida sob bases humanizadoras, compreendemos que não basta uma transformação radical dos currículos escolares para que a formação humana integral se concretize, é necessário um novo modo de organização social – um modo de organização social não pautado pelo capital. Contudo, compreendemos que a escola pode ter um papel fundamental nessa transformação, pois ela pode transformar os sujeitos que dela participam e, por isso, nos dispusemos a pensar sobre o modo fechado com que os currículos são organizados. Nesse ínterim, apesar de nossa defesa pela necessidade da superação da forma estanque com que os conteúdos escolares são abordados, reiteramos a importância de, nesse processo, não perder de vista a especificidade das áreas do conhecimento, de modo a contemplar as questões conceituais que lhes são próprias.

a educação escolar deve ser o local para a transformação dos sujeitos, é que deriva esta pesquisa.

Com base no exposto, o objeto desta pesquisa está delimitado na relação dialética que vemos entre *formação humana integral, apropriação conceitual, interdisciplinaridade e Educação Linguística* (BRITTO, 2012), quando tomadas sob uma fundamentação de base materialista histórico e dialética. Para a problematização dessa relação, assume-se como ponto de partida a necessária contribuição das instâncias educativas, incluindo aquelas que se (auto)denominam projetos de educação popular, para uma formação humanizadora/emancipadora. Assim, tomamos as ações coletivas empreendidas num projeto dessa natureza em comunidade de ocupação irregular em região periférica em Florianópolis – SC, como concreção para a qual endereçamos nossa problematização e abstração teórica.

Dado que o foco de nossa pesquisa está delimitado ao trabalho com a Educação Linguística em contexto que se quer interdisciplinar, considerando a relação entre a apropriação conceitual e a formação integral de sujeitos participantes de projeto de educação popular, voltado para adultos trabalhadores, parece-nos relevante identificar que, dado o modo de organização da sociedade atual, pautado amplamente na produção de necessidades e na divisão dessa sociedade em classes, os processos educativos passam também a ser alienados como produto de consumo e, por isso, tendem a atender às demandas de uma classe dominante, que,

28

com o interesse pela manutenção do estado das coisas, institui uma formação que atenda a interesses imediatos desta classe, como a formação puramente técnica para o mercado de trabalho, por exemplo. Esse modo de organização social perpetua questões centrais no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos, já que, ao atender exclusivamente às demandas do mercado, ele nega aos sujeitos o acesso a bens culturais e a conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de compreensões e questionamentos acerca do mundo em que estão inseridos. Desse modo, ao negar o acesso aos produtos culturais, nega-se também a possibilidade de desenvolvimento de distintas potencialidades humanas e corrobora-se o processo de alienação tipicamente presente no sistema neoliberal, vigente atualmente. Assim, por reconhecermos a escola como *locus* privilegiado de educação, entendemos que o trabalho educativo é determinante no processo de humanização dos sujeitos e, por isso, não assumimos uma concepção de educação que se coaduna à manutenção do *status quo*, mas uma concepção outra, tanto de educação, quanto da sociedade que almejamos. Desse modo, nossos esforços se endereçam a uma concepção de educação para a *formação humana integral* (PC/SC, 2014); e Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), que, como tal, possibilite que os indivíduos compreendam sua inserção na sociedade de capital de forma crítica, problematizando-a.

Nesse sentido, este estudo se ancora em uma concepção interacional de língua, o que implica que o ensino de língua materna na escola assume um importante papel no processo de formação integral dos sujeitos e possibilita que, também por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, haja a tomada de consciência sobre sua condição dentro da sociedade e do modo como ela se organiza, de acesso à cultura para o desenvolvimento da criticidade e, posterior, autonomia, de maneira que tornem-se sujeitos (cons)cientes de sua relação com o curso da história. A escola, nesta perspectiva, tem o ensino orientado para a formação *omnilateral* (MARX, 2004 [1932]; FRIGOTTO, 1999; FERREIRA JR; BITTAR, 2008). Por tal perspectiva, compreende-se que:

Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. [...] opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 645)

Em razão dessa concepção emancipatória de educação, que visa à *formação humana integral* e, compreendendo a sociedade dividida em classes antagônicas e a escola como uma

parte integrante da sociedade, que em alguma medida a reproduz<sup>2</sup> e que, por isso, os conteúdos escolares, por uma demanda imposta justamente pelo capital, são divididos e fragmentados, é que orientamos este trabalho para (re)pensar uma perspectiva interdisciplinar de ensino, que possibilite para além do trabalho por áreas, a assunção de um ensino menos fragmentado e, por isso, mais significativo aos educandos no que compete à formação da consciência e mais efetivo enquanto formação humana com adjetivação integral.

Justamente pela relação estreita com uma concepção de educação voltada para uma formação que extrapole a mera formação técnica para um mercado de trabalho e a partir da compreensão da escola como *locus* privilegiado para o processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado por indivíduos historicamente constituídos, é que esta pesquisa tem como foco o estudo de uma perspectiva interdisciplinar de trabalho com os conteúdos escolares. Com isso, assume-se os objetos do conhecimento – a arte, as ciências e a filosofia – como conhecimentos produzidos historicamente e que, por isso, precisam ser apropriados pelo máximo de indivíduos na história, o

---

<sup>2</sup> Importa destacar que diferimos do pensamento dos crítico-reprodutivistas, conforme definidos por Saviani (2012 [1983]), os quais afirmam que a escola é a reprodução das desigualdades promovidas pelo capitalismo; a nosso ver, entretanto, apesar de o espaço escolar ser uma reprodução da sociedade liberal, também reage a ela.

que deve ocorrer vencendo os etapismos<sup>3</sup> e a fragmentação que estão presentes na educação escolar, também por demanda imposta pelo capital. Nesse sentido, esta pesquisa concebe a interação entre os sujeitos e destes com os conhecimentos acumulados historicamente, com o objetivo de gerar conscientização, como determinante para os processos de ensino e aprendizagem.

À luz desse ideário, a linguagem é entendida como um dos artefatos produzidos pelo homem ao longo da história e que possibilita a interação humana em diversos contextos. Assim, a concepção de linguagem apreendida e que será abordada nesta pesquisa é a denominada sócio histórica, o que nos leva à concepção dialética de desenvolvimento – social e biológico – proposta por Lev Vigotski (2013 [1982]), a qual concebe, portanto, a linguagem como *instrumento psicológico de mediação simbólica*.

Nesse sentido, faz-se necessária a distinção apresentada pelo autor acerca do desenvolvimento dos indivíduos, que se dá em dois processos: o primeiro remonta ao caráter biológico da evolução das espécies – a dimensão hominizada –, e o segundo que se dá pela inserção do homem na história e, por isso, na cultura, o que se verifica quando o autor afirma que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas,

---

<sup>3</sup> Por etapismo, estamos nos referindo ao ensino etápico calcado em uma perspectiva biologicista de sujeito em que os indivíduos estariam prontos biologicamente para receber ou não o conteúdo escolar.

edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000[1982] p. 34). Ou seja, nessa perspectiva, o indivíduo é concebido como um ser social e histórico e que se desenvolve por sua capacidade de se modificar pela apropriação da cultura e, ao fazer isso, também modificar a história.

Desse modo, é necessário compreendermos, a partir do ideário histórico-cultural, o papel da formação escolar para o desenvolvimento dos sujeitos historicamente constituídos e constituidores dessa mesma história, nas relações que estabelecem com os meios social e natural. Assim, a humanização se dá a partir da compreensão da categoria de *trabalho*, entendido por Marx como *atividade humana vital*; ou seja, o que faz do indivíduo um ser genérico é que se estabelece a relação entre o processo histórico de objetivação dos sujeitos e a vida deste como ser social que interessa para a análise da formação humana (MARX, 2008 [1985] apud SAVIANI; DUARTE, 2015 [2012], p.21):

Por isso precisamente é só na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é a sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como a sua obra e a sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si

mesmo num mundo criado por ele.  
(MARX, 1985, p.112 apud SAVIANI;  
DUARTE, 2015 [2012], p.21, grifos do  
autor)

O que nos interessa, portanto, no escopo do presente estudo, é a formação humana integral como meta da formação escolar e as dificuldades enfrentadas para essa formação com adjetivação integral em um contexto de organização social dividido em classes, na qual a atividade vital do homem é alienada.

No longo período da história social, marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos. (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.21)

Nesse contexto atual da sociedade de classes, é presente que os produtos objetivados pela atividade vital do homem são alienados pelo capital e, por isso, não são acessados pelas classes trabalhadoras, ficando seu acesso quase que exclusivo às classes

dominantes. O que ocorre é que a única maneira de formar o homem enquanto ser genérico é pela dialética “entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.22). Este estudo deriva da compreensão de que é papel fundamental da escola possibilitar a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2013) aos sujeitos. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento exposto em Duarte e Saviani (2015 [2012]) de que a eleição da escola como principal *lócus* de formação dos indivíduos pode ser alvo de uma espécie de estranhamento, uma vez que diversos estudos, dentre eles Christian Baudelot e Roger Establet (1971), que já encaminham a discussão para o fato de a escola ser mais um modo reprodução da sociedade capitalista, mas assumimos, tal qual defendem os autores socialistas, a compreensão de que esse estranhamento só seria possível se “[...] perdêssemos de vista o caráter contraditório do processo no qual é gerada a necessidade social da educação para si, ao mesmo tempo em que a plena universalização dessa educação conflita com as relações capitalistas de produção” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.44).

Partimos, desse modo, da premissa, em concordância com Ferreira Jr. e Bittar (2008), de que é corolário da educação o processo de produção e reprodução dos conhecimentos que

resultam na humanização dos sujeitos, o que implica que “o conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade é tomado como meio essencial e predominante da ação educativa” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008). Assumir tal premissa implica refutar a expansão da corrente contemporânea baseada no ensino de competências e as pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), que permeiam o cotidiano escolar e se instauram como tendência junto a outros modismos (DUARTE, 2001). Tais alinhamentos ocorrem em razão de que a escola “neste momento de reestruturação produtiva do capitalismo, está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não-conhecimento e do esvaziamento do seu sentido” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p.639). Por isso, entendemos que a projeção de uma educação para a formação integral dos sujeitos é necessária.

Desse modo, mesmo que uma formação para tal perspectiva pareça associada ao plano da utopia, como afirmam Ferreira Jr. e Bittar (2008), é essencial que se reafirme que, no modo de organização social capitalista, a educação é imprescindível para a formação humana, de modo que permita que esses sujeitos possam assumir-se como históricos, o que implica a assunção do papel da escola nesse processo de formação.

Nesse sentido, concebendo a formação humana integral como uma necessidade na busca pela superação das atividades alienadas e, por isso, da *unilateralidade* (MARX, 2008 apud

36

DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012]), esta dissertação organiza-se a partir da seguinte questão de pesquisa: **Há lugar para a Educação Linguística<sup>4</sup>, orientada à formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular?**

A presente questão desdobra-se em três questões-suporte:

(i) Se/Como a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar tal qual posta no campo em estudo? (ii) De que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas? (iii) É possível garantir o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta?

Com base nas questões delineadas no problema, o **objetivo geral** do presente estudo é problematizar o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular, assumindo tal trabalho em aproximação à formação integral dos sujeitos, para o qual a dimensão conceitual que acompanha a aprendizagem da língua deve ser mantida.

---

<sup>4</sup> Assumimos nesta dissertação o termo Educação Linguística, conforme apresentado por Britto (2012, p. 84), como “a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos”.

Em convergência com tal objetivo, o presente trabalho teve como **objetivos específicos** (i) identificar como/se a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes na ação formativa levada a efeito; (ii) apresentar e discutir de que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas nessa ação formativa; (iii) analisar em que medida o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta é garantida.

Com essa proposta, o presente estudo delinea-se como uma pesquisa-participante, que busca no materialismo histórico e dialético os fundamentos para sua elaboração. Em convergência com tais fundamentos, apresentamos o aporte teórico, que inclui fundamentação teórica, contemplando concepções epistemológicas, teorias pedagógicas e concepção de linguagem. A seguir, apresentamos um capítulo em que delineamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, abarcando a tipificação do estudo, a caracterização do campo de atuação e a apresentação do contexto escolar e de educação em que se insere este estudo. Imediatamente após apresentamos nosso capítulo analítico, que visa contemplar as reverberações da pesquisa participante em si, a partir dos dados gerados na referida pesquisa. Desse modo, pretendemos contribuir com as discussões acerca das questões que envolvem a interdisciplinaridade e o a Educação Linguística com vistas à formação humana integral em atuações em uma educação

38

voltada para as classes populares, a fim de ampliar as compreensões acerca do tema. Por fim, delineamos as considerações finais, os apêndices e os anexos do estudo prospectado.



# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPITEMOLÓGICA E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns em deixar a pobreza; que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.*

*Os ninguéns: os filhos de ninguéns, os donos de nada.*

*Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fódidos e mal pagos.*

*Que não são, embora sejam.*

*Que não falam idioma, falam dialetos.*

*Que não praticam religiões, praticam superstições.*

*Que não fazem arte, fazem artesanato.*

*Que não são seres humanos, são recursos humanos.*

*Que não têm cultura, têm folclore.*

*Que não têm cara, têm braços.*

*Que não têm nome, têm número.*

*Que não aparecem na História Universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.*

*Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.*

(O livro dos abraços - Eduardo Galeano)

Por tomarmos a aproximação à *formação humana integral* como meta da educação escolar, concebemos que esta não pode ser dar apartada de uma base teórica coerente e, por isso, assumimos a necessidade de que a atividade educativa seja ancorada em fundamentos teórico-filosóficos que estão em relação dialética com a prática. Assim, compreendemos, tal qual discussão proposta por Saviani (2012 [2008]), que a teoria depende da prática, uma vez que “os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática” (SAVIANI, 2012 [2008], p.108) e, de igual modo, a prática depende da teoria, uma vez que cabe à “teoria esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz” (SAVIANI, 2012 [2008], p.108). Justamente por concebermos tal relação é que o presente estudo, no que compete a sua fundamentação teórica, divide-se em três seções.

Na primeira delas, serão discutidas as concepções teórico-epistemológicas e suas implicações para a formação docente. Nessa perspectiva, pode-se notar que, apesar das constantes mudanças ocorridas ao longo dos anos no campo da educação e, especialmente, da educação escolar, é comum que encontremos nas salas de aula práticas docentes que reproduzem concepções fragmentadas e, até mesmo, reducionistas no que se refere ao ensino dos conteúdos escolares. Não obstante a esse cenário, as transformações ocorridas nos últimos anos, em estudos e

discussões acerca de educação e, especialmente, de escolarização (SAVIANI; DUARTE, 2015 [2012]; SUCHODOLSKI, 2002 [1978]), têm apontado para a necessidade cada vez mais premente da compreensão por parte dos educadores da relevância da questão epistemológica para a formação docente.

Assim, nesta seção, pretende-se conceituar as principais abordagens epistemológicas que ancoram a educação, a saber, o Positivismo, o Historicismo e o Materialismo Histórico Dialético, ou Marxismo, e, após essa definição, discutir as implicações das epistemologias para uma ação docente que se efetive enquanto formação humana com adjetivação integral. A partir disso, serão apresentadas as correntes pedagógicas e as implicações destas para a prática docente.

Cabe também avaliar o papel da educação formal na formação dos sujeitos e, desse modo, importa compreender como função primordial da educação escolar “contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos” (BRITTO, 2012, p. 83), o que se dá efetivamente pela apropriação de conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem o senso comum.

Na terceira seção, em relação estreita com tais discussões, apresentaremos as bases epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural, problematizando a relação entre *linguagem* e *desenvolvimento humano* e a formação humana pautada na relação dialética entre as dimensões *inter* e *intrapsicológica*, proposta por Lev Vigotski (2014 [1972]).

Em convergência com tais discussões, estrutura-se a abordagem do ensino da língua na perspectiva da Educação Linguística (BRITTO, 2012). A partir dessa perspectiva educativa, concebemos que não é relevante ensinar o que o outro já sabe e, por isso, o ensino de língua portuguesa, tomada como idioma, a indivíduos falantes do português torna-se desnecessário e equivocado. Nesse sentido, importa, sim, compreender a linguagem como fenômeno histórico complexo, de modo que se possa compreender seus usos, suas normas e seu funcionamento (BRITTO, 2012).

A partir dessa matriz teórico-epistemológica e filosófica, delinea-se a abordagem teórica da pesquisa-participante em si.

## 1.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, TRABALHO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Admitir a educação como *formação humana integral* implica reconhecer a atividade educativa como fundamental para o processo de formação em uma sociedade cindida em classes. No bojo dessa perspectiva, cabe a compreensão de que, ao filiar-se a uma teoria de base histórico-cultural, assume-se que nada se dá apartado da história e da cultura – inclusive a ciência, e que, justamente, por isso, apesar de esta reivindicar objetividade, não há a possibilidade de neutralidade desses conhecimentos, uma vez

que “todo conhecimento é o produto de uma situação histórica e social” (LÖWY, 2013 [1987], p.23). Importa, assim, que possamos compreender a distinção feita no bojo da ciência moderna acerca da objetividade e da neutralidade, uma vez que só com a forma de sociabilidade moderna, ou seja, aquela que não é fundada na divisão tácita entre escravos e senhores – tal qual o Escravismo - ou servos e senhores, como o feudalismo, é que temos a compreensão de que finalmente há, então, “a verdadeira natureza humana”, o que faz com que a busca pelo conhecimento sirva para aperfeiçoar as formas de sociabilidade já existentes e não para contribuir para a construção de uma forma de sociabilidade radicalmente nova ou diferente. Justamente por isso, torna-se fundamental que os conhecimentos sirvam a esse propósito. Assim, na nova forma de sociabilidade, o indivíduo singular é “visto como componente último e irreduzível” (TONET, 2013, p.45), uma vez que ontologicamente precede a sociedade, ou seja, a sociedade é resultado das relações que esses indivíduos estabelecem entre si. Sobre isso, Tonet (2013, p.45) afirma:

Em particular, essa forma de conceber a relação entre indivíduo e sociedade cancela uma das mediações reais mais importantes e decisivas: as classes sociais. O indivíduo pode até pertencer a alguma classe social, mas isso não interfere de forma substancial na produção do conhecimento. A racionalidade é uma qualidade inata, ou

seja, uma qualidade da qual todos são portadores por nascimento.

Todos os homens são, portanto, nessa perspectiva, portadores da razão e, por isso, quem produz o conhecimento é o indivíduo singular<sup>5</sup>. No entanto, a nova organização social impõe alguns desafios no que se refere à realidade, uma vez que não há mais aquele ordenamento imutável que permeava as sociedades escravista e feudal. Assim, admite-se que a sociedade tem uma ordem, a ordem natural, mas que a captura dessa ordem implica uma mediação que nos impede o efetivo acesso a ela. A “mediação entre a objetividade (o mundo) e a subjetividade (a razão) é feita através dos dados colhidos pelos sentidos” (TONET, 2013, p.45). No entanto, esses dados “são singulares, parciais, múltiplos, heterogêneos e mutáveis” (TONET, 2013, p.46). Desse modo, jamais poderemos ter acesso à realidade em si mesma, mas, apenas, ao que ela é para nós.

Assim, a ciência moderna, calcada na nova sociabilidade após o movimento revolucionário promovido pela burguesia de superação do feudalismo, mas fundada também nessa nova organização que quer não a continuação do movimento de

---

<sup>5</sup> Concordamos com Tonet (2013) acerca de sua exposição sobre a perspectiva ontológica da abordagem do conhecimento. O autor afirma que: "Na perspectiva ontológica, já vimos, há uma articulação entre sujeito coletivo (as classes sociais) e sujeito singular (indivíduos), sendo o primeiro o elemento fundamental." (TONET, 2013, p.45)

transformação e sim a acomodação da nova organização social, vê a problemática do conhecimento em sua efetivação concreta, tendo nesse processo:

[...] a regência do sujeito sobre o objeto nesse processo; a construção do objeto pelo sujeito; o predomínio do formalismo; a definição de verdade não como adequação, correspondência, representação ou reflexo (mesmo que ativo), mas, como coerência e consistência do discurso; o rigor metodológico e a intersubjetividade como critérios de verdade. (TONET, 2013, p. 46-47)

A reivindicação da neutralidade do conhecimento se dá em face da posição histórica do sujeito e da regência deste no processo de conhecimento, conforme pontua:

Da natureza do sujeito – indivíduo singular e suas consequências, – da regência do sujeito no processo de conhecimento e do caráter não radicalmente histórico da realidade social atual brota a exigência da neutralidade do conhecimento científico. Se o sujeito do conhecimento é o indivíduo singular (eliminada a mediação das classes sociais); se a sociedade é o resultado das relações entre indivíduos que a precedem ontologicamente; se a sociedade moderna é a forma mais adequada de sociabilidade humana, então é inteiramente coerente

afirmar que a produção do conhecimento deve ter como objetivo o bem de toda a sociedade e não de qualquer grupo em particular. Daí porque o cientista deve envidar todos os esforços para impedir que outros interesses que não a pura e desinteressada e neutra busca da verdade interfiram na produção do conhecimento científico. (TONET, 2013, p. 47)

Uma vez que compreendamos a diferença fundamental entre objetividade e neutralidade no campo das ciências, torna-se axial para nossa compreensão dos desafios que se impõem na atividade docente a discussão das concepções epistemológicas e como elas são tomadas, então, na formação do professor.

Nesse sentido, pautamo-nos, para fim de discussão acerca das questões que envolvem as concepções epistemológicas, no que se intitula de uma “[...] perspectiva de conjunto, estrutura categorial, o estilo de pensamento socialmente condicionado – o que pode ser ideológico ou utópico – *visão social de mundo*” (LÖWY, 2013 [1987], p.21). Esta concepção é adotada pelo entendimento de que, ao contrário dos conceitos de ideologia propostos ao longo da história, a *visão social de mundo* está livre de ambiguidade conceitual. Partindo de Mannheim, Löwy busca superar, então, a ambivalência do conceito. Desse modo é que chega à seguinte formulação:

O que ela designa não é, por si só, nem “verdadeiro” nem “falso”, nem “idealista” nem “materialista” (mesmo sendo possível que tome uma ou outra destas formas), nem conservador nem revolucionário. Ele circunscreve um conjunto orgânico, articulado e estruturado de valores, representações, ideias e orientações cognitivas, internamente unificado por uma perspectiva determinada, por um certo ponto de vista socialmente condicionado. (LÖWY, 2013 [1987], p.21, grifos do autor)

A concepção de *visão social de mundo*, ou de ponto de vista socialmente condicionado, guia a compreensão do papel das epistemologias na formação docente, uma vez que, ao assumir que a ciência é social e historicamente condicionada, assume-se que a escolha por uma ou outra epistemologia na ação docente não se dá de forma neutra; ou seja, é uma expressão de uma perspectiva de classe (LÖWY, 2013 [1987]).

Nesse sentido, a perspectiva positivista invoca o axioma da neutralidade de valores nas ciências sociais, que se manifesta de forma bastante evidente na ideologia conservadora – a partir de Condorcet (1743-1794), o que faz com que o positivismo negue “o condicionamento histórico-social do conhecimento” (LÖWY, 2013 [1987]), de forma que não se chegue a situar a relação estreita entre o conhecimento científico e as classes sociais. Há, portanto, na gênese histórica da ideologia positivista, uma necessidade de

associação entre a ideia de existência de leis naturais da vida social e de uma ciência da sociedade que se forma conforme o modelo das ciências da natureza, o que permite o entendimento, por parte dos estudiosos dessa epistemologia, de que áreas como a economia política e, até mesmo, fenômenos sociais variados possam estar submetidas a “precisão do cálculo” (LÖWY, 2013 [1987]). O autor afirma que é dessa compreensão acerca dos fenômenos naturais que deriva o que se designaria por “matemática social” ou “física social”, por exemplo.

A justificativa teórica inicial para tal posicionamento reside na necessidade de separação da ciência social dos ideais e paixões das sociedades dominantes, o que, segundo Löwy (2013 [1987]), em dado momento histórico, referia-se ao poder que as igrejas e as doutrinas teológicas exerciam sobre o campo das ciências. O autor afirma que a “higiene” a ser promovida nas ciências sociais, de forma a liberá-la de paixões e interesses, propagada pela visão de mundo positivista, não era inicialmente uma tentativa de manutenção do *status quo*; muito pelo contrário, a ideia de tornar as ciências da sociedade como uma “filosofia social” (LÖWY, 2013 [1987]) foi uma tentativa de subverter a ordem estabelecida e aspirar ao fim do Absolutismo na França do Século XIX. O positivismo nesse momento histórico foi uma forma crítica e revolucionária de “luta dos produtores (tanto empresários, quanto operários) contra os parasitas, os sanguessugas, clericais-feudais” (LÖWY, 2013 [1987], p. 31),

50

“contra as doutrinas teológicas, os argumentos de autoridade, os axiomas a priori da igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal” (LÖWY, 2013 [1987], p. 28).

Fica evidenciado que há no percurso proposto pelo autor no que se refere ao paradigma positivista uma isomorfia, especialmente porque Löwy identifica no seu escrito a ciência moderna ao positivismo. É necessário identificar que foi a ciência moderna que surgiu de um amplo processo de produção de conhecimento e que veio a colidir com a religião. A ciência moderna desempenhou um papel sólido de avanço em relação às mudanças na concepção de mundo, mesmo que por vezes tenha se limitado a uma visão mais pragmática na produção do conhecimento, em uma vertente mais positivista, por exemplo. No entanto, elas não podem ser aliadas, como quer Löwy, pois ao contrário da ciência moderna e seu “papel decisivo na concepção de mundo” (DUARTE, 2015, p.20), o positivismo foi uma filosofia que tentou evitar a colisão com a igreja, defendendo a posição de que a ciência não faz afirmações ontológicas (apud DUARTE, 2015, p. 20):

Foi só no positivismo, com o princípio da economia do pensamento etc., que a manipulação apareceu como diretriz suprema do conhecimento científico e o pragmatismo, seu contemporâneo e intimamente aparentado, construiu sobre tal princípio nada menos que a sua teoria da verdade.

No entanto, importa compreender que, apesar de não ocupar o papel que a ciência moderna ocupa na ampliação da concepção de mundo, a ideologia positivista assume-se como posicionamento de classe e, por isso, uma opção ideológica que não é, pois, livre de paixões e interesses.

Desse modo, uma vez consolidado o objetivo de afastar os interesses da igreja (clero) do campo das ciências, a epistemologia positivista passa a aspirar a uma estabilidade social, de modo a garantir a manutenção de uma ordem social, o que significa a manutenção do *status quo*, capaz de afastar as ameaças que vinham das “ideias críticas, anárquicas e subversivas da filosofia do Iluminismo e do socialismo utópico” (LÖWY, 2013 [1987], p.32). A ideologia defendida pelos positivistas é a da “limpeza” do objeto, ou seja, pela lógica positivista não é possível que se faça ciência sem objetividade. E essa objetividade desejada só é alcançada se todos os resquícios de subjetividade forem afastados das pesquisas científicas.

Entendo por física social a ciência que tem por objeto o estudo dos fenômenos sociais considerados dentro do mesmo espírito que os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos, quer dizer, como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta é o objetivo específico de suas pesquisas. (COMTE, 1825 apud LÖWY, 2013 [1987], p.33)

Löwy (2013 [1987]) afirma que a ideologia positivista almeja uma homogeneidade epistemológica, uma vez que as ciências da sociedade são associadas e caracterizadas como parte das ciências naturais, não passando de “um ramo do mesmo tronco”. Percebe-se que essa livre associação – entre o que é do âmbito social e o que concerne às ciências naturais –, de modo a implicar em uma naturalização dos fenômenos sociais, contribui para questões fundamentais, como, por exemplo, a aceitação da concentração de capital na mão da burguesia industrial como uma lei natural e invariável (LÖWY, 2013 [1987]).

Para Löwy (2013 [1987]), para além de aspirar à neutralidade, a ideologia positivista e sua física social proclamam também uma resignação social, típica daqueles que buscam a manutenção do estado das coisas. Uma ciência neutra é aquela que mantém a ordem social burguesa/industrial vigente. Para as ciências, esse ideal positivista traz implicações até os dias atuais, uma vez que a metodologia positivista – de neutralidade – é considerada um dos pilares da ciência universitária, em pleno século XXI (LÖWY, 2013 [1987]).

Isso nos leva a refletir acerca do que postula Cavalcanti (2014) sobre o tratamento positivista dado aos objetos de pesquisa. O autor afirma que, na abordagem positivista, o objeto de qualquer pesquisa científica deve ser tratado como uma “coisa”, ou seja, isolado do seu contexto, livre de toda subjetividade que possa

existir entre o pesquisador e o objeto pesquisado, mesmo que esse objeto seja algum dos fatos ou fenômenos sociais, por exemplo. Ao elencar os fatos sociais na categoria das coisas, os teóricos positivistas elevam os fenômenos sociais à posição de fatos naturais, que, justamente por sua característica natural, não são passíveis de mudanças promovidas pelo homem. Sobre esse aspecto, Émile Durkheim, em seus primeiros escritos (1867), faz uma elucidação importante:

É ainda ao professor de filosofia que cabe despertar nos espíritos que lhe são confiados a ideia do que é uma lei; de lhes fazer compreender que os fenômenos físicos e sociais são fatos como os outros, submetidos a leis que a vontade humana não pode interromper a sua vontade, *e que, por consequência, as revoluções no sentido próprio do termo são coisas tão impossíveis como os milagres.* (DURKHEIM, 1866-67 apud LÖWY, 2013 [1987], p.37, grifos do autor)

É necessário destacar que, para os teóricos positivistas, uma das “coisas” impossíveis de se transformar ou modificar pela vontade humana é a desigualdade social, o que tem como intuito a manutenção do poder e o domínio das classes que possuem maior e amplo acesso ao capital, por meio de propagação do conformismo por parte dos menos favorecidos pelo tal sistema natural dos fatos sociais. Podemos comparar esse aspecto da

ideologia positivista à ideia de cadeia alimentar, em que os mais fracos invariavelmente devem servir de “alimento” aos mais fortes, que naturalmente são “projetados” pelo sistema natural para sobreviver.

Ele (o positivismo ML) tende poderosamente, por sua natureza, consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação... Evidentemente só é possível haver uma verdadeira resignação, isto é, uma permanente disposição para suportar com constância e sem nenhuma esperança de compreensão, qualquer que seja, os males inevitáveis que regem os diversos gêneros de fenômenos naturais, a partir de uma profunda convicção da invariabilidade das leis. É, pois, exclusivamente com a filosofia positiva que se relaciona tal disposição, em qualquer tema que ela se aplique, e, por conseguinte, em relação também aos males políticos. (COMTE, 1949, p.100 apud LÖWY, 2013 [1987], p. 35)

O que caracteriza fortemente a ideologia positivista é a vontade constante da neutralidade axiológica, de forma a “limpar” o objeto de toda subjetividade existente e buscar a objetividade do conhecimento científico-social, que seria supostamente livre de julgamentos de valor e axiologicamente neutro, desse modo, para a formação docente, a adoção de uma postura ligada à ideologia positivista será determinante na maneira como o professor

conceberá o conhecimento científico, a gênese da ciência e a relação desses conhecimentos com a sociedade em que se está inserido, tanto pesquisador, quanto objeto pesquisado. Ao tomar o objeto da ciência por uma perspectiva positivista, o docente aceitará o fato social como uma “coisa” e isso significará que ele “deverá afastar-se dos preconceitos e prejuízos do senso comum e adotar uma postura científica, ou seja, procurar ser objetivo, não se deixando levar por motivos subjetivos” (CAVALCANTI, 2014, p.990). O objeto do conhecimento passa a ser concebido, longe dos fenômenos sociais presentes na história, como a cultura de determinada época ou nação ou a fé religiosa, por exemplo, sendo observados “[...] não com base num ideal que possua acerca do fenômeno pesquisado, nem com a pretensão de atingir logo de início a sua essência, e sim, a partir da observação do fato” (CAVALCANTI, 2014, p.990), o que demanda uma distância entre o observador e o objeto observado, visando a objetividade dos fatos, bem como a neutralidade e a objetividade do objeto. Na epistemologia positivista, o conhecimento é um valor em si mesmo e em nada tem a ver com a cultura, o que significa que o professor alinhado a esta epistemologia não terá preocupação em fazer articulação entre o conhecimento objetivado no plano da ciência e o sujeito concreto, tendendo a apresentar esse conhecimento apartado de toda ideologia que ele possa carregar. O professor convergente com o positivismo não encara o conhecimento sistematizado ao longo da história em articulação com o que é do

senso comum, muito pelo contrário, o conhecimento acumulado na história e na cultura deverá, necessariamente, ser “higienizado” dessa história e dessa cultura, pois, do contrário, perderá a objetividade científica. No entanto, apesar dessa reivindicação feita por aqueles que assumem a epistemologia positivista de limpeza dos objetos do conhecimento apresentados aos alunos, sabe-se que essa neutralidade ideológica é impossível, pois a própria “escolha” pelo professor por uma ou outra vertente epistemológica implica um posicionamento, que é de classe e socialmente condicionado. Desse modo, assumir a perspectiva positivista no âmbito da educação escolar não é optar pela neutralidade ideológica, mas por uma ideologia específica: a dominante, que visa a manutenção do estado de coisas e não a transformação da sociedade.

Nesse sentido, em oposição extrema à episteme positivista, está a corrente do pensamento intitulada *historicismo*, cujas ideias essenciais se referem à assimilação de algumas proposições que definem essa epistemologia. Primeiramente, tem-se a clareza de que todo fenômeno social, político e cultural é histórico; ou seja, não pode ser compreendido se não pelo seu caráter histórico, pela sua historicidade (LÖWY, 2013 [1987]). A seguir, é necessário que se estabeleçam como premissas as diferenças entre as ciências sociais e as ciências naturais. Ao contrário do positivismo, que tende a igualar os fenômenos sociais e políticos às ciências naturais, o historicismo os diferencia,

diferenciando também as ciências que os estudam. O sujeito (pesquisador) é importante para a concepção historicista, pois, não apenas o objeto da pesquisa é considerado inserido na história, mas, também os homens, assim como seu método e seu ponto de vista.

Dessa forma, uma vez que se estabeleça o que há de comum na matriz historicista, é necessário que se apresente a historicidade do historicismo, é necessário pontuar as transformações ocorridas ao longo da história e a “transformação interna” (LÖWY, 2013 [1987], p. 82) dessa epistemologia, de modo a mostrar a importância do historicismo para as elaborações das teorias da ciência. Nesse sentido, é fundamental o estabelecimento do desenvolvimento social e histórico que permeia o historicismo, assumido como corrente ideológica e do conhecimento.

Inicialmente, é necessário que se assuma a corrente historicista como uma concepção ideológica e do conhecimento que se identifica fortemente com o conservadorismo. Assim, o conservadorismo “historicista” ou o historicismo “conservador” é, pois, responsável por defender a manutenção das instituições e perpetuação da ordem estabelecida, como forma de negação à atitude “inovadora e a-histórica (às vezes anti-histórica) do Iluminismo” (LÖWY, 2013 [1987], p. 84). Apesar de haver, nessa corrente de pensamento, a presença de sujeitos pertencentes à história, ela se presta à manutenção do *status quo* tanto quanto à

58

correntes positivistas, mas o faz norteada por uma *visão social de mundo*, em que tal atitude não é tida como tendenciosa ou sequer pode ser considerada um julgamento de valor ou ponto de vista axiológico específico, mas sim “a manifestação da própria realidade histórica, expressão direta do movimento histórico enquanto tal” (LÖWY, 2013 [1987], p. 84). Por isso, para tal corrente do pensamento, não é o historiador o responsável pelo juízo de valores, pela avaliação (ideológica) da história, mas a própria história que é carregada de valores e é por esse viés valorativo que o historicismo se alinha ao conservadorismo, “como dois espelhos que se refletem, se confirmam e se reforçam reciprocamente *ad infinitum*” (LÖWY, 2013 [1987], p. 85). Assim, para a ideologia historicista conservadora, o ponto de vista não é considerado tendencioso e, sim, decorrente da “ordem natural” das coisas, tal qual ocorre no positivismo e sua harmonia das leis naturais da vida social, em que o biológico se impõe para a justificativa de manutenção do estado das coisas. No historicismo conservador, o que se almeja é o “crescimento histórico ‘orgânico’ das instituições” (LÖWY, 2013 [1987], p. 86).

Nesse sentido, é aceitável, conforme postula Löwy (2013 [1987]), que essa corrente de pensamento passe por transformações ao longo da história, uma vez que a limitação temporal é uma das características que compõem a matriz historicista. Desse modo, o historicismo ao final do século XIX modifica-se e seu caráter estritamente conservador passa a ser dado como superado. Löwy

(2013 [1987]) pontua que apesar de o historicismo relativista apresentar-se como uma evolução do historicismo conservador, ele também pode ser considerado um movimento alinhado aos ideais conservadores. No entanto, o autor pontua que é justamente por causa de seu caráter conservador (e não a despeito dele) que o historicismo conservador acabou sendo capaz de compreender a realidade capitalista de forma mais objetiva do que o Iluminismo. Para o autor, tal postura, em síntese, relativizaria a tese marxista de que as classes revolucionárias estão numa posição mais favorável à compreensão da realidade.

O historicismo relativista caracteriza-se por sua distinção entre as ciências da natureza e as ciências do espírito, e entre os principais representantes destaca-se Wilhelm Dilthey (1833-1911), que apresenta essa corrente epistemológica como antinaturalista, cujas características fundantes são a necessidade de se assumir que tanto sujeito quanto objeto pertencem a um universo cultural e histórico, são limitados no tempo e, por isso, históricos. Além disso, o reconhecimento da unidade entre julgamentos de fato e de valor – nada é livre de julgamentos de valor, e, por fim, a compreensão de que os fatos sociais devem ser vivenciados e não meramente explicados em sua exterioridade, como ocorria no positivismo. Essas características fundamentais revelam a maior contribuição do pensador para o historicismo relativista, que é a “percepção profundamente lúcida da historicidade das ciências do espírito, no quadro geral da historicidade (e, consequentemente,

60

relatividade) de todas as formas de pensamento” (LÖWY, 2013 [1987], p. 88-89). Nessa percepção, reside o caráter relativista da corrente de pensamento historicista, uma vez que, para o autor, “cada visão de mundo é historicamente condicionada, portanto, limitada, relativa” (DILTHEY, 1962 apud LÖWY, 2013 [1987], p. 89).

As ciências humanas não escapam a este condicionamento histórico geral, a esta imersão no fluxo perpétuo da vida: “de acordo com a forma pela qual os historiadores, economistas, juristas e estudiosos da religião se situam na vida, eles desejam influenciá-la. Eles submetem as personalidades históricas, os movimentos de massas, as orientações a seu julgamento, e este é condicionado por sua individualidade, pela nação à que pertencem, pela época em que vivem [...]”. (LÖWY, 2013 [1987], p. 90)

É da característica relativa do historicismo que deriva seu questionamento mais fecundo: “como o conhecimento da história (ou da sociedade) pode ser ao mesmo tempo historicamente limitado e objetivo?” (LÖWY, 2013 [1987], p. 92). Essa é a premissa essencial e a base da corrente do pensamento historicista relativista. No entanto, apesar dos esforços de Dilthey, esse questionamento não pode de ser resolvido, pois, segundo Löwy (2013 [1987]), “[...] o seu historicismo é inteiramente desprovido

de densidade social”, uma vez que o que se leva em consideração nessa vertente mais radical do historicismo são a cultura e a história, sem se considerar as classes sociais como um fator determinante para essa *démarche*<sup>6</sup>. Nesse sentido, importa destacar que Löwy (2013 [1987]) afirma que Dilthey empenhou esforços ao longo de toda a vida para encontrar uma solução para a anarquia dos sistemas filosóficos e o ceticismo que decorre da constatação dessa anarquia. No entanto, ao não conseguir resolver essas questões, o filósofo admite ter fracasso e deixa a seus discípulos a tarefa de resolver tal impasse.

Segundo Löwy (2013 [1987]), é com Georg Simmel que o historicismo relativista alcança sua vertente mais eclética, pois propõe uma dissolução das cristalizações dogmáticas, uma espécie de “meio termo” entre as diversas oposições existentes no campo do conhecimento, postula uma síntese para esse conhecimento. No entanto, esta síntese não pode ser objetiva, uma vez o sujeito autor da síntese está também imerso na história, e tal síntese não pode superar sua relatividade histórica e social. Desse modo, o ecletismo não representa qualquer avanço na objetividade do conhecimento científico em relação ao relativismo, como queriam acreditar seus defensores. O desafio do historicismo relativista se mantém mesmo após inúmeros pensadores se dedicarem, muitos ao longo

---

<sup>6</sup> O conceito de *démarche* permeia toda obra de Michel Löwy (2013 [1987]) e é assumido nesta pesquisa tal qual se manifesta na obra do autor, associado à ideia de método.

de toda a vida, como Ernst Troeltsch, a esse questionamento essencial: “como encontrar no fluxo incessante da historicidade um fundamento estável para a verdade” (LÖWY, 2013 [1987], p. 95).

Com a premissa de que o conhecimento se dá no curso da história, o historicismo se transmuta pela mão do pensador Karl Mannheim, que tenta resolver o dilema historicista que é a ligação ou a “dependência do conhecimento com relação ao *ser* (social) ou vinculação do conhecimento a uma *posição* (social)” (LÖWY, 2013 [1987], p. 100, grifo do autor). Nesse sentido, o autor vai destacar que “a formação e [a] evolução do conjunto dos grupos sociais são fundamentadas nas relações de produção e de dominação” (LÖWY, 2013 [1987], p. 100), o que permite que o autor apresente e defina o conceito de ideologia total como o conjunto da estrutura de consciência de uma classe social.

[...] seu estilo de pensamento socialmente condicionado; esta weltanschauung global modela, no curso do processo cognitivo, as hipóteses, a problemática, a seleção de dados, o vocabulário, o aparelho conceitual, os modelos intelectuais das teorias. (LÖWY 2013 [1987], p.101)

O autor elucida que o condicionamento social do pensamento não representa uma ausência de conhecimento, mas a sua parcialidade ou “limites de validade (geltungseinschrakung)” (LÖWY, 2013 [1987], p. 102). Esse esclarecimento é extremamente importante na obra de Mannheim, pois, ao apresentar os fatos históricos e sociais como parciais, o autor busca

elaborar resposta para o problema essencial do historicismo – o condicionamento histórico do conhecimento. Mas, apesar da importância do pensamento do autor, sua resposta, segundo Löwy (2013 [1987]), não “escapa às armadilhas” do relativismo historicista e sua “síntese” eclética.

Trata-se, constatando a *complementariedade recíproca* dos diferentes pontos de vistas parciais – vinculados a posições sociais distintas –, de atingir uma visão de conjunto (*zusammenschauen*) pela *síntese dinâmica* destas perspectivas unilaterais. Esta síntese – que deve ser constantemente renovada, seguindo o momento histórico – permite a percepção a mais vasta, a mais ampla possível em uma época determinada. Ao integrar as diferentes perspectivas, ao traduzi-las e convertê-las umas nas outras, ela abre caminho a uma nova objetividade. (LÖWY, 2013 [1987], p. 105, grifos do autor)

Assim, Mannheim apresenta um posicionamento de centro, em que propõe o carácter dinâmico da síntese; ou seja, a *síntese dinâmica* como determinante para a busca pela objetividade do conhecimento, mas assumindo a parcialidade que necessariamente a compõe, o que representa para o pensamento do autor a busca por um fundamento social para a síntese – “em que toda forma de pensamento é necessariamente ‘vinculada a uma

posição social” (LÖWY, 2013 [1987], p. 106), o que o distingue de seus antecessores conservadores.

Ao propor a ideia de que a síntese só pode existir dentro de uma camada social determinada, o pensamento de Mannheim apresenta um avanço para a discussão acerca da objetividade do conhecimento. Nesse sentido, se há um fundamento social necessário para a “integração dinâmica das perspectivas ideologicamente conflitantes” (LÖWY, 2013 [1987], p. 106), qual seria a classe social cujo ponto de vista permite a referida objetividade do conhecimento, levando em conta sua historicidade? O autor afirma que esse papel só pode ser desempenhando pela *intelligentsia*, ou seja, “professores, juristas, teólogos, escritores, artistas” (LÖWY, 2013 [1987], p. 83). E ele o faz baseado em premissas essenciais, como a afirmação de que “trata-se de uma camada relativamente sem posição de classe, desprovida de vínculos sólidos com o espaço social e à margem da produção” (LÖWY, 2013 [1987], p. 107). O autor pontua o caráter conflitante do pensamento do meio intelectual, uma vez que “todos os pontos de vista contraditórios se confrontam de forma permanente, favorecendo assim o avanço de uma visão de conjunto” (LÖWY, 2013 [1987], p. 107). Além disso, o ponto de vista do intelectual é determinado por uma comunidade educacional ou cultural, independente de qual afinidade de classe este intelectual apresente. Por fim, um último fator determinante para a escolha sobre o ponto de vista da *intelligentsia* é uma

denominada “flutuação” dos intelectuais, que, dada a instabilidade de sua posição social, têm maior liberdade de escolha. Segundo o autor, essas seriam as características necessárias para o alcance do verdadeiro conhecimento, de forma a “formular uma síntese verdadeiramente dinâmica” (LÖWY, 2013 [1987], p.107).

No entanto, apesar de propagar uma flutuação dos intelectuais como determinantes para a objetividade de conhecimento, essa objetividade não é alcançada justamente, porque, no historicismo, o indivíduo está sempre encharcado de história. O que pode ser considerado ponto forte do historicismo – a raiz histórica – é também seu ponto fraco, pois, uma vez que o indivíduo está inserido na história, esta passa a ser fator condicionante da objetividade científica. Nesse sentido, no que concerne às atividades educativas, o historicismo, mais precisamente em sua vertente fenomenológica, assume que o conhecimento só pode ser objetivo se for vivenciado, experienciado de dentro por sujeitos históricos e historicizados, que são, por isso, tomados em convergência com a definição de sujeito empírico de Saviani (1991).

Nesse sentido, o professor ao tomar o aluno pela sua experiência assume que o que importa a estes sujeitos situados é o imediato; ou seja, a educação escolar, no que compete aos objetos do conhecimento, deve se propor à ação com o que é especificamente do interesse mais imediato do aluno, o que emerge das vivências cotidianas. Para Saviani (2013 [1991]), entretanto, o

ensino escolar não pode se ater ao atendimento dos interesses do *aluno empírico*, mas aos interesses do *aluno concreto*. A diferença consiste em que o aluno empírico está tão imerso em sua cotidianidade que tem interesses que não correspondem aos seus interesses enquanto aluno concreto. Assim, uma vez que o conhecimento é produzido historicamente nas objetivações humanas e que a escola é o *lócus* principal de apropriação desses conhecimentos sistematizados, importa significativamente aos sujeitos a apropriação desses conhecimentos que transcendem as suas vivências situadas. No entanto, o aluno empírico, em sua vida comezinha, pode não estar interessado na apropriação desse conhecimento acumulado e sistematizado, entretanto, este conhecimento necessariamente importa ao sujeito concreto, que, por ser situado, é síntese das relações sociais e portador de necessidades que superam às impostas diretamente pelo cotidiano. Assim, o professor que assumir a epistemologia historicista no tratamento dos objetos do conhecimento para a sua ação deve estar consciente das constrações que esta episteme impõe justamente por sua eleição de um sujeito empírico, que, porque empírico, está privado da apropriação do conhecimento acumulado historicamente.

Nesse sentido, a discussão entre ideologia e objetividade do conhecimento também é enfrentada pelo materialismo histórico dialético – o marxismo. Essa epistemologia busca uma relação dialética entre o ponto de vista de classe e o conhecimento

científico (LÖWY, 2015 [1985]), a partir da compreensão de que para o marxismo esta relação não é contraditória, pois é a luta de classes que permite a chegada ou não à objetividade do conhecimento. Ao contrário da epistemologia historicista, na qual a participação histórica condicionava o conhecimento à objetividade, para o materialismo histórico dialético, essa objetividade é possível em razão da luta de classes. Isso se dá pelo fato de que, em um mesmo momento histórico, existirão filiações por parte dos indivíduos a uma classe ou a outra e isso condicionará a objetividade do conhecimento, pois “são posições distintas de frações de classe que explicam o maior ou menor valor científico de uma obra” (LÖWY, 2015 [1985], p.124).

Löwy (2015 [1985]), ao citar Marx, afirma que no marxismo é necessário que haja a superação do ponto de vista burguês, pois, para entender o capitalismo, de modo a superá-lo, é preciso “ir além dos limites estruturais da visão burguesa” (LÖWY, 2015 [1985], p.126). Superar a visão burguesa é superar, portanto, o ponto de vista das classes dominantes, para que se possa, pela luta de classes, estabelecer uma ciência revolucionária, a qual, para Marx, segundo Löwy (2015 [1985], p. 129), “é aquela que exprime, que manifesta no terreno do conhecimento, o ponto de vista de uma nova classe, que inicia sua luta, o proletariado”.

Desse modo, ao proclamar para si um ponto de vista de classe determinado, o ponto de vista proletário, o marxismo se diferencia radicalmente do Positivismo, que se quer neutro e livre

de todo juízo de valores, e do Historicismo que se proclama condicionado historicamente e, por isso, em sua vertente relativista nega a possibilidade da perspectiva da totalidade e, no limite, nega a possibilidade da objetividade, pois o conhecimento se vê aprisionado às particularidades do ponto de vista de cada indivíduo ou do grupo social ao qual o indivíduo pertence. Diferentemente dessa postura, o que ocorre no Marxismo é que este se empenha em destacar os vícios de um condicionamento histórico e parcial do conhecimento. Na epistemologia marxista, o horizonte axial se coloca em favor de um condicionamento histórico, porém não subsumido como parcial, uma vez que apesar de ser o ponto de vista do proletariado que guiará o modo de fazer ciência no marxismo, esse ponto de vista é ideológico e possui um caráter utópico, uma vez que “aspira a um estado de coisas ainda inexistente” (LÖWY, 2015 [1985], p.120). Nesse sentido, o que diferencia a epistemologia marxista das outras epistemologias é que o marxismo não nega o conhecimento científico produzido antes de Marx, mas considera que “existe um valor científico próprio” (LÖWY, 2015 [1985], p.131), o qual faz com que a ciência produzida no marxismo incorpore as produzidas por indivíduos com outro ponto de vista que não o do proletariado, de modo que pela incorporação as supere.

É também pela dialética da superação pela incorporação que o trabalho com o objeto do conhecimento é desenvolvido na epistemologia marxista. Se para positivistas o conhecimento era

um valor em si mesmo, para marxistas, o conhecimento não apenas não é um valor em si mesmo, como é produto das objetivações do homem que se dão pela sua atividade vital – o trabalho. Diferentemente da epistemologia positivista que assume o conhecimento a partir de um objeto livre de valores e ideais e, por isso, limpo de toda subjetividade, e do historicismo, que evoca o caráter histórico como fator condicionante do conhecimento científico e, em sua vertente relativista, nega a possibilidade de uma totalidade do conhecimento, a epistemologia marxista se coloca diante do “problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a ‘desmascarar’ as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro dos economistas e outros cientistas sociais” (LÖWY, 2015 [1985], p.119) e, que, ao olhar para si, se confronta com os dilemas do relativismo, uma vez que se apesar de se assumir condicionada historicamente, deve superar a impossibilidade da totalidade e objetividade do conhecimento que permeia àquela episteme.

Nesse sentido, a dialética marxista se coloca como campo fértil para a discussão da relação entre a sociedade e o conhecimento. O conceito apresentado por Marx de superestrutura visa colocar sob escrutínio as ideologias e a visão social de mundo “enquanto expressão de uma classe social determinada” (LÖWY, 2015 [1985], p.121). Para o marxismo, “é a classe que ‘cria e forma’ as visões sociais de mundo” (LÖWY, 2015 [1985], p.131), ou seja, as superestruturas. No entanto, elas são “sistematizadas e

70

desenvolvidas por seus representantes políticos e literários” (LÖWY, 2015 [1985], p.121), o que significa que a visão social de mundo – enquanto categoria ideológica ou utópica – corresponde não apenas aos interesses materiais da classe, mas a sua situação social, o que implica estar além do interesse econômico previamente definido. Além disso, para Marx, os intelectuais são relativamente autônomos em relação a sua classe, podendo “estar separado dela por um ‘abismo’ social e cultural” (LÖWY, 2015 [1985], p.131), o que expressa que sua situação social não deve ser necessariamente a mesma da classe que ele representa, pois o que o faz representante de determinada classe é “a ideologia ou utopia que eles produzem” (LÖWY, 2015 [1985], p.121). Sendo assim, o que vai definir esta ideologia ou utopia não é uma ou outra ideia isolada, mas uma “certa forma de pensar” (LÖWY, 2015 [1985], p.122).

É nesse sentido que Marx contrapõe os clássicos aos vulgares, pois, por vezes, eles ocupam a mesma posição de classe, e o mesmo horizonte ideológico, o que não garante, no entanto, o valor científico necessário para o tratamento das questões políticas e sociais. Para o autor, os clássicos “tem um valor inegável porque procuravam descobrir a conexão interna das relações de produção burguesa” (LÖWY, 2015 [1985], p.122), o que os torna capazes de perceber a realidade por detrás da aparência. Do contrário, os vulgares “não fizeram mais que ‘dogmatizar’, ‘pedantizar’ e proclamar como verdades eternas as concepções cotidianas

(banais, autossuficientes e limitadas) dos agentes da produção capitalista” (LÖWY, 2015 [1985], p.122), ou seja, ficaram no nível da aparência, da superfície imediata. A luta de classes influencia de tal forma o ponto de vista e a qualidade do conhecimento científico que ao invés de uma preocupação com a objetividade e com a totalidade do conhecimento, mimetiza-se aos interesses do capital, promovendo uma investigação científica que, por seu caráter remunerado, alinha-se à má-fé, “aos miseráveis subterfúgios da apologética” (LÖWY, 2015 [1985], p.126). Desse modo:

Não é senão por uma análise sócio-histórica, em termos de classes sociais, que se pode compreender a evolução de uma ciência social (neste caso, a economia política), seus avanços e seus recuos dos pontos de vista científico. A história da ciência não pode ser separada da história em geral, da história da luta de classes em particular (LÖWY, 2015 [1985], p.126).

O ponto de vista dos autores clássicos, diferentemente dos autores vulgares, não está subsumido deliberadamente aos interesses de classe – burgueses –, mas a “uma visão social de mundo que orienta e inspira conscientemente ou não – o conjunto de seu pensamento” (LÖWY, 2015 [1985], p.129). O autor afirma que se trata de uma forma de pensar a problemática de certo

horizonte intelectual. Para o autor, a problemática é o sistema de questões que define o campo cognitivo de uma ciência, que se relaciona diretamente com o horizonte intelectual, que é o que Marx intitula de limites impostos pela ideologia no campo científico, limites estes intransponíveis justamente pela perspectiva de classe. Assim, “a ideologia burguesa não implica a negação de toda ciência, mas a existência de barreiras que restringem o campo de visibilidade cognitiva” (LÖWY, 2015 [1985], p.131).

Para Löwy (2015 [1985]), o que Marx evidencia em sua obra é que, do mesmo modo que os economistas são os representantes científicos da burguesia, os socialistas e comunistas são os teóricos da classe proletária. Nesse sentido, concebe-se que o pensamento marxista não pode ser reduzido a seu carácter de representação de classe, mas deve ser concebido, por ser uma teoria revolucionária, a um ponto de vista do proletariado (LÖWY, 2013 [1985]). Tal assertiva se dá em razão do que constitui o pensamento marxista, uma vez que, para este autor, o cerne do seu pensamento é a “dialética que nega/conserva/supera os momentos anteriores” (LÖWY, 2013 [1985], p.137).

É justamente pela relação dialética que o marxismo se diferenciara da epistemologia positivista e, também, do historicismo, uma vez que ambas epistemes estão calcadas em um ideal de oposição radical, em movimento de negação. Se para o positivismo o que importa é a limpeza ideológica do objeto do

conhecimento, de modo que este seja neutro, em consequência disso, objetivo e, por isso, livre de toda subjetividade, o historicismo, em oposição radical, se coloca em negação aos ideais positivistas, de modo que o objeto do conhecimento nessa episteme deve ser encharcado de subjetividade, na medida em que desse envolvimento dependeria a possibilidade de dizer sobre ele. O materialismo histórico e dialético, no entanto, justamente por sua dialética, não está apenas em oposição e negação, mas ao mesmo tempo em que nega – do positivismo, a limpeza ideológica como condição para neutralidade e objetividade; do historicismo, a necessidade de se vivenciar, experienciar os objetos do conhecimento –, incorpora o que há de contribuição em cada uma das epistemologias. Se a fragilidade do positivismo é sua reivindicação por um ponto de vista livre de ideologias, seu ganho está na importância que tem para esta episteme a produção do conhecimento objetivo. No mesmo sentido, se para o historicismo o ponto de vista condicionado historicamente o expõe ao relativismo e o fragiliza, o ganho está na compreensão do viés histórico de todo o processo de produção dos conhecimentos. Nesse sentido, o marxismo incorpora superando as perspectivas epistemológicas que o precedem, pois em uma sociedade fundada na luta de classes não poderia haver uma ciência imparcial. Para Lênin (1984, p.102 apud LÖWY, 2013 [1985], p.149), “o marxismo associa o espírito revolucionário a um caráter altamente científico”. Assim, os marxistas representam o ponto de vista do

proletariado e, por isso, “são os porta vozes do proletariado moderno, os ideólogos da classe operária” (LÖWY, 2013 [1985], p.151), representam o ponto de vista mais crítico e contra hegemônico, pois, conforme pontua Löwy (2013 [1985], p. 262),

O ponto de vista do proletariado não é de forma alguma uma garantia suficiente do conhecimento da verdade social: é somente o que oferece a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade. E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável à sua autoemancipação. As classes dominantes, a burguesia (e também a burocracia, em um outro contexto) têm necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder. Ele, o proletariado, tem necessidade de verdade.

Nesse sentido, assumir o trabalho educativo a partir do viés epistemológico do materialismo histórico-dialético implica compreender que os sujeitos envolvidos no processo de produção e apropriação do conhecimento são, sobremaneira, indivíduos pertencentes a classes sociais e, que, no modo de organização vigente, o capitalista, a sociedade é pautada pela divisão dessas classes sociais. O professor, portanto, não será aquele que detém todo o conhecimento e o transmite a sujeitos a-históricos, tal qual reivindicava o positivismo. Nem, de outro modo, será um mediador das relações mais pragmáticas que os indivíduos

estabelecem com o meio em que vivem, como queria o historicismo de base fenomenológica. Será, nesse viés, aquele que compreende que em uma sociedade pautada por classes opostas, os indivíduos que não pertencem à classe dominante tendem a ser privados do acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Por conceber, assim, que a apropriação do conhecimento é vital para o desenvolvimento dos homens, pois é fruto das objetivações humanas no curso da história, é que o professor que assumir a epistemologia marxista valorizará a socialização do conhecimento de modo que este seja apropriado pelos indivíduos como uma segunda natureza e, desse modo, permita a autonomia e, assim, a emancipação dos sujeitos.

## 1.2 CORRENTES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Assumir que “as posições pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p. 11) demanda que voltemos nossos esforços para a compreensão das problemáticas que envolvem as bases filosóficas ao longo dos séculos na história pedagógica. Nesse sentido, pautaremos-nos nos escritos de Bogdan Suchodolski (2002 [1978]), para compreendermos, tal qual nos propõe este autor, que o embate entre as pedagogias da essência e da existência são “o cerne das

disputas históricas entre as várias concepções de educação, de formação dos seres humanos” (DUARTE, 1998, p.113). Assim, ancoraremos-nos nesse conflito histórico e, conforme pontua o professor Dermeval Saviani (2013 [2007]), assumiremos tal conflito “à luz da passagem, da burguesia, de classe revolucionária à classe consolidada no poder e defensora da ordem estabelecida” (DUARTE, 1998, p.114), o que permitirá que incorporemos a essa discussão, finalmente, o percurso histórico das concepções pedagógicas no Brasil. Desse modo, abordaremos, a partir das perspectivas filosóficas da Essência e da Existência, a conversão destas em teorias pedagógicas, concebidas pela Escola Tradicional – a partir das duas grandes vertentes que dominaram – ou ainda dominam em alguma medida, mesmo que com contornos significativamente distintos – o ideário pedagógico brasileiro: a vertente religiosa e a vertente laica; a Escola Nova; a Escola Tecnicista e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresentar a problemática levantada pela concepção essencialista humana, sob o ponto de vista pedagógico, significa entender o papel da educação na formação do homem. Afinal, uma vez que se assume como característica principal dessa corrente pedagógica a essência humana e se concebe o homem como um ser dualista – separado e, muitas vezes, compartimentalizado em corpo e alma –, o conhecimento também deve ser foco de atenção e significativas indagações. Assim, para que possamos perceber o homem do ponto de vista da Pedagogia da Essência, é necessário

que compreendamos o papel do conhecimento para este homem e como a educação é fundamental em uma pedagogia centrada na subjetividade.

Bogdan Suchodolski (2002 [1978], p.28) afirma que “no processo histórico do desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno [,] a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser”. Tal assertiva se dá em função do caráter essencialista que a educação assumia em determinado momento histórico<sup>7</sup>. O pressuposto principal e a base do conhecimento nessa perspectiva, que advinha do idealismo cristão, se ancorava na estrita finalidade de se distinguir o “eu” empírico do “eu” essencial; ou seja, a busca se dava pela essência “verdadeira” do homem e a educação seria primordial nessa busca.

Assim, a concepção de homem baseada no dualismo corpo-alma presente na filosofia de Platão tornou-se, então, a expressão da posição idealista mais frequente em relação à realidade (SUCHODOLSKI, 2002 [1978]) e expressão corrente na Pedagogia da Essência. De acordo com o autor, Platão separa o que é terreno e mundano no homem (corpo, desejo, sentidos) do que é parte essencial ou pertencente ao mundo das ideias (alma e espírito e, por isso, a capacidade de pensar do homem). A concepção

---

<sup>7</sup> A partir do que postula Bogdan Suchodolski (2002 [1978]), entendemos que se refere ao pensamento pedagógico moderno e a prevalência dada às concepções essencialistas de homem.

dualista platônica não coloca em conflito a relação entre corpo e alma, mas traz à tona a necessidade de predomínio da alma em relação ao corpo. Era a alma a possuidora inata das verdades essenciais que estão no indivíduo desde que nasce, mesmo que ele ignore ou esqueça, e permanecem no indivíduo até sua morte. É em razão dessas distinções que se pode assumir que a Pedagogia da Essência concebe a educação como a responsável por distinguir no homem tudo o que é necessário para alçar este homem ao mundo das ideias, ou “mundo das ideias platônico”. Sobre isso, o autor afirma que:

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica. (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.13)

Nesse sentido, Suchodolski (2002 [1978]), ao discutir acerca dos sistemas pedagógicos primordiais ao homem, traz a ideia de que o próprio Platão, em seu sistema pedagógico, coloca a educação como protagonista na condução do homem ao que designa de “descoberta da pátria verdadeira e ideal”

(SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.14). E essa descoberta, ou o que se denomina de “educação verdadeira”, se dá na dualidade entre corpo, o que pode ser alcançado pela “observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões”, e alma, o que “provêem do mundo ideal, a que pertence o pensamento”. Para Suchodolski (2002 [1978]), o cristianismo é a corrente de pensamento que mais se aproveitou dessa concepção platônica, ao incentivar fortemente o conflito entre o que pertence ao mundo material e o que é do mundo espiritual, de modo que “à verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre” (SUCHODOLSKI 2002 [1978], p.14).

O autor afirma que a tradição do desenvolvimento espiritual acompanhou a pedagogia da essência de forma muito presente, mesmo quando São Tomás de Aquino, filiado à filosofia de Aristóteles, que se ligava mais fortemente aos problemas do mundo empírico, propôs seu projeto de educação. Apesar de se opor aos aspectos excessivos da interpretação de realização de certas práticas em função do desenvolvimento espiritual, o autor pontua que as teses principais das teorias pedagógicas de Platão se mantiveram no projeto de São Tomás de Aquino. De todo modo, São Tomás de Aquino propôs que “o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade” (SUCHODOLSKI 2002 [1978], p.15). Essa atividade, no entanto,

não estava ligada ao homem, mas, sim, ao que era sagrado ao homem, como as Santas Escrituras.

No apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito está sempre ligado à graça da providência. Não há criação independente na atividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal de verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem. (SUCHODOLSKI 2002 [1978], p.21)

A concepção essencialista persistiu mesmo no Renascimento e projetou-se, segundo Suchodolski (2002 [1978]), no ensino jesuítico, que realçou ainda mais o ensino dogmático da Pedagogia da Essência. O movimento jesuíta perpassou boa parte da tradição educacional europeia, tornando-se, pois, o responsável pelo surgimento da escola enquanto espaço formal de educação.

Com ordem combatente destinada a destruir o movimento reformista e a hostilizar o domínio da ciência, da filosofia, da arte e na vida moral, os Jesuítas desenvolveram a sua ação recorrendo a diversos meios; um deles era a escola, que devia formar os jovens de modo a tornarem-se fiéis e obedientes filhos da igreja. (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.23)

Suchodolski (2002 [1978]) afirma que a concepção moderna dessa pedagogia essencialista se deu na retomada da

noção de Natureza, de modo a instituir uma concepção laica para o que era natural. Para o autor, o intuito dessa concepção científica sobre as leis da natureza era “alcançar uma compreensão da Natureza, que permitisse definir as bases quer da vida dos homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.23), o que permitiria um “sistema natural da cultura”. Sobre o referido sistema, o autor pontua que era uma tendência que, frente a não aceitação das teorias platônicas e o afastamento das concepções literárias humanistas da vida social, reunia elementos tradicionais de modo a “fornecer aos homens uma definição duradoura das normas da vida e da conduta” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.24); ou seja, o sistema de valores era formulado a partir do ideal da Natureza e o que era contra esse ideal deveria necessariamente ser eliminado. Nesse sentido, uma visão essencialista do ser humano pode partir da premissa de que todos os seres humanos nascem iguais, porque nascem em conformidade com a natureza. A educação, nesse caso, teria que conduzir o indivíduo ao desenvolvimento da razão, ao cultivo da liberdade e à permanente aproximação aos grandes modelos da cultura humana.

A Filosofia da Essência, da qual deriva a Pedagogia da Essência, articulou, durante muito tempo e, especialmente, a partir da Idade Média, alcançando o programa jesuítico, a essência humana à criação divina. Essa articulação expressava, conforme pontua Saviani (2012 [1983]), que “ao serem criados os homens

82

segundo uma essência predeterminada, também já seus destinos eram definidos previamente”, o que significava que a divisão de classes do sistema feudal, entre servos e senhores era justificada pela concepção de essência humana, presente na filosofia essencialista; ou seja, tal divisão era uma diferença inevitável e necessária.

Segundo Saviani (2012 [1983]), a Filosofia da Essência persiste até a modernidade, quando a classe burguesa, então em ascensão, projeta-se contra o feudalismo e propõe um novo modo de produção, o capitalista. Essa virada é sem dúvidas uma manifestação revolucionária, uma vez que a burguesia, ao projetar-se contra o modo de produção feudal, o faz na tentativa da superação da sociedade de classes e em busca de um ideal de igualdade. É no sentido de busca por um ideal de igualdade entre os homens que a Filosofia da Essência serve aos propósitos burgueses, uma vez que aciona uma crítica tanto à nobreza, quanto ao clero, pois “a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não natural, não essencial, mas social e acidental, portanto, histórica” (SAVIANI 2012 [1983], p.38). Para este autor, naquele momento histórico, os interesses da burguesia coincidiam com os interesses projetados pelo povo, que eram de transformação da realidade social, e é nesse sentido que a filosofia da essência serve aos ideais burgueses, uma vez que reivindica a igualdade essencial entre os homens.

Do ideal de igualdade entre os homens se funda um ideal de liberdade e é esse ideal que norteará a reforma da sociedade via superação do sistema feudal. Assim, os ideais românticos de Jean Jacques Rousseau, que afirma que o homem é bom por natureza e que a sociedade é que o corrompe, acompanham a superação do feudalismo e a entrada revolucionária burguesa no novo modo de produção capitalista. Sobre isso, para Saviani (2012 [1983]) o pensamento de Rousseau expressa que “[...] a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades [...] são geradas pela sociedade”. Desse modo, o filósofo deixa claro que a superação da divisão de classes do sistema feudal era necessária, uma vez que os privilégios usufruídos tanto pela nobreza quanto pelo clero não passavam da perpetuação social da desigualdade e não eram, portanto, como queriam acreditar os nobres da época, “dons” divinos ou parte de um processo natural, mas, sim, parte de uma injustiça que era social e, por isso, não necessária.

É sobre esse ideal de reforma social que se funda a sociedade contratual:

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade e, na relação com outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão alterar-se: do

trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho, e ele vende-a mediante contrato. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 39)

Para Saviani (2012 [1983]), é pelos ideais da sociedade contratual que se estrutura a Pedagogia da Essência, uma vez que a burguesia, após a superação do sistema feudal, torna-se a classe dominante do novo modo de produção capitalista e, por isso, passa a organizar os sistemas educacionais em uma perspectiva de que, ao escolarizar os homens, há a conversão dos servos do sistema feudal em cidadãos. Uma vez cidadãos, conforme aponta Saviani (2012 [1983]), os indivíduos eram inseridos na categoria de votantes e, por isso, contribuiriam efetivamente para a consolidação de uma ordem democrática, a democracia burguesa. Assim, o papel da escola era evidentemente político, uma vez que “a escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2012 [1983], p.40). É a esse ideal democrático que servia a Pedagogia da Essência.

A Pedagogia da Essência irá inspirar o que se denominou de Pedagogia Tradicional, a qual influenciou – e influencia até hoje – os ideais pedagógicos ao longo da história da educação. Essa teoria pedagógica será assumida, a partir de uma perspectiva hegemônica, uma vez que está fundada no ideal de manutenção da sociedade burguesa e seus vastos privilégios, desde a monarquia e clero até a atual divisão entre a burguesia e o proletariado. Assim,

importa que se possa compreender as raízes profundas que sustentam a Pedagogia Tradicional, uma vez que esta apresenta-se inicialmente pela sua vertente religiosa e tem no *Ratio Studiorum*, o plano de estudos jesuíticos a ser implantado em todos os colégios da Ordem pelo mundo, em franco processo de colonização, sua inspiração. O *Ratio Studiorum* pautava-se no modus parisiensis que previa uma organização a distribuição dos alunos em classes, realização de exercícios escolares e incentivo ao trabalho escolar. Saviani (2013 [2007]) pontua que:

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno. Baseando-se na escolástica, o modus parisiensis tinha como pilares a lectio, isto é, a preleção de assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a disputatio, que se destinava ao exame das questiones suscitadas pela lectio; e as repetitiones, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado. Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios,

louvores e condecorações, além da prática de denúncia ou delação<sup>8</sup> (SAVIANI, 2013 [2007], p.52).

Nesse sentido, o programa do *Ratio Studiorum* era voltado para as elites, “de caráter um universalista e elitista” (SAVIANI, 2013 [2007], p.56), sendo adotado por todos os jesuítas e excluindo de seu plano os indígenas, voltando-se exclusivamente aos filhos das elites coloniais. Saviani (2013 [2007]) afirma:

O novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no Ratio de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com o curso de filosofia e teologia, chamados “estudos superiores”. [...] O currículo teológico tinha duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura também por dois anos; e língua hebraica durante um ano. No Brasil [,] os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. (SAVIANI, 2013 [2007], p. 56)

---

<sup>8</sup> As estratégias metodológicas utilizadas no Ratio Studiorum, que derivavam da aplicação do *modus parisiensis* tem como base a teoria behaviorista da aprendizagem, em que impera a busca pelo professor do comportamento adequado via controle de ensino.

A vertente religiosa da Pedagogia Tradicional, materializada inicialmente no Plano de Estudos da Companhia de Jesus – *Ratio Studiorum* –, teve grande importância no desenvolvimento da educação moderna, já que não se pode negar que em razão de sua grande expansão, já que nos idos de 1750 estas instituições chegaram a cerca de 728 casas de ensino, de tal forma que muitos dos grandes pensadores se formaram pelas ideias pedagógicas contidas no *Ratio*. Assim, o ideário pedagógico contido no *Ratio Studiorum*, e que passou a ser conhecido na modernidade como a Pedagogia Tradicional, caracteriza-se por uma visão essencialista do homem; ou seja, o homem é concebido como universal e imutável – o homem ideal –, aquilo que ele pode ser. Cabe, portanto, à educação moldar a existência particular e real dos educandos a sua essência ideal que o define como ser humano. Saviani (2013 [2007]) pontua que:

Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2013 [2007], p.58)

O forte contraste entre a matriz religiosa e a visão racionalista, ou seja, a ânsia por mudanças e o apego às tradições

– o peso da fé e a ciência –, vão marcar profundamente os rumos da história da pedagogia. A constante defesa pela “difusão de novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo ‘derramamento das luzes da razão’” (SAVIANI, 2013 [2007], p.80) dominou os setores educacionais, que precisavam ser libertos do então monopólio jesuítico, cujo ensino não estava atrelado a ideais modernos de fazer ciência. Nesse sentido, “por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. Nesse mesmo ano, foi fechada a Universidade de Évora, fundada em 1558 pelos jesuítas e por eles dirigida” (SAVIANI, 2013 [2007], p.82).

A nova Era que se inicia após o Alvará de 28 de Junho destaca a importância da cultura das ciências. O preâmbulo do referido alvará, inclusive, tece várias críticas aos métodos jesuítas, taxado como “escuro e fastidioso” (SAVIANI, 2013 [2007], p.83), e propõe, então, que sejam “extintas todas as classes e escolas até então dirigidas pelos jesuítas. E ordena ‘que no ensino das classes e no estudo das letras humanas haja uma real reforma’” (SAVIANI, 2013 [2007], p.83).

A segunda fase da reforma avançou e teve como alvo o Ensino Superior – a Universidade de Coimbra –, que vivenciou uma mudança de “caráter tipicamente moderno e iluminista” (SAVIANI, 2013 [2007], p.92). Nesse sentido, o Estatuto da Universidade de Coimbra teve o intuito de orientar a vida cultural

da sociedade portuguesa pela ideologia iluminista, de modo que o ensino tradicionalmente verbalístico e livresco fosse substituído pelos estudos históricos e métodos experimentais, práticos. Coexistiam, então, no âmbito educacional português, tanto os ideais religiosos, quanto os laicos. A escola que se projetava trazia interesses ideológicos e em razão de estes poderem em certa medida estar desalinhados aos da fé católica é que a criação da Mesa Censória – Tribunal incumbido de censurar a publicação de livros – torna-se extremamente eficiente para o controle das consequências mais radicais do Iluminismo, passando a advogar por um ecletismo. Assim, “o componente da filosofia eclética possibilitou, ao pombalismo erigir-se como o Iluminismo real e historicamente possível em terras lusitanas” (SAVIANI, 2013 [2007], p.95).

Nesse cenário de ecletismo, a reforma do ensino é finalizada com os estudos menores na parte relativa às humanidades, que seriam responsáveis pela criação das artes e ciências, a serem estendidas como benefícios ao maior número de pessoas possível. Ocorre que o plano da reforma não prevê contemplar a todos os indivíduos da sociedade, uma vez que “os empregados nos serviços rústicos e Artes Fabris, que ministram sustento dos povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político” (SAVIANI, 2013 [2007], p.96), ficariam desprovidos dessa educação, pois lhes bastaria “as explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões de cura”

90

(SAVIANI, 2013 [2007], p.96). As desigualdades, entretanto, também ocorrem para aqueles que terão acesso ao ensino, a alguns bastará o estudo da língua latina, a outros o exercício de ler escrever e contar, afinal o objetivo deste ideário pedagógico é sintonizar o século XVIII – Século das Luzes – com “o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2013 [2007], p.103).

As reformas pombalinas promovidas no Brasil se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas – apesar de coexistirem as vertentes laicas e religiosas no ensino –, de modo a instituir o privilégio do Estado na administração da instrução. Isso se dá pela “estatização e secularização da administração do ensino concentrado e gerência dos assuntos ligados à instrução” (SAVIANI, 2013 [2007], p.113).

Nesse viés, a Proclamação da Independência em 1822 influenciará as ideias pedagógicas do período a partir de um ideário que se quer liberal. A defesa é, portanto, pela escola pública, pois só o poder público pode garantir a homogeneidade necessária ao desenvolvimento de um povo. Impõe-se a vertente laica da educação tradicional, baseada nas ideias de Condorcet (1743-1794), e nela a educação formal aparece como instrução, baseada na ideia de uma necessidade calcada no exercício da soberania. “Se um povo é soberano ele pode, por falta de conhecimentos, se tornar seu próprio tirano” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 121). O ideal hegemônico impera, o que implica no estabelecimento da república

calcada no ajuste dos indivíduos a essa nova realidade por meio da instrução pública – que é assim denominada em razão do sentido amplo e aberto do termo educação assumido por Condorcet, já que, para o autor, “educação refere-se a valores e opiniões subjetivas e privadas” SAVIANI, 2013 [2007], p. 122). Saviani (2013 [2007]), então, afirma que:

Além de necessária, a instrução deve ser pública, pois ela diz respeito ao exercício da soberania, sendo, assim, uma questão de liberdade pública e não de liberdade privada. Sem ela o novo soberano, o povo, não pode exercer a soberania. Cabe, portanto, ao poder público garantir sua homogeneidade, desenvolvê-la e protegê-la. (SAVIANI, 2013 [2007], p. 121-122)

Do ideal de instrução pública proposto e defendido ao longo do período imperial e também da Primeira República, passou-se a advogar pela “constituição dos chamados sistemas nacionais de ensino” (SAVIANI, 2012 [1983], p.5). Assim, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado. O estofo para tal proposta era o problema da “substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 159); ou seja, caberia à educação o papel de formar os sujeitos para a nova organização social vigente, o que asseguraria a preparação do trabalhador para a passagem de uma forma de trabalho

majoritariamente escrava ao trabalho livre, de uma forma segura e gradual – sem causar danos aos proprietários de terra. Essa é, pois, uma condição que se alinha ao novo tipo de sociedade que a classe burguesa aspirava e se filia à consolidação do poder e da instituição da democracia burguesa. A nova sociedade contratualista, que emergiu em função das opressões da antiga sociedade feudal e se estabeleceu no ideal de “contrato social celebrado ‘livremente’” (SAVIANI, 2012 [1983], p.5), tinha como necessidade essencial a superação da ignorância, e a escola cumpriria então o papel de transformar os servos em cidadãos na nova organização social que se impunha. A escola é erigida como o grande instrumento para converter súditos em cidadãos, “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, misérias moral, e a opressão, misérias política” (ZANOTTI, 1972, p. 22-23 apud SAVIANI, 2012 [1983], p. 6).

Nesse sentido, o autor aponta que a ignorância é percebida como a causa da marginalidade dos sujeitos na nova sociedade que se forma e consolida após o fim do feudalismo, a sociedade burguesa. Para que haja, então, a superação da marginalidade e o alçamento dos sujeitos servos da sociedade feudal à cidadania necessária na democracia burguesa, a escola ergue-se como o *locus* para a superação da ignorância ou, como aponta Saviani, “o antídoto à ignorância”. Desse modo, a educação formal se funda no propósito de resolver a marginalidade posta na sociedade emergente e a escola assume como seu papel “difundir a instrução,

transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2012 [1983] p. 06). Fica evidente o propósito da classe burguesa, de ajuste necessário dos sujeitos à nova sociedade que se formava.

A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 6)

A vertente leiga da concepção tradicional vai perpetrar boa parte do debate educacional no início do século XX. As ideias liberais – de abolição da escravatura e introdução do trabalho assalariado, ou melhor, da submissão dos trabalhadores às regras do capital – são extremamente importantes para as ideias pedagógicas daqueles do início de século. A transformação dos ignorantes em cidadãos esclarecidos predomina até meados dos anos 1920, quando uma nova vertente pedagógica, baseada em uma filosofia da educação mais humanista, começa a ganhar força e a versão tradicional da pedagogia liberal dá lugar a uma versão mais moderna. As ideias pedagógicas hegemônicas predominaram ao longo da história da educação no Brasil e os grupos dominantes – as elites – tendem a se apropriar do campo educacional também como campo político e ideológico. Assim, justamente em razão de

94

se conceber o campo educacional como campo também político é que se funda, em função das constantes críticas à Pedagogia Tradicional e seu fracasso em promover a tão almejada universalização do conhecimento e, também, em alçar sujeitos ajustados à sociedade burguesa, a chamada Pedagogia Nova ou Escolanovismo, filiada à Filosofia da Existência.

A Pedagogia da Existência, derivada da corrente filosófica clássica da Existência, expressa uma oposição radical aos ideais da Pedagogia da Essência, pois o interesse não está mais no que o homem pode ser, na sua essência fundamental, mas no que ele é em sua “vida concreta, cotidiana e verdadeira” (SUCHODOLSKI 2002 [1978], p.32). Isso altera o modo como a educação vinha sendo concebida, uma vez que a existência do homem torna-se o centro da educação e “é a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.32).

Tendo presente que a superação da sociedade feudal havia se dado via movimento revolucionário requerido pela burguesia, a consolidação da pretendida Nova Democracia burguesa só seria possível pela negação de tudo que a precedeu, inclusive as correntes pedagógicas. Assim, a Pedagogia da Essência passa a ser negada e o projeto de consolidação burguês assume forma ao requerer uma nova pedagogia, que promova profundas mudanças

no modo como se concebe o homem e o ensino, de modo que a revolução proposta para a superação feudal não redunde em um contínuo de movimentos revolucionários, mas se estabeleça e consolide o novo projeto de sociedade, a sociedade burguesa. Assim, reivindicando a manutenção da sociedade, tal qual ela se configura após a superação do feudalismo, é que a burguesia, em movimento de negação de tudo que veio antes do novo modo de produção, o do capital, reivindica a Pedagogia da Existência.

A perspectiva existencialista não visa à transformação da sociedade, mas a manutenção da ordem burguesa. Nesse sentido, Saviani (2012 [1983]) afirma que, enquanto na Pedagogia Tradicional, filiada à Pedagogia da Essência, a ignorância era tida como a causa da marginalidade, na Pedagogia Nova – filiada à Existência – “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 2012 [1983]). O indivíduo passa então a ser o sujeito da educação e não mais seu objeto, de modo que o objetivo da escola não é mais o da universalização, mas a equalização social.

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos

membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 2012 [1983], p.12)

Para Suchodolski (2002 [1978]), a Pedagogia da Existência caracteriza-se fortemente por uma aproximação à vida do indivíduo, o que leva a uma distinção essencial, promovida por uma vertente da pedagogia existencialista, a de que “a criança não é objeto da educação, mas com mais propriedade o seu sujeito” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.70). Desse modo, o ensino tradicional – difundido e aplicado pela Pedagogia da Essência – não pode servir aos propósitos existencialistas. Sobre isso, Suchodolski (2002 [1983]) afirma que:

O ensino tradicional, dividido em disciplinas, correspondendo em princípio à classificação dos conhecimentos humanos, se tornou alvo de críticas. Reclamou-se um ensino global, que contribuiria para enriquecer o conhecimento que a criança tem da realidade de modo universal, aprendendo a conhecer fenômenos sob diversos aspectos simultâneos. (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.70)

O autor ainda ratifica que:

Pelo fato de se realçar a importância da atividade infantil passou-se a atribuir grande valor a tudo que desperta e desenvolve essa atividade. Partindo desse ponto de vista, o decorrer normal das lições

parecia particularmente estéril e aborrecido. Pelo contrário, as ocupações que permitiam à criança manifestar os seus interesses e expandir a sua atividade eram valorizados. (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.70)

A Pedagogia da Existência propõe-se a identificar a educação à vida cotidiana do indivíduo e, para tanto, considera a adaptação social como fundamental para o desenvolvimento, de modo que o que importa é o próprio interesse dos indivíduos, e o professor, nessa perspectiva, desempenha um papel de tutor, ou facilitador desse indivíduo, pois a “adaptação devia ser um compromisso equilibrado entre as tendências do indivíduo e o meio social” (SUCHODOLSKI, 2002 [1983], p.77). Sobre isso, Saviani afirma que essa nova maneira de compreender a educação e, por sua vez, de conceber o homem desloca a discussão para além do aprender, para o que designa de *aprender a aprender*:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse [...]. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 8-9)

Nesse viés, Suchodolski (2002 [1978]) afirma que a Pedagogia da Existência – ao contrário da Pedagogia da Essência, que buscava um ideal de homem – “concebe o homem ‘em carne e osso’, pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p.96), o que contribui para a manifestação do caráter reacionário da Pedagogia da Existência, ao negar toda a filosofia que a precedeu. Nesse sentido, a negação da Pedagogia da Essência encaminha a Pedagogia da Existência ao que Saviani (2012 [1983], p.10) pontua como um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”, pois se entende que ao negar as ideias da Pedagogia da Essência – de homem e de sociedade –, a Pedagogia da Existência negou também os conhecimentos sistematizados e acumulados pelo homem ao longo da história, o que contribui com o ideal de sociedade que se almeja – a manutenção da sociedade burguesa.

No processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno, evidenciam-se as lutas constantes entre as correntes filosóficas da Essência e da Existência. Essa querela filosófica perpassa toda a história da educação e influencia fortemente as perspectivas pedagógicas ao longo dos séculos. Assim, a relação de oposição entre as diversas pedagogias, dentre elas a Pedagogia Tradicional ou Escola Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova ou Escolanovismo e o Tecnicismo estão totalmente imersas nos embates filosóficos e são por eles fortemente

influenciados. Não estão livres dessas influências as perspectivas chamadas críticas das pedagogias, como a pedagogia histórico-crítica, que é influenciada também por uma corrente filosófica mais profunda, a transformadora. O que importa compreender é que não se tratam apenas de meras influências ou nomenclaturas assumidas historicamente para denominar as tendências pedagógicas, mas referem-se e tocam em questões fundamentais ao desenvolvimento do pensamento pedagógico, como o próprio homem, pois “a filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou a da existência” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p. 12).

Nesse sentido, a contradição posta na relação entre a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova é que, apesar de o pensamento escolanovista estar em ampla negação dos pressupostos da Escola Tradicional, como visto, ambas se alinham a um ideal de manutenção de um tipo de sociedade – a sociedade burguesa, que é excludente. No entanto, o que as difere radicalmente, segundo aponta Saviani (2013 [2007]), é que, ao contrário do que estava posto na história educacional até o início do século XX, com as ideias pedagógicas filiadas ao ideal tradicional, a Pedagogia escolanovista se situa no campo das ideias pedagógicas não hegemônicas – advindas dos grupos não dominantes, “elaboradas a partir da perspectiva dos trabalhadores” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 181), o que a coloca em uma posição

100

radicalmente diferente em seu ponto de partida em relação à Pedagogia Tradicional, tanto em sua vertente religiosa quanto leiga.

As pedagogias não hegemônicas se dão pelo desenvolvimento do movimento operário que redonda das ideias socialistas “anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 181). Com a abolição, então, do trabalho escravo e o surgimento de uma classe proletária, configura-se um momento propício para a criação de organizações operárias no Brasil, o que refletirá no campo educativo como protagonista no campo de luta política. Saviani (2013 [2007]) afirma que:

Os vários partidos operários, partidos socialistas, centro socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental de escolas operárias e de bibliotecas populares. (SAVIANI, 2013 [2007], p.182)

Como luta das classes trabalhadoras, o ideário libertário – inicialmente baseado em ideias anarquistas – buscava tecer críticas à burguesia, que historicamente utilizava a escola como espaço de sujeição das massas trabalhadoras, além de ampliar as discussões acerca de conceitos educacionais fundamentais do pensamento anarquista, como o de “educação integral” (SAVIANI, 2013

[2007], p 181), além da busca pela criação “de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como a escola Germinal, criada em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, a Escola Livre 1º de Maio, em 1911, e as Escolas Modernas” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 182-183). Posteriormente, após a experiência soviética, quem assume a participação nas discussões em relação ao movimento operário são os comunistas, que defendiam quatro pontos básicos:

[...] ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. (SAVIANI, 2013 [2007], p. 183)

Na esteira de luta das classes operárias pela superação do controle hegemônico da burguesia pelos meios educacionais, quem assume a vanguarda hegemônica da educação são as correntes de esquerda – anarquista e comunista. Nesse sentido, a pedagogia do movimento operário de corrente anarquista perde bastante força com a ascensão do Partido Comunista Brasileiro (PCB), após a Revolução Soviética. O Partido Comunista Brasileiro assume as discussões políticas ideológicas que influenciarão o campo educacional no país a partir de um viés cuja interpretação é a de

que “era necessário realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, daí, ao comunismo” (SAVIANI, 2013 [2007], p 273), participando, assim, ativamente do processo que resultará na Revolução de 1930. O que estava em pauta para os comunistas era a “revolução democrático-burguesa” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 273), o que explica as razões de não reivindicar uma concepção pedagógica de esquerda propriamente dizendo, o que pode levar ao entendimento de que, assim, como fizeram os anarquistas, com a penetração do ideário renovador, os comunistas estariam se servindo do movimento escolanovista.

Nesse sentido, surge o antimanifesto publicado em 1934 por Paschoal Lemme em oposição ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que afirma que não há possibilidade de renovação escolar sem que antes se promova uma revisão da estrutura econômica da sociedade capitalista. Mais do que uma luta por uma concepção pedagógica que intente promover uma renovação educacional é preciso um plano para que a educação possa não mais servir aos interesses “supremos de dominação de massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 274). No entanto, mesmo que as críticas ao escolanovismo sejam válidas, pois ele demonstra uma clara articulação aos ideias liberais, importa considerar que o movimento pedagógico promovido pela Escola Nova “representa a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-

burguesa” e que, por isso, ela hegemoniza as posições progressistas da educação por um longo período, incluindo as correntes de esquerda.

A luta no campo educacional persiste. Ao longo da história e nos anos 1960, a avaliação feita pelos estudiosos que advogam pelas reformas educacionais e pela luta contra hegemônica lançada contra o ideário burguês, que ainda persiste no ideário pedagógico, é de que não basta mais pleitear uma educação popular que vise apenas a implantação de escolas primárias para erradicar o mal do analfabetismo, mas urge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 317). A educação passa a ser vista como instrumento de conscientização e a educação popular se assume como uma educação que é “do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 317), abandonando, assim, qualquer afinidade com a educação das/para as elites e grupos dominantes, a qual visava dominar e subjugar o povo, de modo a “controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 317). É, pois, Paulo Freire que apresenta a expressão mais apurada dessa educação popular filiada às ideias pedagógicas libertadoras.

Partimos, assim, da perspectiva apontada por Saviani (2012[1983]) de que a proposta de Paulo Freire se alinha a uma Escola Nova Popular, uma vez que fica claro para nós que o “horizonte pedagógico freiriano era a sociedade industrial

impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 329). Nesse sentido, a educação popular se apresentava como uma emergência para a resolução dos dilemas da educação na sociedade vigente: “estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 335). Para o autor, a educação tinha um claro propósito de estar a serviço dos trabalhadores e não reduzido aos grupos de elite. Seu trabalho é pautado menos em ideias marxistas e anarquistas e mais em uma filiação progressista de esquerda com forte filiação ao existencialismo cristão. No entanto, sua pedagogia é contra hegemônica, por sua luta contra as classes privilegiadas e pela tentativa de alçamento da massa trabalhadora à consciência crítica, para que estas pudessem fazer a passagem do nível “transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando sua queda na consciência fanática” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 335).

A medida que a mobilização pela educação popular se ampliava, a partir dos sindicatos e meios rurais, a classe empresarial também passou a se organizar, com o objetivo principal de combater o comunismo e o que se intitulava de “estilo populista” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 341). Assim, grandes empresas internacionais investiam em propaganda e intensa interferência na política interna, a fim de manipular os resultados. Além disso, ressalta-se a criação do Instituto de Pesquisa e Estudos

Sociais (IPES), que agia por meio de ações políticas e ideológicas, social e militar:

[...] o IPES desenvolvia doutrinação por meio da guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa com o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2013 [2007], p. 342)

No âmbito educacional, as investidas se deram pela criação de um simpósio que discutisse os rumos que a educação iria tomar a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico nacional. Intitulado de “A educação que nos convém” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 343), o referido simpósio visava orientar os investimentos no ensino para que estes assegurassem o aumento de produtividade e renda. Nesse sentido, a escola deveria ser organizada para capacitar os estudantes para atividades práticas desde os Anos Iniciais. No Ensino Médio, o foco seria a preparação profissional dos indivíduos, para que, finalmente, no Ensino Superior, fossem “atribuídas duas funções básicas: formar mão de

obra especializada [,] requerida pelas empresas [,] e preparar os quadros dirigentes do país” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 343).

“A educação que nos convém” referia-se claramente àquela que convinha ao mercado de trabalho. O alinhamento e o direcionamento da educação à preparação dos sujeitos para as demandas de mão de obra solicitadas pelas empresas se instauram e predominam no ideário educacional ao longo da década de 1970. O Tecnicismo é responsável pela formação de indivíduos em uma escola dualista – formação técnica manual para atendimento dos postos de trabalho mais imediatos para os filhos da classe dos trabalhadores – ou seja, aos pobres o que é dos pobres –, e formação superior voltada aos filhos das elites, que serão responsáveis pela condução das empresas e indústrias do país e pela administração de toda a massa de trabalhadores gerada e que precisa ser incorporada a essa lógica do mercado, gerando lucro.

A concepção tecnicista de educação está ancorada nas ideias pedagógicas hegemônicas. Mesmo que assentada em um ideal escolanovista, ela não é promovida pelos trabalhadores em uma tentativa de superação da hegemonia educacional promovida pelas elites; muito pelo contrário, os grandes defensores e propagadores do ideário tecnicista são as redes empresariais, que precisam de mão de obra para organizar sua produção e otimizar seus ganhos: “tempo é dinheiro”. Nesse sentido, essa concepção pedagógica está ancorada no “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e

produtividade” (SAVIANI, 2013 [2007], p.381). É a busca por um processo educativo objetivo e operacional, muito próximo ao que se concebe no sistema fabril. Saviani (2013 [2007]) afirma:

Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. (SAVIANI, 2013 [2007], p.381)

A Pedagogia Tecniciста se organiza, portanto, a partir do modo fabril de atuação, adotando uma postura organizacional que minimizasse as interferências subjetivas que pudessem ameaçar sua eficiência. Justamente por isso, o processo na pedagogia tecnicista é mecanizado, “daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinos, etc.” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 382). Se para a Pedagogia Tradicional o enfoque era o professor, que era o detentor do conhecimento e, por isso, sujeito no processo, e na Pedagogia da Escola Nova, a atenção se voltava para as relações intersubjetivas, na Pedagogia Tecniciста, o enfoque está nos métodos – nem professores, nem alunos são agentes do processo, uma vez que ocupam uma posição, até mesmo, secundária, pois são meros executores de um processo

previamente concebido por especialistas. O ensino é burocratizado, rebaixado e a luta por uma educação libertadora dá lugar à fragmentação e, até mesmo, à inviabilização do trabalho pedagógico.

A Pedagogia Tecnicista resistiu ao longo dos anos 1970 e início dos anos 1980, especialmente em razão do alinhamento aos ideais de neutralidade pleiteados pelo Regime Civil Militar vigente. No entanto, de volta às ideias pedagógicas de luta contra a hegemonia das classes dominantes, na metade da década de 1980, a urgência por uma pedagogia crítica põe em foco a Pedagogia Histórico-Crítica, uma proposta contra hegemônica às ideias pedagógicas dominantes. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica está pautada na concepção dialética do materialismo histórico, com fortes filiações à psicologia histórico-cultural da Escola de Vigotski. A partir dessa fundamentação, “a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 422). A partir disso, Duarte (2015) postula que:

A pedagogia histórico-crítica, a partir dos trabalhos do professor Dermeval Saviani, postula que a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos; considerando-se que “[...] o

clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31). Ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo. (DUARTE, 2015, p. 10)

A predominância das pedagogias hegemônicas, como a Pedagogia Tradicional, ao longo da história da educação, influencia fortemente as ideias pedagógicas em toda a história, submetendo, por longo período histórico, a educação aos propósitos do capital, uma vez que mais do que uma relação expressiva e fundamental com as ideias escolares, essas ideias refletem a necessidade de manutenção da sociedade burguesa, pautada no capital. Nesse sentido, as pedagogias contra hegemônicas, em sua origem, estão pautadas em um ideal de transformação da sociedade, a partir de um viés reformador e, posteriormente, pela tentativa de criação de “políticas educativas de esquerda” (SAVIANI, 2013 [2007], p. 422). Assim, apesar de muitos desafios se imporem às ideias pedagógicas contra hegemônicas, cumpre evidenciar que eles estão postos na história das ideias pedagógicas como uma forma de resistência e em tempos de alinhamentos neoconservadores, como o que vivemos

atualmente, a resistência consciente e crítica é necessária. Fica, a partir dessas ideias, o imperativo da resistência.

### 1.3 BASE FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICA E ENSINO DA LINGUAGEM

Nosso foco, nesta seção, é especificar as teorizações de Vigotski (2015 [1983]) no que respeita ao seu entendimento da linguagem como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, bem como as discussões acerca do tensionamento entre o que é do âmbito do cotidiano e o que é do genérico humano, do âmbito da história (HELLER, 2016 [1970]), assim como suas contribuições para o que se entende por *zonas de desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2014 [1982]), buscando relacionar tais conceitos com teorizações sobre o ensino de língua na concepção em desenvolvimento de Educação Linguística (BRITTO, 2012).

#### 1.3.1 Relação entre objetivação e apropriação: a linguagem como produção humana objetivada

A educação escolar é, também, como querem os crítico-reprodutivistas, a reprodução da sociedade e, em uma sociedade cindida em classes antagônicas e balizadas pelo capital, a escola tende a reproduzir essa divisão. Mas já sabemos, afinal é isso que

nos distingue dos crítico-reprodutivistas, que a escola não apenas reproduz a sociedade capitalista e suas contradições e violências, mas ela é capaz de reagir a ela, transformando os sujeitos que dela fazem parte. Nesse sentido, entendemos que a linguagem tem um papel muito importante no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos historicamente acumulados que possibilitam a transformação dos sujeitos que integram o corpo social da escola e, para além disso, que é consenso, em um ideário de filiação teórico-epistemológica como o que assumimos neste estudo, que o papel da escola é a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. Nesse sentido, busca-se (re)definir uma abordagem de cunho interdisciplinar compatível com a ancoragem teórico-epistemológica pautada no materialismo histórico e dialético, o que implica compreender, no âmbito do ensino da área de Linguagens, que as atividades com a língua<sup>9</sup> só fazem sentido se tomadas nas interações, que se dão no bojo da história e da cultura, por sujeitos situados num tempo e num espaço (VIGOTSKI, 2012 [1983]). Assim, assumir o trabalho educativo em uma perspectiva que se quer interdisciplinar pressupõe a necessária convergência com uma concepção de *língua*, concebida neste estudo como

---

<sup>9</sup> Em razão de nossa filiação à mencionada base histórico-cultural, eximimo-nos de contemplar nesta dissertação a distinção entre língua e linguagem, de modo que os termos irão coocorrer e referem-se especificamente à concepção balizada pelas teorizações de Vigotski (2014 [1982]) que entende a língua como *instrumento psicológico de mediação simbólica*.

*instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2012 [1983]), e de *sujeito*, como situado historicamente e constituído nas relações *intersubjetivas* (VIGOTSKI, 2012 [1983]).

Assim, conceber a língua como *instrumento psicológico de mediação* simbólica implica, então, compreender que Vigotski fundamenta a construção da psicologia em Marx, de modo a conceber uma psicologia marxista em que o método é adotado em sua totalidade:

[...] pretendia construir uma psicologia marxista e para isso se fazia imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margem para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história. (DUARTE, 2000, p.71)

Nesse sentido, é importante conceber primeiramente que o autor não entendia ser possível o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência apartada de um modo de produção socialista:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não

for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade [a sociedade socialista], nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (MARX, 1991, p. 406 apud DUARTE, 2008, p.43).

O ponto de partida da discussão dos estudos da psicologia marxista em Vigotski reside, então, na dialética, uma vez que o autor faz uma diferenciação clara entre a filogênese e a ontogênese no desenvolvimento orgânico do indivíduo, assim como diferencia de mesmo modo a filogênese e a ontogênese no desenvolvimento cultural e social desses indivíduos. O autor pontua que:

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (DUARTE, 2008, p.44).

Desse modo, fica evidenciada nos postulados de Vigotski que há uma clara distinção entre a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico dos indivíduos, ao afirmar que “o homem não é necessário como um biotipo: para o feto ou embrião humano se desenvolver no útero da mãe, não é preciso que ele interaja com um biotipo maduro” (VYGOTSKY, 1989, p. 59 apud DUARTE, 2000, p.83), e o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos, em que a interação da criança com o adulto é fundamental para o desenvolvimento, pois no “desenvolvimento cultural, essa interação constitui a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 59 apud DUARTE, 2000, p.83).

O desenvolvimento sociocultural dos indivíduos tal qual assumido por Vigotski é o desenvolvimento de um indivíduo histórico e, por isso, situado na história social humana, que se apropria dos produtos culturais – tanto materiais, quanto imateriais – a linguagem é uma dessas produções humanas. A apropriação das produções humanas se dá mediada pela relação com um interlocutor mais experiente, geralmente o adulto que já se apropriou dessas produções, segundo o autor, “essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989, p. 59 apud DUARTE, 2000, p.83). Desse modo, Vigotski (2012 [1983]) propõe uma compreensão fundamental sobre o funcionamento cerebral em relação ao desenvolvimento social do homem, o que o difere radicalmente dos

demais animais. Essa compreensão se dá pelo desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* (VIGOTSKI, 2012 [1983]), que são definidas como processos mentais, que formam-se pela mediação do uso de *signos*:

[...] as particularidades psíquicas especificamente humanas se instituem na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo. (MARTINS, 2015, p.45)

Ao evidenciar o conceito de signo, pontuando que “cada etapa do desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas do confronto, das contradições entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente” (MARTINS, 2015, p.46), Vigotski aponta para a necessidade de distinguir os modos de funcionamento naturais pelos quais o psiquismo se manifesta dos modos de funcionamento artificiais ou instrumentais (cf. MARTINS, 2015). Como já pontuamos, os modos naturais de funcionamento psíquico são comuns aos animais superiores – macacos, por exemplo, e aos homens, enquanto os modos artificiais ou instrumentais são resultados da evolução histórica – conquistas do desenvolvimento do ser social e, por isso, especificamente humanos. Assim, na perspectiva que assumimos nesta pesquisa, consideramos o indivíduo em suas duas dimensões:

biológica e social, o que importa em razão de defendermos, a partir dos estudos empreendidos por Lev Vigotski, que o desenvolvimento humano não é inato e imutável, já que as atividades humanas não são instintivas, como a dos animais, que produzem condições para sua sobrevivência biológica, mas são por vontade própria; ou seja, intencionais e conscientes. Por se tratar da gênese humana, considerar os processos de formação e desenvolvimento da psique humana a partir tanto da faceta biológica quanto da faceta social implica compreender que há condições históricas que possibilitam os sujeitos serem quem são. Vigotski (2012 [1983]) afirma que:

A priori, sin embargo, sería difícil renunciar a la idea de que la forma peculiar de adaptación del hombre a la naturaleza, que le diferencia radicalmente de los animales y que imposibilita, por principio, la simple transposición de las leyes de la vida animal (la lucha por la existencia) a la ciencia que estudia la sociedad humana, que esa nueva forma de adaptación subyacente en toda la vida histórica de la humanidad, resultara imposible sin nuevas formas de conducta, que constituyen de hecho el mecanismo fundamental que equilibra el organismo con el medio. La nueva forma de correlación con el medio que ha surgido con la presencia de determinadas premisas biológicas pero que a la vez sobrepasa los límites biológicos, tuvo que originar un sistema de conducta radicalmente distinto, cualitativamente diferente, organizado de

outra maneira. (VIGOTSKI, 2012 [1983], p.35)

Tomemos aqui o agir humano, as novas formas de conduta do homem estreitamente ligadas ao *trabalho*, como categoria fundante para a mútua constitutividade do homem e da sociedade. Os homens nas/pelas atividades humanas vão produzindo as objetivações que deverão ser apropriadas pelos indivíduos das futuras gerações ao longo da história. Essas objetivações se dão no âmbito de produções materiais – artefatos e instrumentos materiais –, e imateriais, como a linguagem. Nesse sentido, a linguagem é instrumento porque é produto do trabalho coletivo do homem, criada para referir a objetos e experiências. Desse modo, Vigotski (2012 [1983]) assume que:

La invención y el empleo de los signos en calidad de medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etcétera) supone, desde su faceta psicológica, en un momento una analogía con la invención y el empleo de las herramientas. Consideramos que ese rasgo esencial de ambos conceptos, es el papel de estas adaptaciones en la conducta, que es analógico con el papel de las herramientas en una operación laboral o, lo que es lo mismo, la función instrumental del signo. Nos referimos a la función del estímulo-medio que realiza el signo en relación con alguna operación psicológica,

al hecho de que sea un instrumento de la actividad humana. (VIGOTSKI, 2012 [1983], p.91)

É, pois, pelo uso de instrumentos, como a linguagem, que o homem age no mundo e o transforma, transformando a si mesmo em um processo dialético. Duarte (2016) afirma que “no processo de trabalho, o ser humano coloca em ação formas da natureza para que elas ajam umas sobre as outras, modifiquem-se umas às outras” (DUARTE, 2016, p. 41). Essa transformação é possível pelo que Vigotski (2014 [1982]) intitula de *mediação simbólica*, o que faz com que o conceito de *mediação* seja muito importante nas teorizações do autor. Na concepção de mediação utilizada por Vigotski (2012 [1983]), a relação entre o homem e a realidade objetiva se dá pelo intermédio do uso de instrumentos e dos signos, que instituem atividades mediadas. Vigotski (2012 [1983]) afirma que “el hombre utiliza las propiedades mecánicas, físicas e químicas de las cosas que emplea como herramientas para actuar sobre otras cosas de acuerdo con su objetivo” (MARX; ENGELS, 1931 apud VYGOTSKI, 1995, p. 93-4). Desse modo, é também, mas não apenas, pela linguagem, considerada como sistema de mediação simbólico, que os indivíduos extrapolem sua faceta biológica e tornem-se seres sociais – históricos e culturais constituídos no bojo das relações sociais estabelecidas com o meio.

Nesse sentido, entender a linguagem como *instrumento psicológico de mediação simbólica* significa compreender que o processo de mediação se dá tanto no âmbito intrassubjetivo – cognitivo, em que a linguagem se presta à organização do pensamento –, quanto intersubjetivo – a linguagem entendida como mediadora/mediada pelas relações sociais estabelecidas na interação social. A *mediação simbólica* é típica do ser humano, de modo que os signos derivam da interação com o meio, não são dados de maneira inata, são frutos da experiência anterior do homem, produzidos socialmente. Para o autor, “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2015, p. 47). L. S. Vigotski propõe uma compreensão fundamental sobre o funcionamento do cérebro humano que se correlaciona com a história social do homem e que vai distingui-lo dos demais animais. Essa compreensão é dada pelas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007 [1984]), definidas como os processos mentais, oriundos de ações conscientes e que possibilitam, aos sujeitos, autonomia.

Para Vigotski (2012 [1983]), as funções psicológicas superiores são desenvolvidas no bojo das relações sociais de forma intencional e consciente, mediadas pelos instrumentos e signos, o que permite aos indivíduos não serem em sua totalidade

120

condicionados pelo meio, pois este se modifica também nas relações de mútua constitutividade entre indivíduo e sociedade. O homem incide na natureza por meio do trabalho e transforma esta natureza ao mesmo tempo em que se transforma. Tonet (2011) afirma que “por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos” (TONET, 2011, p.17). Nessa relação, não são apenas coisas que são produzidas, mas conhecimento, que importa ao homem para sua humanização. Sobre isso, Martins (2015) pontua que:

Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos) ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico que funde estímulo – resposta e adapta o organismo ao meio, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento. (MARTINS, 2015, p. 47)

Nesse sentido, a linguagem é um desses instrumentos criados pelo homem por meio de sua atividade vital no bojo da história, sendo a linguagem e o trabalho indissociáveis, uma vez

que ambos são tomados no plano da história (HELLER, 2016 [1970]). O trabalho, como categoria fundamental, é assumido como a atividade vital humana, pela qual “os seres humanos tornaram-se capazes de assegurar a sua sobrevivência e a de seus descendentes de modo absolutamente distinto dos demais animais” (DUARTE; MARTINS, 2013, p.52). É, pois, o agir humano deliberadamente orientado para a transformação da natureza, o trabalho, entendido como um processo radicalmente diferente daquele empenhado pelos animais (TONET, 2011). A diferença fundamental radica na capacidade de projetar na consciência as ações e seus resultados antes de serem “coisas” concretas, produzidas na prática. A capacidade humana de *prévia-ideação* é o que distingue radicalmente o trabalho desempenhado pelos homens daquele típico dos animais. Do trabalho prévia-ideado, serão geradas as objetivações a serem apropriadas pelos indivíduos no curso da história, em um processo dialético, em que “ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam” (TONET, 2011, p.19-20).

Essa relação entre prévia-ideação-objetivação-apropriação, em que se transformam natureza e homem, não se dá apartada do curso da história, pois, ao ser objetivado, o produto dessa objetivação passa a fazer parte da história dos homens (TONET, 2011), influenciando e sofrendo influência da história, o que faz com que os produtos objetivados criem novas

necessidades. O homem encontra-se, portanto, em uma nova situação gerada a partir das objetivações fruto do trabalho, o que traz a essas objetivações uma dimensão não apenas individual – de objetivação pelo indivíduo e apropriação pelo indivíduo –, mas coletiva e social, pois “toda a sociedade se encontra frente a um novo objeto, o que abre novas possibilidades para o desenvolvimento tanto da sociedade quanto do indivíduo, levando ambos a evoluírem” (TONET, 2011, p.24).

Em síntese, o trabalho é concebido como todo agir humano em sociedade orientado para obtenção de um produto material ou imaterial – intelectual. Por sua dimensão social, o trabalho é resultado da história passada dos homens, “é expressão do desenvolvimento anterior de toda sociedade” (TONET, 2011, p.25) e também altera a situação concreta da sociedade, uma vez que o produto da objetivação humana gera novas necessidades que conduzirão o homem ao desenvolvimento futuro. Nesse sentido, para atender às suas necessidades objetivas, seja para sobrevivência ou derivadas de outras necessidades, os sujeitos vão se apropriando das objetivações humanas no plano da história, ao mesmo tempo em que as ressignificam. A linguagem é, pois, uma destas importantes objetivações humanas.

Assim, podemos entender que a linguagem como patrimônio humano genérico gerado no processo de objetivação pelo trabalho tem seu desenvolvimento atrelado à apropriação pelo homem da história e da cultura humana. Duarte (2016) afirma que

os indivíduos só podem se desenvolver plenamente pela incorporação à sua vida das objetivações historicamente constituídas pelo gênero humano. Assim, o autor afirma que:

Um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. (DUARTE, 2016, p.45)

Desse modo, podemos considerar que o desenvolvimento do ser humano está diretamente ligado à apropriação das experiências acumuladas na história e na cultura de modo a se tornar universais e livres; ou seja, pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto dos homens o indivíduo é capaz de se libertar. Em razão disso, o trabalho educativo, assumido como “ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13), torna-se essencial para uma educação com vistas à formação humana integral, tal qual assumida nesta dissertação.

Assim, na dialética entre apropriação do conhecimento acumulado e o desenvolvimento dos indivíduos, é que a linguagem

assume um papel central, uma vez que a linguagem enquanto produto da atividade humana consciente é resultado da ação coletiva do homem e também produto para apropriação pelos sujeitos. Nesse sentido, Vigotski (2012 [1983]) afirma ser pelas funções psicológicas superiores que se dá o desenvolvimento do homem como ser social, uma vez que se apropria dos objetos presentes na cultura e na história humana. Faz parte desses objetos culturais a linguagem, que é apropriada pelo homem pelas funções psicológicas e, conseqüentemente, permite que outros objetos culturais possam ser apropriados em decorrência de seu domínio, especialmente na modalidade escrita. Assim, a linguagem é produto/produtora do homem e, desse modo, a consciência também é constituída pela linguagem nessa relação de objetivação e apropriação. É, pois, a cultura que origina as formas superiores de conduta, modificando a atividade das funções psicológicas, o que incide sobre o desenvolvimento humano. Eis o objeto de discussão da subseção que segue.

### **1.3.2 A Educação Linguística em favor da formação humana integral: reflexões sobre o trabalho educativo**

Como referenciamos reiteradas vezes ao longo desta pesquisa, admitir a formação humana integral como foco da educação escolar implica compreender que é pelo *trabalho* –

atividade vital humana – que o homem produz as condições de existência que asseguram a sua sobrevivência e a de seus descendentes (DUARTE; MARTINS, 2013) e que uma vez que estejam atendidas essas condições básicas da vida humana, o homem, como já dissemos, em um processo de apropriação da natureza, a transforma, de modo que a natureza institui-se na forma de objetivações humanas, convertidas em produtos do trabalho que serão apropriados pelos homens no curso da história. Esse processo de apropriação das objetivações humanas se dá de tal modo que “as características da existência humana se tornam cada vez mais dependentes da apropriação dos produtos das ações sociais anteriormente realizadas” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 53).

É a atividade vital humana, assim, que assegura a existência do gênero humano; ou seja, “a atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie” (DUARTE, 2013 [1993]). Nesse sentido, o trabalho, como atividade vital, se difere radicalmente do trabalho realizado pelos animais, uma vez que para estes o trabalho se dá como garantia de sobrevivência física da espécie, enquanto para aqueles ele é o que os reproduz como ser genérico, que possui uma atividade vital livre e consciente, pois “o animal é imediatamente como sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto

da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente” (MARX, 2004 apud DUARTE, 2013 [1993], p. 24).

Torna-se importante a compreensão de que é a atividade vital que assegura a existência dos indivíduos – existência biológica –, mas deve assegurar, antes de tudo, as condições materiais de existência, que tornam o homem um ser genérico, diferente dos animais. Para Duarte (2013 [1993]), a atividade vital assegura a existência de cada espécie animal, mas ela é uma forma de relacionamento do homem com a natureza, gerando “a dinâmica fundamental do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, isto é, a relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 2013 [1993], p.25). Assim, a humanização dos indivíduos se dá pela relação dialética entre objetivação e apropriação, que ocorre na medida em que, pela atividade vital, o homem, enquanto ser genérico, assegura sua existência biológica, mas a transcende na garantia das condições materiais de existência, sem as quais não haveria história.

Duarte (2013 [1993]) afirma que o ser humano não se distingue dos animais apenas pela realização de sua atividade vital, enquanto garantia de sua sobrevivência, mas que ele, como ser genérico, reproduz sua vida. Na garantia de sua sobrevivência, o ser humano “realiza o primeiro ato histórico” (DUARTE, 2013 [1993], p. 26). Nesse sentido, Marx (1978) declara que:

O homem, no entanto, não é apenas um ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser *genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade *humana*. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo que é natural deve nascer, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é um ato de nascimento que se supera. (MARX, 1978, p.41 apud DUARTE, 2013 [1993], p. 26, grifos do autor)

Assim, nesse processo de apropriação da natureza, não são apenas as coisas que são produzidas pelas relações sociais de produção, mas o próprio homem, que se humaniza pela objetivação da atividade vital:

[...] as relações sociais de produção não produzem apenas coisas, mas aos próprios seres humanos como objetivação do trabalho, o qual edifica o acervo material e simbólico cuja apropriação é ao mesmo tempo a condição para a continuidade histórica dessa forma especificamente

humana de atividade e o processo por meio do qual se reproduzem nos indivíduos as características historicamente construídas. (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 53)

Em razão disso, compreender o trabalho como atividade humana vital significa compreender que “os indivíduos não nascem humanos, mas humanizam-se nas condições sociais de vida e de educação” (DUARTE; MARTINS, 2013, p.54). O homem, enquanto ser *hominizado* – dotado de suas características biológicas, naturais, que são legado da espécie –, transforma-se em *humanizado* pela relação com o trabalho. Essa humanização só é possível pela apropriação da cultura, produzida histórica e socialmente:

Em resumo, a atividade humana é uma atividade histórica, geradora de história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio gênero humano, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade dessa atividade diante de todas as demais formas de atividade de outros seres vivos. O que caracteriza essa peculiaridade é a relação entre objetivação e apropriação, que se efetiva já nas formas mais elementares de relacionamento do ser humano com a natureza, já no primeiro ato histórico de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e de criação [...]. (DUARTE, 2013 [1993], p.35)

Importa retomar que a atividade vital humana é aquela que assegura a vida das espécies – existência física dos indivíduos –, mas também aquela que “reproduz as características fundamentais do gênero humano” (DUARTE, 2013 [1993], p. 23). No entanto, na sociedade capitalista, assegurar a existência física e reproduzir as características fundamentais do gênero humano tornam-se atividades alienadas, pois na sociedade dividida em classes, a atividade vital é transformada em mercadoria, de modo que a conexão entre a produção da cultura como patrimônio humano genérico (DUARTE; MARTINS, 2013) e a apropriação pelos indivíduos é *unilateral* e fragmentada, e não se apresenta ao indivíduo como “a principal forma de objetivação e desenvolvimento de sua individualidade humana” (DUARTE, 2013 [1993], p. 23), mas como mera forma de assegurar a existência dos indivíduos. O trabalho, nesse contexto, aliena não apenas o resultado das objetivações humanas, mas também o trabalhador e “faz-lhe da vida genérica apenas um meio da atividade individual” (MARX, 2004, p.84 apud DUARTE, 2013 [1993], p. 26).

Duarte (2013 [1993]) afirma que o processo de humanização dos indivíduos pela apropriação das objetivações humanas se dá no curso da história, de modo que “o indivíduo para se constituir como um ser singular, único, precisa se apropriar dos resultados da história [...]” (MARX, 2004, p. 108 apud DUARTE, 2013 [1993], p.37). Assim, o autor assinala que:

As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico de apropriação da natureza pela atividade social e de objetivação dos seres humanos na natureza transformada. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. (DUARTE, 2013 [1993], p.37-8, grifo do autor)

Nesse sentido, é pela dialética histórica entre a objetivação e a apropriação que o gênero humano se forma, o que faz com que o ensino seja indispensável para a mediação entre o aluno e a “significação social da objetivação a ser apropriada” (DUARTE, 2013 [1993], p. 45), ou seja, o conhecimento acumulado historicamente. Desse modo, assumimos que não há outro modo de o indivíduo se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela relação entre objetivação e apropriação dos produtos materiais – artefatos materiais –, e imateriais – produção do saber –, objetivados pela atividade vital.

O processo histórico do desenvolvimento humano se dá pela apropriação das esferas desenvolvidas das objetivações humanas, como a arte e a literatura, a ciência e a filosofia, por

exemplo. Nesse sentido, é axial que os indivíduos se apropriem da humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para Saviani e Duarte (2012):

[...] não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 50)

Desse modo, os sujeitos enquanto seres históricos e culturais só podem “se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p.44). Por isso, entendemos o ensino como fundamental para a formação humana, de modo que a escola é, então, erigida como *locus* privilegiado para a socialização dos conhecimentos produzidos pelo homem e acumulados historicamente.

Portanto, entender o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13) implica voltar o trabalho com os

objetos do conhecimento no espaço escolar para a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte.

Em consonância com tal concepção de instância formativa formal, Britto (2012) afirma que “a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83). Tal discussão vai ao encontro de uma necessidade recorrentemente encontrada no cotidiano escolar: transcender/transformar a informação cotidiana para/em conhecimento científico que faculte a elevação do genérico humano (HELLER, 1970). Nesse sentido, Heller (2016 [1970], p.62) afirma que:

As formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. [...] Se essas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos diante da alienação da vida cotidiana. [...] Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimentos dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (HELLER, 2017 [1970], p.62)

Essa discussão é central em razão de, historicamente, ter havido a assunção de perspectivas em que prevalecem o senso comum e o pragmatismo como cerne da educação escolar, o que contribui para a manutenção de uma educação pública - que é àquela a que nos dedicamos – alinhada aos interesses do mercado e não voltada para a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte. A dificuldade imposta está no esvaziamento dos conhecimentos e na eleição do educando como foco único do processo escolar. O aluno, tomado como *sujeito empírico* (cf. SAVIANI, 2012 [1983]), é assumido como central nessa educação alinhada aos interesses de mercado e, justamente por isso, ele é considerado apenas em sua empiria, sua existência mais imediata, “indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.79).

Nesse sentido, no que se refere ao ensino formal em Língua Portuguesa, este tem sido submetido, nas últimas décadas, a uma série de questionamentos, principalmente no que compete a questões que se referem a um ensino condicionado a práticas estruturalistas, prevalecendo a gramática normativa e desconsiderando o fato de que as estratégias linguísticas devem ser pensadas na interação, que se dão no bojo da história, entre sujeitos que são situados no tempo e no espaço, mas não neles encapsulados. O desafio dessa discussão tem como eixo a

necessária convergência com uma concepção de *língua*, que, no que compete à psicologia histórico-cultural, só importa na relação entre os indivíduos no plano da história, alinhando-se à compreensão da língua como instrumento psicológico de mediação simbólica, e de *sujeito*, assumido por nós como historicizados, que se constitui nas relações *interpsicológicas*.

Essa discussão é fundamental por sobressair, historicamente, no ensino de Língua Portuguesa, uma abordagem tradicional (SAVIANI, 2012 [1983]). Tal ensino demonstra-se frágil ao conseguir lidar apenas com sujeitos abstratos, ou seja, como indivíduos essenciais, não reais, ou, como pontuam Saviani e Duarte (2012, p.79), “como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana”.

Nessa mesma mirada, por assumir um sujeito abstrato, o ensino formal de Língua Portuguesa passa a ser organizado a partir de um ideal de objeto que, em sua essência, é um objeto fechado em si mesmo, um produto pronto e acabado, e esta é, sem dúvida, uma herança estruturalista, a qual ainda vigora no ensino escolar formal de Língua Portuguesa. No entanto, por concebermos a língua a partir da psicologia histórico-cultural, compreendemos que só faz sentido pensar nas estratégias linguísticas nas interações, porque sua [...] “apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva” (BRITTO, 2012, p.85). E, de outro modo, porque essas interações, como já destacado, são situadas no tempo e no espaço, são, portanto,

históricas e “o produto histórico [...] é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa desse mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção” (GERALDI, 1996, p.28).

É, pois, nesse sentido que a Educação Linguística é assumida como ação pedagógica que “leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos” (BRITTO, 2012, p. 84), o que é condição para uma formação humana com adjetivação integral, que considera, portanto, os indivíduos em sua integralidade, o que contribui para que o sujeito, ao qual é voltada a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, não seja aquele abstrato – assumido como um ideal de ser humano – e, tampouco, o sujeito empírico, em sua cotidianidade – resultado de suas lidas mais cotidianas e comezinhas –, mas, sim, o sujeito concreto, que é real, corpóreo e histórico, mas que pode ser mais e, assim, reconhecer-se como “síntese das relações sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.79). A partir de nossa filiação à pedagogia histórico-crítica, concebemos os indivíduos concretos “[...] como uma unidade da diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.79). Objetivamente, o que é do interesse do aluno concreto refere-se às condições em que ele se encontra e que não escolheu, pois [...] “também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da

geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.79).

Admitir, portanto, a partir do ideário da psicologia histórico-cultural, os sujeitos como indivíduos sociais e culturais situados, tomados, assim, no plano da história social humana, nos faz compreender que o desenvolvimento humano se dá pela apropriação da cultura – tanto material, quanto imaterial – e que esta apropriação é mediatizada pela relação entre o indivíduo mais experiente – o adulto que já se apropriou das objetivações produzidas – e a criança. A característica ontológica do ser humano faz com que ele se insira na história num processo de mediação entre o “[...] processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo entre ser humano” (DUARTE, 2000, p. 110). Nesse sentido, destacamos a centralidade do processo de apropriação dos objetos culturais produzidos no plano da história, ou seja, a cultura como primordial nesse processo de desenvolvimento. Nessa mirada, retomamos os postulados de Britto (2012) quando este afirma que a função primordial da escola é fomentar o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana, o que coaduna com o que defende Vigotski em seus estudos acerca do desenvolvimento e complexificação do pensamento, de modo que haja “o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas” (MARTINS, 2015, p. 50). Nesse sentido, a partir da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do

pensamento é socialmente condicionado; ou seja, é um processo de desenvolvimento cultural e histórico que supera, assim, por incorporação, dada a relação dialética, as bases orgânicas do psiquismo.

Ao estudar o desenvolvimento de conceitos nos escritos vigotskianos, é possível destacar a importância da educação – apropriação dos produtos culturais – no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, pois, para o autor, “da mesma forma que os significados das palavras mudam, mudam também as estruturas de generalização. Ou seja, o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formas de generalização” (MARTINS, 2015, p.51). São as estruturas de generalização que conferem características específicas à formação de conceitos, dentre eles a fase do desenvolvimento do pensamento sincrético, em que o tratamento dispensado pela criança – especialmente – à realidade está subjugado à experiência sensível; ou seja, pensamento e ação necessariamente se identificam, pois “as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõe, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo” (MARTINS, 2015, p.51). As conexões estabelecidas nessa fase de desenvolvimento do pensamento pela criança são subjetivas, fortuitas e pouco acrescidas de uma corrente lógica, sendo um agrupamento mental (cf. MARTINS, 2015).

Doutro modo, na fase dos complexos, o estabelecimento de conexões visa as generalizações e sistematização de imagens psíquicas, adquirindo, assim, certo grau de sofisticação, porque mais coerente e objetivo. Lígia Martins (2015) afirma que:

O pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade. O sincretismo e a prevalência das conexões subjetivas próprias ao modo de pensamento antecedente começam a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, embora esses vínculos reflitam, simplesmente, conexões práticas e casuais. Por isso, afirmou Vygotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores. (MARTINS, 2015, p.52)

Nesse ínterim, cabe à educação escolar o papel de mediação entre a vida cotidiana e as esferas mais elaboradas – científicas – de objetivação do gênero humano. Desse modo, na fase de maior complexificação do desenvolvimento do pensamento em que se elaboram os conceitos, há, nos postulados de Vigotski, a necessária distinção entre o que o autor intitula de conceitos cotidianos e conceitos científicos, pontuando, a partir de uma perspectiva dialética de pesquisa, que os conceitos científicos

superam por incorporação os conceitos cotidianos. Sobre isso, o autor afirma que:

O sistema primário, surgido na esfera dos conceitos científicos se transfere estruturalmente ao campo dos conceitos cotidianos, reestruturando-os, modificando sua natureza interna a partir de cima. Um e outro (a dependência dos conceitos científicos dos espontâneos e a influência recíproca dos primeiros nos segundos) se depreende dessa relação específica que existe entre o conceito científico e o objeto, a qual se caracteriza, como dissemos, por estar mediada através de outro conceito e, por conseguinte, incluir, por sua vez, junto com a relação para com o objeto, a relação com outro conceito, isto é, os elementos primários do sistema de conceitos. Portanto, o conceito científico, pelo fato de ser científico, por sua própria natureza, pressupõe um determinado lugar dentro do sistema dos conceitos, o qual determina sua relação com outros conceitos. A essência de qualquer conceito científico é definida por Marx de um modo muito profundo: “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua” [...] Esse é o quid do conceito científico. Seria supérfluo se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. (VYGOTSKY, 1993, p. 216)

Novamente, resgatamos a centralidade do trabalho para a formação humana e, também para a estruturação do psiquismo,

140

pois “o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social” (MARTINS, 2015, p.45). O desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos não reside, portanto, apenas em sua base biológica e seu postulado desenvolvimento natural e progressivo, mas está assentado, segundo as teorizações de Vigotski, no enfoque histórico social. Para o autor, “[...] o desenvolvimento da consciência desponta como um processo ativo e mediado” (MARTINS, 2015, p.48) em que a escola tem um papel crucial, pois enquanto os conceitos espontâneos surgem das experiências dos sujeitos, os conhecimentos científicos relacionam-se muito diretamente ao processo de aprendizagem escolar. Assim, o processo de formação de conceitos não é espontâneo, solicita uma assimilação dos processos psíquicos que exigem o desenvolvimento das funções superiores e isso não acontece de forma natural.

Desse modo, a educação escolar será central como uma das bases do desenvolvimento psíquico, ao contribuir para a ampliação da apropriação da cultura humana. A Educação Linguística (BRITTO, 2012) é, assim, concebida como fundamental no processo de formação humana dos sujeitos situados historicamente, que devem se apropriar dos conhecimentos mais desenvolvidos dos campos das ciências, da filosofia e das artes – incluindo aqui a literatura –, a fim de criar as

bases necessárias para a superação da sociedade dividida em classes antagônicas.

Nessa perspectiva, fica evidenciado o papel do ensino de Língua Portuguesa para a “ampliação do conhecimento de língua e de mundo”, assumindo que “[...] só faz sentido - ensinar o que o outro não sabe” (BRITTO, 2012, p. 93). Desse modo, tomamos o trabalho com a Educação Linguística a partir da compreensão de que ela deve facultar a ampliação de horizontes e possibilitar a apreensão dos conceitos científicos por meio da realidade histórica e social, problematizando a vida concreta (BRITTO, 2012). Concordamos, assim, com Heller (1979) de que há uma forma de nos elevarmos da vida cotidiana, possibilitando objetivações outras, que não as recorrentes e ordinárias; ou seja, a ciência, a arte e a filosofia. Convergimos, também, com Britto (2012), quando afirma que os homens produzem conhecimento e que, além dessas formas de objetivação, entram em questão “formas mais constitutivas dos modos de ser e de produzir conhecimento que tencionam continuamente a condição humana” (BRITTO, 2012, p.130). À vista disso, além da ciência, da arte e da filosofia, a política e a história fazem parte desses grandes movimentos, os quais devem estar interligados, tornando-se centrais para as diversas formas de produção, objetivação e apropriação humanas.

Isso posto, mesmo que não possamos nos afastar da cotidianidade, uma vez que nossa historicidade nela se produz, é preciso ter clareza de que a absoluta ocupação com questões da

142

realidade imediata, prestadas ao atendimento de demandas objetivas de nossa inserção social, contribui sobremaneira para a alienação da consciência dos homens e pouco ou quase nada para o seu processo de humanização e emancipação. Nessa direção, assumir uma perspectiva histórico-ontológica de formação humana significa buscar contribuir para que “as necessidades humanas ampliem-se ultrapassando o nível de necessidade de sobrevivência, de modo que surjam necessidades propriamente sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.426).

É nesse sentido que a Educação Linguística deve ser concebida como aquela que opera, especialmente, na ampliação dos horizontes dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, superando a cotidianidade desses sujeitos. Sobre isso, Britto (2012, p.95) afirma que:

É um equívoco imaginar que o objetivo da educação linguística seja desenvolver o gosto pela leitura ou a escrita para si. Essa ideia, apesar de não ser de todo falsa do ponto de vista pragmático (há situações na vida moderna em que a razão da leitura ou da escrita se limita ao entretenimento da vida prática), escamoteia o mais importante: que a função da educação escolar é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana.

Assumindo que a educação escolar atua na relação entre a “consciência do indivíduo no contexto social imediato no qual ele vive, isto é, sua vida cotidiana e a totalidade da evolução histórica do gênero humano” (DUARTE, 2013, p.124), direcionando, então, o processo de humanização do indivíduo, um dos grandes propósitos da educação escolar é o de fazer com que os conhecimentos historicamente acumulados desempenhem a função de “mediação entre a genericidade em si a genericidade para si” (DUARTE, 2013, p.124). A formação do indivíduo como um ser social genérico implica o processo de apropriação das objetivações humanas, de modo que o indivíduo se objetive pelas objetivações genéricas. Nesse sentido, a arte desempenha papel fundamental nesse processo de objetivação para si.

Em face disso, a literatura – a arte da/na escrita – deve ser concebida como “uma forma única e fundamental de conhecimento” (BRITTO, 2012, p. 128), não sendo tomada pela lógica da existência contemporânea, como consumo ligeiro, de promoção da distração e do gozo imediatos, superando a cotidianidade e o senso comum. Para Britto (2012, p. 44):

Postula-se, com frequência, que o desinteresse pela leitura resulta do caráter autoritário imposto nesta por certas práticas pedagógicas tradicionais e que, se se quer formar leitores, é preciso oferecer-lhes

leituras agradáveis e prazerosas. No entanto, a leitura de entretenimento é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana.

A literatura, tomada como objetivação humana que nos leva a superar os pragmatismos e a reconhecer o que há de mais “significativo na nossa existência” (BRITTO, 2012, p.136), além de uma dimensão estética, possui uma dimensão ética – não moralizante –, “como princípio da realização da vida e da produção material que a torna mais possível, uma dimensão de pensar e construir a condição de humano” (BRITTO, 2012, p.137-138). Ler, nesse sentido, torna-se uma atividade essencialmente ético-política, como maneira de construir a possibilidade humana, de promover a humanização.

A Educação Linguística deve contribuir, nesse sentido, para a humanização dos sujeitos, promovendo a elevação da autoconsciência, possibilitando a passagem da genericidade em si, para a genericidade para si.



## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM VISTAS A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR COMO PONTO DE PARTIDA

*As pessoas comerão três vezes ao dia  
E passearão de mãos dadas ao entardecer  
A vida será livre e não a concorrência  
Quando os trabalhadores perderem a  
paciência  
Certas pessoas perderão seus cargos e  
empregos  
O trabalho deixará de ser um meio de vida  
As pessoas poderão fazer coisas de maior  
pertinência  
Quando os trabalhadores perderem a  
paciência  
O mundo não terá fronteiras  
Nem estados, nem militares para proteger  
estados  
Nem estados para proteger militares  
prepotências  
Quando os trabalhadores perderem a  
paciência  
A pele será carícia e o corpo delícia  
E os namorados farão amor não mercantil  
Enquanto é a fome que vai virar indecência  
Quando os trabalhadores perderem a  
paciência  
Quando os trabalhadores perderem a  
paciência  
Não terá governo nem direito sem justiça  
Nem juízes, nem doutores em sapiência  
Nem padres, nem excelências  
Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca*

*Sem que o humano se oculte na aparência  
A necessidade e o desejo serão o termo de  
equivalência  
Quando os trabalhadores perderem a  
paciência  
Quando os trabalhadores perderem a  
paciência  
Depois de dez anos sem uso, por pura  
obsolescência  
A filósofa-faxineira passando pelo palácio  
dirá:  
“declaro vaga a presidência”!*

(Mauro Iasi)

Por conceber o homem como ser histórico, cujo desenvolvimento se dá pela apropriação da cultura, da história social, e a escola como *locus* privilegiado para tal apropriação com vistas a uma formação humana com adjetivação integral, retomamos aqui a questão central de pesquisa: **Há lugar para a Educação Linguística com vistas à formação integral dos sujeitos em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular?** Desta questão, outras se desdobraram, delineando, dessa maneira, aspectos que consideramos relevantes à pesquisa: (i) Se/Como a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar tal qual posta no campo em estudo? (ii) De que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas? (iii) É possível

garantir o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta?

Tendo presente essa questão de pesquisa bem como seus desdobramentos presentes, este capítulo tem por finalidade delinear os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Com tal finalidade, serão descritos: tipificação da pesquisa, além do campo e dos participantes, metodologia empregada nesta pesquisa, instrumentos para geração de dados e diretrizes analíticas.

## 2.1 A PESQUISA-PARTICIPANTE COMO TIPIFICAÇÃO DO ESTUDO

O aspecto metodológico de uma pesquisa é determinado, em primeira instância, pelo próprio objetivo da pesquisa, dado o modo pelo qual se concebem as questões-problema das quais derivam o estudo. Tanto as questões quanto a opção metodológica decorrente devem estar em convergência com as concepções de mundo, de homem e, em nosso caso específico, de língua com as quais nos alinhamos.

Este estudo delinea-se como uma pesquisa-participante que busca nos pressupostos do materialismo histórico e dialético os fundamentos para sua elaboração. Em uma primeira mirada, vale registrar nossa concordância com Martins (2006) acerca da

equivocada oposição, principalmente, à abordagem quantitativa como denotativa em si de divergência em relação à episteme positivista. Nesse sentido, entendemos, com base nos postulados da autora, que, apesar de se pretenderem como superação das perspectivas positivistas de ciência, as pesquisas de natureza qualitativa ou quantitativa, por seu caráter dicotômico, tendem a reproduzir as especificidades dessa episteme, uma vez que atendem ao princípio da exclusão, já que “dentro de um mesmo sistema dedutivo não coexistem opostos, sendo ambos verdadeiros (ou falsos) e, assim, um dos polos da oposição acaba por ser excluído” (MARTINS, 2006, p.9). Na perspectiva que assumimos nesta pesquisa, não pretendemos a superação da abordagem positivista a partir desse dualismo, mas “tê-los como interiores um ao outro” (MARTINS, 2006, p.9). Há uma “unidade indissolúvel de opostos” (MARTINS, 2006, p.9), em que tomamos o qualitativo como quantitativo, o individual como social, o objetivo como subjetivo etc.

Em convergência parcial com a abordagem teórico-metodológica pautada na dialética marxista, Minayo (1999 [1970]) afirma que “quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade” (MINAYO, 1999 [1970], p.11). A pesquisa, assim, assumida pela epistemologia marxista, não é excludente, mas atua sob a lógica dialética, em que “incorpora a lógica formal indo além,

150

isto é, incorpora por superação” (MARTINS, 2006, p.9). Por isso, Minayo (1999 [1970]) afirma que o método dialético:

Demonstra sua superioridade precisamente pela capacidade de incorporar as “verdades parciais” das outras correntes, criticando e negando suas limitações. Percebe a relação inseparável entre mundo natural e social; entre pensamento e base material; entre objeto e suas questões; entre a ação do homem como sujeito histórico e as determinações que a condicionam. (MINAYO, 1999 [1970], p.12)

Nesse sentido, Martins (2006) afirma que atuar sob a lógica do método dialético significa assumir uma superação das dicotomias aparentes entre qualidade e quantidade, indução e dedução, uma vez que estas dicotomias escondem um crítico questionamento acerca da própria “possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade” (MARTINS, 2006, p.8):

Reproduzindo dicotomias, as metodologias qualitativas revelam uma superação aparente da lógica positivista, pois atendem um de seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão. Segundo Kopnin (1978), o atendimento a este princípio implica que dentro de um mesmo sistema dedutivo não coexistem opostos sendo

ambos verdadeiros (ou falsos) e assim, um dos polos da oposição acaba por ser excluído. (MARTINS, 2006, p. 8-9)

Assim, para além das dicotomias reproduzidas dentro da epistemologia positivista, o movimento oposto e, por isso, excludente, que frequentemente ancora as pesquisas de cunho qualitativo, leva a uma análise balizada na empiria, de modo que “as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social” (MARTINS, 2006, p.8). No entanto, tal postura de reprodução da realidade empírica dos sujeitos tende a atender a demandas específicas do sistema vigente, baseado no capital. Sobre isso, a autora pontua que:

[...] ao conferir tamanha importância ao mundo empírico, os modelos qualitativos de pesquisa acabam por preferir a análise da empiria fetichizada que caracteriza a sociedade capitalista. Descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana. (MARTINS, 2006, p.9)

Segundo a autora, o materialismo histórico e dialético como epistemologia age sob a lógica da superação dos fundamentos da empiria, pois para essa episteme “o mundo

empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores” (MARTINS, 2006, p.10). Desse modo, a essência do fenômeno não está na sua concreticidade aparente, mas pelo “[...] desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (MARTINS, 2006, p.10). O modo como o dado se manifesta importa, mas como categoria parcial, pois é necessária a articulação do que é do âmbito da empiria com as mediações históricas concretas (MARTINS, 2006), que só podem ser acessadas pelas abstrações do pensamento – o pensamento teórico. A autora destaca que o conhecimento da realidade – tomada por Marx como a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens – ultrapassa o que é “visível aos olhos” (MARTINS, 2006, p.11) e requer a atividade teórica:

Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc.!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações

ontológicas do real. (MARTINS, 2006, p. 10-11)

É, pois, na relação dialética entre o que é singular e, por isso, particular e o que é universal que se dá a compreensão dos fenômenos em sua totalidade:

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social. (MARTINS, 2006, p.11)

Importa que a pesquisa seja caracterizada pela relação entre a singularidade-particularidade-universalidade para que a compreensão dos objetos se dê em suas múltiplas relações e para que se ultrapassem falsas dicotomias, como as “do tipo indivíduo-sociedade” (MARTINS, 2006, p. 12). Assim, a pesquisa não pode ser tomada apartada de sua universalidade, pois só na relação dialética entre o que é singular e o que é universal que se pode chegar à concretude do conhecimento. A autora declara que:

[...] parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos quer sobre a totalidade social,

tomando-se qualquer um deles separadamente. Esta afirmação, entretanto, não postula a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2006, p.12)

Importa a compreensão de que, para a pesquisa fundada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, “as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social” (TONET, 2013, p. 70). Desse modo, na dialética marxista, é apenas pela categoria ontológica do *trabalho* que se pode chegar à totalidade do conhecimento. O pensamento marxista está calcado na compreensão da relação entre indivíduo e gênero humano. Para Martins (2006), o pensamento materialista histórico e dialético apresenta-se como uma “[...] possibilidade para a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzida pela atividade humana em sua complexidade e movimento” (MARTINS, 2006, p.14).

Tomar a categoria ontológica do trabalho como fundamento imprescindível para o pensamento marxista implica a

compreensão da relação que o homem estabelece com as objetivações, ou seja, a compreensão de que o processo de produção se dá “fora do homem” (MARX, 1989 apud MARTINS, 2006, p.13) e que, por isso, este processo pode ser exterior ao homem. Tal compreensão implica que “[...] esta exteriorização deve ser, portanto, a expressão de sua natureza objetivada, a manifestação de suas forças humanas essenciais” (MARTINS, 2006, p.13). No entanto, no modo de organização social baseado no capital, tal qual o vigente, a atividade do homem se torna externa ao homem de tal modo que este é alienado dela e por ela. Assim, tanto o processo de objetivação quanto a apropriação dos artefatos produzidos pelo trabalho humano são alienados, de modo que o homem tenha sua atividade principal – o trabalho – tão externa a si mesmo que, para este homem, sua atividade vital serve apenas para sua existência imediata e não como sua essência, como atividade *autorrealizadora*. Marx (2004) declara que:

[...] a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim, como religião é auto-atividade [sic] de fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade [sic].

Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo.  
(MARX, 2004, p.82 apud FERREIRA JR.;  
BITTAR, 2008, p.642)

Desse modo, em razão de a atividade dos indivíduos e seu resultado tornam-se externos a ele, de tal modo que “[...] acarretam a subordinação do produtor ao produto de seu trabalho” (MARTINS, 2006, p. 13), torna-se evidente que este indivíduo tem suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento extraídas de si, pois “[...] obliteram a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras” (MARTINS, 2006, p. 13). Por isso, considerar a atividade de pesquisa sob os fundamentos do materialismo histórico e dialético implica a busca pela transformação das condições que alienam o trabalho e os trabalhadores na projeção da “efetivação do verdadeiro ser humano” (MARTINS, 2006, p. 13).

Tal transformação deve ser buscada fora das relações alienadas e, justamente por isso, incorre o perigo de se considerar a abordagem qualitativa de pesquisa, já que:

Na medida em que as abordagens qualitativas privilegiam as dimensões da realidade em suas definibilidades exteriores em detrimento de seus fundamentos ontológico- históricos, incorrem num grande risco: caminhar da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito

facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação. (MARTINS, 2006, p.13)

Martins (2006) afirma que o trabalho com a epistemologia materialista histórica e dialética prevê a representação do todo, ou seja, “pressupõe como ponto de partida, a apreensão do real imediato” (MARTINS, 2006, p. 14), que é convertida em objeto de análise e, por um processo de abstração, resulta em um concreto pensado. Nesse sentido, o que se tem na epistemologia marxista é um procedimento metodológico em que se parte do real – imediato e aparente e, por isso, empírico – de modo a se propor uma interpretação analítica – processo de abstração –, para que se retorne ao concreto, “a complexidade do real que apenas pôde ser captada pelo processo de abstração do pensamento” (MARTINS, 2006, p. 15). Nesse sentido, Saviani (2008), ao propor a superação da oposição entre teoria e prática tanto no âmbito da pesquisa, quanto no âmbito do ensino, pontua que é necessária a superação da lógica formal:

Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto, abstrato, quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que

articula elementos opostos. Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isto, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isto, para apreender o concreto nós precisamos fazer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isto nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. (SAVIANI, 2008, p.107-8)

Assim, assume-se, a partir do materialismo histórico e dialético tomado como fundamento para uma pedagogia marxista, que os indivíduos são seres concretos, portanto síntese das relações sociais. Não são, pois, indivíduos abstratos que, por meio da educação buscam atingir a essência humana, tal qual considera a Pedagogia da Essência e, ancorada nesses pressupostos, a Pedagogia Tradicional; nem são, de outro modo, sob uma fundamentação existencialista, indivíduos empíricos “essencialmente diferentes” (SAVIANI, 2012 [1983]), tal qual advoga a Pedagogia da Escola Nova. Trata-se, no entanto, de perceber os indivíduos e, por isso, a educação, como inserida no movimento dialético de transformação da realidade, o que pressupõe a compreensão de que estão implicadas nesse processo

desde as formas de reprodução das relações sociais até a inserção da educação nesse movimento. Nesse sentido, Tonet (2013) propõe que:

O conhecimento é apenas uma das dimensões do ser social. Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social. (TONET, 2013, p.74)

O trabalho com pesquisa pautado nos fundamentos do materialismo histórico e dialético é, nesse sentido, segundo Martins (2013), uma opção ético-política, o que implica assumir a prática social – materialismo da práxis – como fundante para a produção do conhecimento, pois:

Não apela a negação da lógica formal, mas torna-a parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa, caracterizada que é pelo

princípio da unidade e luta dos contrários. Não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico. (MARTINS, 2006, p.15)

Dados os contornos específicos da referida pesquisa-participante, especialmente no que se refere à sua aplicação em uma perspectiva que se quer interdisciplinar, conforme delineado na descrição do campo, entendemos que o trabalho pedagógico pautado na prática social associado à apropriação pelos docentes de uma base teórico-epistemológica coerente e, por isso, livre das dicotomias teoria/prática, pode contribuir para uma formação humana com adjetivação integral. Nesse sentido, entendemos ser de extrema importância que os profissionais da educação possuam uma formação alinhada à *omnilateralidade*, superando, assim, os métodos novos – alinhados à pedagogia da ludicidade, em que há assunção de uma prática docente pautada especificamente no interesse dos alunos –, e, também, os métodos tradicionais – caracterizados pela passividade, transmissão de conteúdos descontextualizados e memorização (SAVIANI, 2012 [1983]) –, o que só é possível pela apropriação das bases teórico-epistemológicas que sustentam sua ação docente.

A opção pela prática social em um estudo que se delinea como uma pesquisa participante fundada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético se dá justamente pela compreensão de que em uma perspectiva como a que se

empreendeu no campo da pesquisa é necessário o entendimento de que os conteúdos escolares são frutos de uma produção humana histórica e de que é tarefa principal da educação escolar viabilizar o acesso a esses conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente, de modo que contribua para uma formação humana integral. Apenas assim, o trabalho pedagógico agirá como mediador que “permitirá a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012 [2008], p.111).

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa-participante, submetida a alinhamento aos pressupostos do materialismo histórico e dialético, nos dá condições de acessar o real aparente, empírico, para então submetê-lo a um processo de abstração teórica. Entendemos que além de permitir a apropriação de novos conhecimentos, tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos participantes, a pesquisa-participante carrega potencial de, nesse processo, contribuir para tornar os participantes da pesquisa mais conscientes, críticos e reflexivos.

Tendo isso presente, delineiam-se os passos norteadores do método proposto por Saviani (2012 [1983]). Assim, o ponto de partida é a *prática social*, o que se contrapõe radicalmente a um ponto de partida metodológico voltado para a preparação de alunos – que tem na figura do professor o eixo principal, tal qual ocorre na Pedagogia Tradicional. Nem, tampouco, é a atividade o ponto de partida, uma vez que esta implica como eixo central o aluno, tal

qual a Pedagogia Nova. Ao assumir, portanto, a prática social entende-se que ela é comum a professores e alunos. No entanto, o autor pontua que apesar de comum ela não é vivenciada da mesma forma por professores e alunos, pois o professor tem uma visão sintética da prática social, na forma de uma síntese precária e os alunos tem uma visão sincrética. O segundo passo a ser levado a termo refere-se à *problematização*, que não se relaciona à mera apresentação do conteúdo pelo professor (Pedagogia Tradicional) e nem à assunção de um problema que se torna obstáculo para o trabalho educativo (Pedagogia Nova), mas a detecção de problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e o modo com a educação poderá encaminhar soluções a tais problemas. Como terceiro passo temos a *instrumentação* “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectado na prática social” (SAVIANI, 2012 [2008], p.113). O quarto passo é denominado de *catarse* e trata-se da incorporação dos instrumentos culturais, transformando-os em elementos ativos de transformação social. O quinto e último passo constitui-se, novamente, na própria *prática social*.

Essa prática social primeira, ao longo do percurso proposto por Saviani (2012 [1983]), passa por alterações qualitativas e no ponto de chegada não é mais a mesma quando comparada a do ponto de partida, uma vez que a prática social da chegada eleva os alunos ao nível sintético, no qual, manifesta-se

nos alunos a capacidade de uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor na síntese precária. É, pois, a passagem de uma situação de desigualdade para a igualdade.

Nesse sentido, é necessário o entendimento de nossa condição de seres históricos, uma vez que a educação não promove uma transformação de modo direto, mas a faz agindo sobre sujeitos, conforme pontua Vázques (1968):

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais e efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. (VÁZQUES, 1968, p.206-207 apud SAVIANI, 2012 [1983], p.73)

Ancoramo-nos, portanto, nessa perspectiva, pois entendemos que é papel da educação escolar, por meio da socialização do conhecimento historicamente acumulado, uma formação humana com adjetivação integral, que possibilite aos sujeitos o desenvolvimento das potencialidades humanas e

promova a superação das unilateralidades, que são promovidas e se perpetuam no modo de organização social vigente.

## 2.2 CAMPO, PROJETO PEDAGÓGICO E PARTICIPANTES

Em consonância com as discussões promovidas ao longo deste estudo, delinea-se na sequência as especificidades do campo em que a pesquisa foi levada a termo, bem como dos sujeitos participantes.

### 2.2.1 O campo

A pesquisa teve como campo um projeto educacional voluntário, designado como comunitário e que consiste em uma associação de professores, fundada em 01 de agosto de 2011, de direito privado e sem fins lucrativos. O referido projeto de educação foi fundado por um grupo de 24 professores<sup>10</sup> participantes de um curso preparatório para o vestibular, que integrou entre 2005 e 2009 um projeto de docência, vinculado a uma universidade pública, em funcionamento em diversas

---

<sup>10</sup> Em atenção à resolução nº 466/2012, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, não nominaremos, nesta pesquisa, os docentes que participam do projeto educacional em questão.

localidades da Ilha de Santa Catarina, no qual o grupo de professores atuava. Em razão de divergências administrativas e pedagógicas, o grupo de professores se desligou do referido projeto, iniciando, assim, a elaboração de um novo projeto educacional, que conta com a atividade voluntária de todo corpo docente e atua na preparação para provas de larga escala, como os exames de vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

No entanto, cumpre assinalar que os indivíduos atuantes no projeto desde sua fundação e que se estende para aqueles que entram no projeto ao longo dos anos não o entende como um curso preparatório para provas de larga escala, mas, sim, como um projeto de educação que intenta a formação integral de sujeitos trabalhadores e, com isso, a transformação da sociedade, o que significa a intenção de atuação como um movimento para além da entrada de estudantes trabalhadores na universidade.

O projeto de educação em tela não possui sede própria, atuando em instituições públicas localizadas no centro de Florianópolis. Nesse sentido, iniciou suas atividades no ano de 2011 contando com quatro salas de aula, cedidas por uma escola da rede pública estadual de ensino, não permanecendo, entretanto, nesta escola no ano seguinte. Em 2012, passou a utilizar três salas em outra escola pública estadual, para, em 2013, sem nenhum contrato ou garantia jurídica, obter apenas duas salas em um espaço frequentemente utilizado para a formação de professores da rede

166

municipal de ensino de Florianópolis. Hodiernamente, o referido projeto tem sua ação em uma escola da rede pública estadual, localizada em região central na cidade de Florianópolis, contando com três salas de aula e atendendo a cerca de 250 alunos ao ano, no âmbito do que se denomina de *Extensivo* – com aulas a partir no início do ano letivo regular, em meados de março – e de *Semiextensivo* – com aulas a partir do meio do ano letivo. Para além dessa unidade, o projeto educacional comunitário atua também em uma região periférica, de vulnerabilidade social. Neste espaço em questão, é que se levou a termo esta pesquisa-participante.

A escola em que a pesquisa foi realizada faz parte da rede pública estadual de ensino e está localizada em região de ocupação irregular na cidade de Florianópolis. As atividades do projeto comunitário nas dependências da escola em questão iniciaram após o contato realizado pela direção da escola e mediado por uma moradora da comunidade que é integrante da gestão estudantil do projeto educacional comunitário, em junho de 2016. Nesse sentido, é importante destacar que a escola, uma instituição pública situada na periferia da cidade de Florianópolis, sofre com o abandono do poder público, que, em recentes manifestações, tem demonstrado interesse no fechamento de diversas instituições públicas – especialmente escolas –, entregando-as, muitas vezes, à iniciativa privada (IELA, 2015). A escola pública da rede estadual que conta com atividades do projeto comunitário, motivada por

manifestações dos gestores públicos do estado acerca da real necessidade de manutenção de um espaço escolar naquela comunidade, dada a baixa frequência dos alunos e o alto índice de evasão, entrou em contato com o projeto de educação comunitário oferecendo abertura total do espaço da escola no período noturno para realização de atividades que aproximassem a comunidade local do ambiente escolar. Assim, por meio de Reunião Geral que acontece mensalmente e conta com o coletivo de professores, monitores e com a gestão estudantil, realizada no dia dois de julho de 2016, decidiu-se pela abertura de uma sala no espaço da referida escola da rede pública estadual de ensino para a realização de aulas de segunda à quinta-feira em horário noturno. Para tais ações educativas, decidiu-se pela assunção de uma perspectiva interdisciplinar, com vistas à formação de estudantes para os vestibulares das universidades públicas da região. Nesse sentido, as aulas promovidas naquele espaço no ano em questão contaram com a participação de onze estudantes, dos quais apenas um participou das atividades escolares até o fim do período letivo em causa.

No ano de 2017, o projeto de educação comunitária foi novamente convidado a realizar ações no espaço da escola da rede pública estadual em tela, o que ocorreu após decisão tomada em Assembleia Geral, realizada no mês de abril do referido ano e que contou com a presença de professores e alunos do projeto, de modo que, por meio de votação, decidiu-se que seriam abertas turmas

noturnas de preparação para as provas de larga escala no espaço da referida escola pública estadual também no ano de 2017.

Ainda em relação à referida votação, cabe ressaltar que esta não foi unânime e foi resultado de um amplo debate, uma vez que a atuação em um espaço novo, para além daquele garantido na região central, demanda grandes esforços, especialmente no que se refere ao corpo docente que atuará em favor das demandas pretendidas, o que em um Projeto de Educação com atuação docente voluntária não é possível garantir. No entanto, o ímpeto pela “ocupação de territórios<sup>11</sup>” e a atuação como forma de resistência para a manutenção do espaço da escola na comunidade periférica garantiram a abertura de vagas em horário noturno, para aulas que ocorreram de segunda à quinta-feira das 19h00 às 21h30 para alunos da comunidade e de outras localidades durante todo o ano de 2017. Tal contingência de atendimento (de segunda-feira à quinta-feira) se deu em função de experiência anterior naquele espaço, mais precisamente no segundo semestre de 2016, em que a avaliação feita por professores e comunidade deu conta de que, em razão da realização dos cultos das religiões de matriz africana e de um baile funk que ocorrem na comunidade às sextas-feiras, havia baixa frequência dos alunos naquele dia da semana, o que justificou a realização das aulas apenas nos dias citados.

---

<sup>11</sup> Expressão utilizada pelo grupo integrante do Projeto de Educação Comunitária para referir-se à ampliação de sua atuação para diferentes espaços.

Sobre o espaço físico, a escola da rede estadual de ensino conta com dez salas de aula no andar superior e uma sala de aula em andar térreo, incluindo, também, uma sala de áudio-vídeo em funcionamento. Além disso, a escola possui uma secretaria para atendimento escolar aos pais e à comunidade, além de uma sala de professores. Ainda com relação aos aspectos estruturais da instituição, a escola possui um amplo refeitório, duas áreas de cozinha – uma para refeição dos professores e outra para a preparação das refeições dos alunos –, banheiros para alunos e para professores, uma quadra de esporte e uma horta comunitária. Há, também, uma sala de informática e um laboratório, mas estes se encontram costumeiramente fechados e não são acessados pelos integrantes do Projeto.

No que se refere à atuação do projeto de educação comunitária nesse espaço escolar, diferentemente do que ocorre no âmbito das atividades docentes realizadas no núcleo central do Projeto, que possui aulas com grade curricular regular, o grupo se propôs a uma perspectiva metodológica interdisciplinar, uma vez que esta é uma demanda que tem se imposto para a atuação do Projeto há muito tempo, conforme considerações em Dissertação apresentada por professor atuante no Projeto Comunitário Integrar no ano de 2016:

A maior parte dos professores do Projeto tinha como princípio o desejo de não

reproduzir uma educação mecanicista, ou seja, aquela na qual “o que vale mesmo é treinar os educandos para que se virem bem”, neste caso, nos concursos vestibulares. (FREIRE, 2013, p. 141). Assim, por meio das reuniões administrativas e formativas, que tem uma periodicidade mensal, esse modelo foi sendo questionado, estudado, problematizado, a fim de buscarmos criar outras formas de fazer educação. (CARDOSO, 2016, p. 120)

Em atenção a tal demanda e, justamente, por entenderem que a organização escolar fragmentada, dividida em disciplinas, é uma necessidade específica do modo de produção do capital e, em um contexto que quer a transformação dos estudantes trabalhadores, de modo que estes entendam sua condição de trabalho como alienada e problematizem-na, a fim de superá-la, a fragmentação a qual os conteúdos escolares têm sido submetidos, em boa medida, pela divisão estanque das disciplinas, deve ser repensada. Desse modo, os professores atuantes naquele núcleo do projeto educacional se organizaram a fim de promover, por meio de reuniões de formação e planejamento, que ocorreram às sextas-feiras, uma vez que este é um dia em que não acontece atendimento aos alunos, estudo de fundamentos para a (re)definição de uma concepção de interdisciplinaridade. Esta pesquisadora-participante levou a termo sua pesquisa neste espaço de formação e

planejamento, além de atuar como docente de Educação Linguística no âmbito desse mesmo projeto.

### **2.2.2 O Projeto de Educação Comunitária: a Educação Popular e a formação de trabalhadores com possibilidade**

O projeto educacional comunitário no qual esta pesquisa foi desenvolvida, apesar de não apresentar uma reflexão acerca da concepção de educação que assume, uma vez que a apropriação do termo comunitário se deu sem estudos fundamentados por parte do grupo, mas a partir de uma compreensão da educação que seria oferecida aos estudantes, assume-se efetivamente como um projeto de educação popular<sup>12</sup>, que possui compromisso, como já mencionado, com a formação de sujeitos da classe trabalhadora, de modo que se ofereça uma formação que permita a estes sujeitos se reconhecerem como tal e passarem a problematizar a sua própria condição e a de seus pares.

---

<sup>12</sup> Cumpre considerar que parte dos profissionais envolvidos no processo pedagógico do pré-vestibular comunitário em que a pesquisa foi levada a termo pauta-se pelos pressupostos de Paulo Freire – razão pela qual se assumem como projeto de educação popular. Eximimo-nos, no entanto, de contemplar neste estudo os pressupostos teóricos freirianos em razão de essa assunção não ser unânime e, além disso, não haver nos dados analíticos gerados menções significativas ao referido referencial teórico.

Nesse sentido, é necessária a compreensão de como se concebe educação popular, a fim de reconhecer as convergências e as profundas diferenças entre os diferentes tipos de educação dessa natureza: a educação comunitária, a educação popular e a educação social<sup>13</sup>.

Importa compreender que mesmo que profundamente diferentes, a educação popular, a educação social e a educação comunitária estão situadas no mesmo campo de significação pedagógica, o democrático popular e podem ser comparadas por sua afinidade ideológica. No entanto, essas profundas diferenças não devem ser consideradas um problema, uma vez que conotações diversas não podem ser assumidas como deficiências, mas como riqueza. Segundo Gadotti (2013), esse é um campo composto por um misto de experiências, teorias e práticas, o que o torna necessariamente rico e interessante. Mas, necessariamente, o que as aproxima de fato é o compromisso ético e político com a transformação social, o desejo de elaboração e realização de um novo modelo de sociedade, mais igualitário.

De outro modo, a educação social é tida como um contraponto à educação escolar – ocorre, em sua origem, em instâncias informais de educação –, já que se desenvolve

---

<sup>13</sup> Limitar-nos-emos, no escopo desta pesquisa, a apresentar as conceptualizações conferidas aos termos, sem, portanto, submetê-las à análise. Cabe, entretanto, registrar nossa ciência acerca das divergências filosóficas entre tais perspectivas educacionais e a pedagogia marxista, assumida neste trabalho.

habitualmente em ONGs (Organizações Não-Governamentais) e OSC (Organização da Sociedade Civil), por exemplo, e busca atender às demandas sociais que o Estado tem negado ao longo da história aos mais empobrecidos. Não se trata de uma negação da educação escolar, segundo os defensores de tal perspectiva educativa, mas do ajuste feito por instituições diversas sobre questões que se provam centrais nas periferias, como o acesso à educação por todos os sujeitos, por exemplo. Mas, apesar da participação das ONGs E OSC na estrutura educacional, é necessário que seja evidenciado um comprometimento do Estado para com as políticas públicas de inclusão e redução das desigualdades. Na mirada de seus defensores, ainda, a educação social, dada a identificação de um caráter emancipador e libertário em suas bases, deve estar presente nas escolas públicas, a fim de promover a luta pelo direito à educação, comum a todos.

Por sua vez, a educação comunitária é também uma vertente da educação popular, mas diferentemente da educação social que se estabelece nas ONGs, alinha-se mais especificamente a grupos de base pertencente às comunidades e municípios. A educação comunitária persegue a melhora de vida dos grupos excluídos, por meio de movimentos populares. Ocorre em um âmbito mais formal de educação, uma vez que tem sido pleiteada mais especificamente em escolas comunitárias, sob o esforço da comunidade, já que se formam em comunidades menos desenvolvidas estruturalmente e com precariedade de acesso aos

174

serviços públicos em geral. É esse tipo de educação que busca a mudança das sociedades por meio da solidariedade entre as comunidades envolvidas.

A educação comunitária tem sido também entendida como desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. (GADOTTI, 2013, p. 1)

Cabe ressaltar que a educação popular está amplamente aliada aos ideais e legado do educador Paulo Freire (1921-1997). A característica principal do movimento empreendido pela educação popular é o de conscientização, pois assume que não basta apenas a prática para a transformação social; é necessário que se pense sobre a prática, que haja uma reflexão mais profunda sobre essa prática. Não é suficiente para a educação popular estar consciente, é necessária uma organização, a fim de se promover a transformação. Desse modo, sua ação se dá em instâncias mais formais, pelo Estado, pois ultrapassa o nível da comunidade e estabelece-se como Educação Pública Popular, presente nas escolas, uma das tantas ações desenvolvidas por Paulo Freire, quando atuou como Secretário Municipal da Educação do Estado de São Paulo.

A *educação popular* se diferencia da *educação social* e da *educação comunitária* especialmente por sua inserção nas instâncias formais de educação, apesar de que pode ocorrer também em instâncias informais, como cooperativas agrícolas, por exemplo. Essa inserção em contextos diversos se dá pela associação da educação libertadora, empreendida por Freire, e as instâncias de trabalho, de forma a problematizar as relações dos indivíduos com os modos de produção e de capacitá-los para a ação junto a esses modos de produção. Não é, no entanto, um mero “quefazer” técnico-produtivo, mas um estabelecimento mais harmonioso entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, de forma a contribuir para a superação das relações alienadas de trabalho propostas pelo capital. Desse modo, ao estar inserida em espaços com forte presença de trabalhadores, como a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, ela intenta promover a reflexão sobre tais modos de produção, a fim de que percebam e problematizem sua condição.

A educação popular tem longa história, ligada aos movimentos de resistência da Ditadura Franquista, na Espanha, e ao Anarquismo, na América Latina, tratando-se de um movimento que nasce sempre no calor das lutas populares. É revolucionária e transformadora, de acordo com seus defensores, pois visaria não apenas a apropriação de conhecimentos, mas a superação da marginalidade e desigualdade social.

Hoje podemos dizer que a educação popular se constitui como “um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de umas ideias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social imperante, sua orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e movimentos populares, sua intenção de contribuir para que estes se constituam em sujeitos a partir do alargamento de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos, dialógicos e críticos”. (TORRES, 2011, p. 76 apud GADOTTI, 2013, p.16)

É evidente que a atuação do projeto educacional comunitário em causa se deu alinhada aos ideais de uma educação popular, fazendo-o pelo entendimento de que desta forma se volta às classes trabalhadoras e contribui para a superação das relações de trabalho do modo que se apresentam na organização social vigente, a capitalista. Desse modo, o projeto se intitula *comunitário*, mas assim se denomina sem uma discussão teórica acerca da convergência ou das implicações de se assumir como tal. Eis as agendas assumidas pela pesquisadora-participante ao longo de 2017, amplamente articuladas e basilares para a problematização em torno da qual se constituiu esta dissertação: promover discussões teóricas acerca das bases que fundamentam a educação comunitária e, principalmente, das concepções possíveis para um trabalho educativo interdisciplinar; além de avançar em

direção a uma ação pedagógica mais alinhada à humanização dos homens, juntamente com aquele coletivo de professores atuantes no campo em estudo.

### **2.2.3 Os participantes**

No bojo do núcleo ligado ao mencionado projeto educacional comunitário, atuaram no ano de 2017<sup>14</sup> cerca de vinte docentes de diversas áreas do conhecimento, sendo: três docentes do componente curricular Geografia; dois de Biologia; dois professores da disciplina de Matemática; dois professores de Física; dois docentes de Línguas Adicionais – especificamente do trabalho com a Língua Inglesa –; dois professores de Química; dois professores de Sociologia; três professores de História e uma professora de Educação Linguística, que é a pesquisadora-participante.

A atuação neste espaço escolar se deu com aulas regulares de segunda a quinta-feira, em horário noturno, como registrado detalhadamente em seção imediatamente anterior. Nas sextas-feiras, em função do fechamento da escola por questões de cunho cultural e religioso da comunidade, os referidos docentes

---

<sup>14</sup> O registro de atuação por ano vigente se dá em função da flutuação constante de professores que atuam no projeto, em razão da atuação se dar de forma voluntária, há alta rotatividade de docentes ao longo do período letivo e de um ano para o outro.

participaram de reuniões de planejamento – que contemplavam a atuação interdisciplinar no espaço escolar –, e formação continuada, com o estudo de textos teóricos que se referem à reflexão teórico-filosófica importante para a (re)definição de uma concepção de interdisciplinaridade. Tal atividade de planejamento e formação continuada de professores ocorria em horário noturno.

A pesquisadora-participante atuou, no âmbito desta pesquisa, como docente e conduziu as reuniões de planejamento e de formação continuada que aconteceram no referido núcleo do projeto educacional comunitário em questão. Os docentes do Projeto fizeram parte da referida pesquisa em função de sua atuação docente no Projeto e, por isso, participação ativa nas reuniões de planejamento e formação, tomadas como concreção neste estudo.

Os docentes participantes desta pesquisa responderam a questionário acerca de sua formação e atuação profissional. Nesse sentido, importa destacar que os professores atuantes no projeto e participantes desta pesquisa possuem ou estão em formação superior em nível de licenciatura e/ou bacharelado em universidades federais e estaduais da região, ambas integradas à educação pública superior, localizadas em região central de Florianópolis. Além desse grupo, compõe o coletivo de profissionais em atuação ali uma professora formada em Ciências Sociais em uma universidade de Brasília/DF. Nesse sentido, esses

profissionais atuam também em espaços escolares das redes pública e privada da cidade, conforme quadro sinóptico abaixo.

Quadro 1 - Áreas de formação e atuação dos docentes participantes do projeto em atuação no local da pesquisa.

Áreas	Formação	Atuação	Função no Projeto
Física	Licenciatura Física UFSC	Educação Básica Municipal	Professor
Física II	Licenciatura Física UFSC (Mestrado em	Mestrado Profissional Física	Professor
Línguas Adicionais	Letras Inglês	Mestrado em andamento	Professor
Línguas Adicionais II	Letras Inglês	Pós graduação La to Sensu	Professor
Química	Licenciatura em Química	Mestrado Química em	Professor
Química II	Licenciatura em Química	Educação Básica Municipal	Professor
Geografia	Lic. Geografia/Mestre	Ed. Básica e Superior Privada	Professor
Geografia II	Geologia em andamento	Monitoria Educação	Monitora
Geografia III	Lic. Geografia em andamento	Professor e Coordenador Pedagógico Proj. Educação	Coordenador/ Professor
Biologia	Licenciatura	Ed. Básica	Professor
Biologia II	Licenciatura	Ed. Básica	Professor
Matemática	Lic. Matemática	Ed. Básica	Professor
Matemática II	Lic. Matemática	Ed. Básica	Professor
História	Licenciatura	Educação Básica Privada	Professor
História II	Licenciatura	Mestrado história em andamento	Professor
História III	Licenciatura	Educação Básica Privada	Professor
Sociologia	Ciências Sociais - em andamento	Educação Quilombola	Professor
Sociologia	Ciências Sociais	Desempregada	Professor
Ed. Lingüística	Licenciatura Letras Português	Mestrado em lingüística em andamento	Professor/ Coordenador Pedagógico

Fonte: Geração da pesquisadora, conforme dados do questionário apresentado em apêndice único.

Consiste ainda em participante de estudos dessa natureza a docente-pesquisadora. Trata-se, neste caso, de profissional formada em Letras Português na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2013/2). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística também na Universidade Federal de Santa Catarina (2017/1). Tem experiência com a Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, é formadora de professores em projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, educadora popular e coordenadora pedagógica do Projeto de Educação Popular Integrar.

### 2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E SINALIZAÇÃO DE FRENTES ANALÍTICAS

A partir das discussões empreendidas até aqui acerca dos aspectos metodológicos que envolveram a pesquisa participante em questão, nas subseções abaixo, delineiam-se as frentes de geração de dados – oriundas da ação da pesquisadora no campo, tanto enquanto participante nas ações docentes, quanto nas atividades de planejamento e formação empreendidas no referido projeto de educação em que a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, a referida geração de dados se deu em duas frentes distintas, sendo a primeira delas o planejamento coletivo e a formação de professores que foi levada a termo ao longo do ano de 2017 no

espaço do Projeto de educação em questão. Como segunda frente de atuação da pesquisadora que culminou na geração de dados, está a atuação docente no espaço do referido projeto. As subseções que seguem contam com a organização das frentes de geração de dados e os instrumentos utilizados para a referida geração, a qual culminou no capítulo analítico desta pesquisa.

### **2.3.1 Frentes de geração de dados**

Ao propor-me a atuar como pesquisadora em um projeto de educação comunitário, algumas questões se impuseram com forte relevância, dentre elas e especialmente, como se daria a ação de pesquisadora dentro do espaço de formação proposto pelo projeto educacional na comunidade periférica em questão, no qual o trabalho se dá balizado por uma perspectiva que se quer interdisciplinar e, portanto, com contornos específicos. Assim, após diversas considerações, entre elas a compreensão efetiva de que a relação da pesquisadora – naquele espaço – devido à recente entrada no Projeto – seria de compreensão da proposta pedagógica e do próprio campo de atuação, optou-se por duas frentes para sua atuação: a atuação docente e a formação continuada e planejamento coletivo.

Nesse sentido, o que delineamos foi a atuação docente, de modo que a pesquisadora assumiu as aulas de Educação

Linguística no âmbito do projeto educacional comunitário núcleo localizado em região periférica e de vulnerabilidade social, durante o ano letivo de 2017. Desse modo, em função da atuação do projeto se dar naquele espaço em uma perspectiva que se quer interdisciplinar, sentimos a necessidade de um agir mais amplo, para além da atividade docente, que se deu por meio de um processo de formação continuada com todos os professores ali em atuação e se organizou a partir do estudo de textos que pudessem auxiliar na tentativa de apropriação teórico-filosófica, que facultasse uma compreensão crítica das implicações da assunção de perspectiva interdisciplinar. Além disso, por entenderem necessário, à luz da experiência vivenciada em ano anterior naquele espaço e em função de dificuldades encontradas na atuação em uma perspectiva interdisciplinar, a ação da pesquisadora-participante se estendeu ao planejamento docente.

### **2.3.2 Instrumentos na geração de dados**

Como o presente estudo consiste em uma pesquisa-participante pautada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, deu-se em dois momentos relacionados com objetivos geral e específico, os quais são apresentados ao longo desta seção. No primeiro momento, que consistiu da atuação da pesquisadora nos encontros de planejamento docente e formação continuada. Do

conjunto de dados gerados nesses encontros – em que se destacam as notas de campo e os planejamentos produzidos a partir dos artefatos (textos) trabalhados, é que organizamos nossas diretrizes analíticas.

No segundo momento, a partir dos planejamentos elaborados em encontros específicos, organiza-se a atuação docente da pesquisadora. A partir dessa atuação, procedemos à análise da ação empreendida, contando para tal com o conjunto de dados gerados ao longo do processo, com especial atenção às notas de campo derivadas da atuação participante.

Abaixo se delinea a organização das frentes de geração de dados, além dos instrumentos dessa geração, bem como as diretrizes analíticas. Além disso, no capítulo que segue, procederemos à análise dos dados, tendo presentes os encaminhamentos aqui expostos.

Quadro 2 - Frentes e instrumentos de geração de dados.

	Instrumentos	
Frente de geração II- Formação e Planejamento	Notas de campo - Áudios das reuniões de planejamento e	Planejamento produzido Página Textos trabalhados
Frente de geração I- Atuação docente	Notas de campo	Planejamento

Fonte: Elaboração da pesquisadora

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS: À GUIA DE DIRETRIZES

Nossa intenção foi conduzir o processo de análise dos dados valendo-nos das questões-suporte, que nortearam o percurso realizado pela pesquisadora, na condição de participante do projeto em questão. Nesse sentido, faz-se pertinente evocar a questão central da pesquisa: **Há lugar para a Educação Linguística com vistas à formação integral dos sujeitos em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular?** E, a partir dela, agenciar as questões desdobradas, a fim de compreender o percurso realizado: i) Se/Como a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar tal qual posta no campo em estudo? (ii) De que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas? (iii) É possível garantir o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta? Em função disso, organizamos nossa diretriz analítica conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Questões de pesquisa em articulação com os instrumentos de geração de dados

Questão de Pesquisa	Instrumentos
Se/Como a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar tal qual posta no campo em estudo?	Notas de campo Áudios das reuniões de planejamento e formação (transcritos) Planejamento produzido - Textos trabalhados
De que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas?	Notas de campo Áudios das reuniões de planejamento e formação (transcritos) Planejamento produzido - Textos trabalhados
É possível garantir o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta?	Notas de campo Áudios das reuniões de planejamento e formação (transcritos) Planejamento produzido - Textos trabalhados

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nesse sentido, como o presente estudo consiste de uma pesquisa-participante que busca nos pressupostos do materialismo histórico e dialético os fundamentos para sua elaboração, procederemos, no capítulo que segue, à análise dos dados, tendo presentes os encaminhamentos aqui expostos.

### 3. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: A FORMAÇÃO HUMANA QUE SE QUER, A PÓS- MODERNIDADE QUE SE TEM

*Se não fossem a bexiga, o tifo, a malária,  
o analfabetismo, a lepra, a doença de  
Chagas, a xistossomose, outras tantas  
meritórias pragas soltas no campo, como  
manter e ampliar os limites das fazendas  
do tamanho de países, como cultivar o  
medo, impor o respeito e explorar o povo  
devidamente? Sem a disenteria, o crupe, o  
tétano, a fome propriamente dita, já se  
imaginou o mundo de crianças a crescer,  
a virar adultos, alugados, trabalhadores,  
meiros, imensos batalhões de  
cangaceiros - não esses ralos bandos de  
jaguços se acabando nas estradas ao som  
das buzinas dos caminhões - a tomar as  
terras e dividi-las? Pestes necessárias e  
beneméritas, sem elas seria impossível a  
indústria das secas, tão rendosa; sem elas,  
como manter a sociedade constituída e  
conter o povo, de todas as pragas a pior?  
Imagine, meu velho, essa gente com saúde  
e sabendo ler, que perigo medonho!*

(Capitães da Areia - Jorge Amado)

Ao longo de nosso trabalho, fica evidenciada nossa tentativa de marcar reiteradas vezes o alinhamento dessa pesquisa à perspectiva histórico-cultural de base marxista, além de procurar

manter a convergência teórico-epistemológica e metodológica ao longo do estudo com as bases marxistas então mencionadas. Nesse sentido, ao assumirmos tal perspectiva, assumimos, pois, que a educação formal não objetiva a mera reprodução de conteúdo, mas, considerando os sujeitos dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural, ou seja, uma sociedade que se desenvolve na/pela história de seu povo, contribuir para o processo de humanização dos homens.

É com base nessa compreensão que o trabalho aqui analisado se prenuncia, retomando o objetivo principal delineado para esta pesquisa: problematizar o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular, assumindo tal trabalho em aproximação à formação integral dos sujeitos, para o qual a dimensão conceitual que acompanha a aprendizagem da língua deve ser mantida. Nesse sentido, com o presente estudo, que envolve a pesquisa-participante, objetivamos contribuir para a (re)definição de uma concepção de interdisciplinaridade, com especial enfoque na formação docente, tendo em vista as práticas de estudo e planejamento resultantes do processo de formação continuada empreendido na ocasião da pesquisa-participante em tela, por parte dos participantes desse mesmo estudo.

Procuramos, ainda, com esta análise, subsidiar resposta à questão: **Há lugar para a Educação Linguística orientada à formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva que se quer**

### **interdisciplinar e em um contexto de educação popular?**

Evidenciamos, também, que a busca pela formação humana integral de sujeitos em fase de escolarização só se torna possível se projetarmos um trabalho em Educação Linguística com vistas à emancipação dos sujeitos e, por isso, ancorado na compreensão de que:

[...] devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para o efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo. (DUARTE, 2004, p.10)

A partir dessa perspectiva, faz sentido a afirmação muito repetida ao longo desse estudo de que “a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos” (BRITTO, 2012, p. 83), o que corrobora com o fato de a característica ontológica do ser humano ser a de ele se inserir na história num processo de mediação entre o “[...] processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (DUARTE, 2000, p. 110). Nesse sentido, não podemos deixar de destacar a centralidade

do processo de apropriação dos objetos culturais produzidos no plano da história; ou seja, a cultura é primordial no desenvolvimento dos indivíduos. Destaca-se que é através da escola que as objetivações são apresentadas – de modo organizado e sistematizado – aos sujeitos por meio do trabalho educativo, possibilitando a transformação desses indivíduos e, desse modo, a possibilidade de transformação da sociedade.

As premissas retomadas aqui corroboram com nossa defesa de uma educação escolar cujo eixo esteja na superação do cotidiano e do senso comum, em que “a aquisição de conhecimento só faz sentido na dimensão de classe e num processo histórico em que o próprio objeto de conhecimento se transforma” (BRITTO, 2012, p.96) e que transcenda o modelo liberal vigente – não submetendo-se aos interesses de mercado, ou seja, uma educação com interesses populares. Nesse sentido, Saviani (2012 [1983]) sustenta que:

Uma pedagogia articulada com interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém da iniciativa

do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura historicamente acumulada; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem, mas sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 69-70)

Com essas assertivas, passamos a centrar nossas discussões, evidenciando e situando o campo de atuação e os participantes de nosso estudo, uma vez que, ao adentrarmos no projeto de educação popular em questão, deparamo-nos com um grupo de profissionais movidos pelo interesse em formar adultos trabalhadores, que se assumia em uma perspectiva de educação popular, cuja prática se queria revolucionária e metodologicamente organizada pela perspectiva interdisciplinar. No entanto, ao longo de nossa atuação, o que fomos percebendo foi que, apesar de grandes esforços de todo o grupo de professores voluntários, monitores e demais membros do projeto para um trabalho educativo voltado para a transformação dos sujeitos, o que se realizava efetivamente estava muito pautado pelas concepções de uma educação pós-modernista, a qual “preconiza o ecletismo em lugar do rigor científico; enfatiza a pedagogia do indivíduo em detrimento do sujeito social; justifica a aniquilação do ensino de ciência em benefício da pretensa pluralidade de pontos de vista”

(CAVAZOTTI, 2010, p. 1). Nesse sentido, a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, podemos assumir previamente que tal perspectiva se alinha à manutenção de uma sociedade orientada pela divisão da sociedade em classes antagônicas.

Tendo tais aspectos presentes, a análise dos dados da pesquisa foi estruturada em um único capítulo, organizado em três seções. A primeira delas trata das compreensões dos sujeitos envolvidos na referida pesquisa acerca do trabalho educativo em uma perspectiva interdisciplinar, a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético que norteiam este estudo. Na seção seguinte, serão descritos os planejamentos delineados e as atividades desenvolvidas a partir da concepção de interdisciplinaridade posta no campo, com vistas a compreender e discutir como se dá a relação entre a Educação Linguística e os demais campos do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar. Na última seção, a análise é realizada com o propósito de apreender possíveis reverberações do trabalho realizado em sala de aula a partir dos planejamentos prospectados em encontros específicos com o corpo docente que atuava naquele espaço formativo ao longo da pesquisa-participante em si.

Importa registrar, também, que o percurso analítico compreende a dialética marxista em que se tem a partir de conceitos mais globais, pela análise, a chegada a conceitos mais específicos, que desvelam elementos antes evanescidos e,

192

inversamente, repete-se o percurso, até que de uma “representação caótica de um todo” (MARX, 1996, p.39) chega-se a uma rica totalidade de determinações. Conforme Saviani (2012 [1983]), parte-se da prática social para que se siga com a problematização, instrumentalização, catarse e possa retornar à prática social ressignificada – como ponto de chegada.

### 3.1 A TAL PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR QUE SE ALMEJA: UMA ANÁLISE DAS COMPREENSÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CONCEITUAL COM ENFOQUE NAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Iniciamos esta etapa lançando mão das *notas em diário de campo* (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989), além de áudios das reuniões de planejamento docente, produzidas em decorrência das *observações participantes* (MINAYO, 2014), que se deram ao longo dos oito meses em que estivemos em campo e resultam das ações de planejamento coletivo, realizadas pelo grupo de professores, que atuou naquele espaço em uma perspectiva que se queria interdisciplinar ao longo do ano letivo, além dos encontros de formação, que ocorriam quinzenalmente e consistiam em grupos de estudo para a apropriação conceitual da *interdisciplinaridade*. Foi a análise dos dados derivados dessas

interações que possibilitou a nós a identificação de que, mesmo em meio a um processo de apropriação conceitual acerca da interdisciplinaridade, havia, naquele espaço, uma perspectiva de interdisciplinaridade assumida de antemão, o que seria determinante para a condução dos trabalhos ao longo do ano e para a organização, tanto no que compete ao trabalho docente, quanto ao trabalho nos grupos de estudos, parte da formação continuada levada a termo.

Essa seção se organiza pelo interesse em identificar e discutir **Se/Como a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar tal qual posta no campo em estudo?** Evidenciamos, desse modo, nosso profundo compromisso com a formação humana integral ao longo do percurso formativo levado a termo por esta pesquisadora-participante. A princípio, os professores envolvidos no referido processo se colocam em favor de uma educação para a transformação (com base em SUCHODOLSKI, 2002 [1983]), de modo a transcender a lógica posta nas atividades que costumemente envolvem um curso pré-vestibular, como a formação estrita dos alunos para o mercado de trabalho – alinhado a Pedagogia Tecnicista – e a sistematização do conhecimento em uma perspectiva que vise a transmissão de conteúdos que será decorado pelos alunos – em um claro alinhamento à Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2012 [1983]).

Em uma primeira mirada, o que podemos identificar foi que, apesar de se colocar em busca de organizar o trabalho educativo interdisciplinarmente, assumir que não está filiado a um conceito específico de interdisciplinaridade e que, por isso, compreende a necessidade de se colocar em atividade de estudo para a apropriação conceitual, o grupo já está balizado por um conceito de interdisciplinaridade que é resultado de experiências formativas e de atuação docente desses profissionais em outros momentos do projeto, além de conceitos trazidos de outras abordagens educacionais, como a educação quilombola, por exemplo. Sobre isso, a professora L. afirma:

*Como não existe educação quilombola em Santa Catarina, a gente [educadores quilombolas] está criando um caderno [...]. Dentro desse caderno, achei interessante o modo como eles pensam em abordar os temas transversalmente. É um “boneco” ainda, não está pronto, mas é dentro da identidade, da coletividade, da territorialidade e [da] oralidade. (Notas de campo – áudio da reunião de planejamento – abr. de 2017)*

E reforça o papel das áreas de Linguagem, incluída a Educação Linguística, nessa perspectiva:

*Linguagens: círculo de cultura, em que entra escrita, compreensão, interpretação,*

*contação de estória, participação dos crioulos – os crioulos são os mais velhos –, produção textual, podendo ser um texto escrito pelo coletivo, pela turma. (Notas de campo – áudio da reunião de planejamento – abr. de 2017)*

Dessas afirmações e da própria organização estrutural que deriva dessa primeira reunião, tanto no que se refere ao planejamento – que se delinea por temas –, quanto pela estruturação das aulas – que acontecerão em uma divisão disciplinar em noites específicas da semana –, depreendemos que há uma perspectiva de interdisciplinaridade assumida, mesmo que não de modo consciente, pelo grupo de professores. Tal perspectiva está assentada em uma organização muito presente no ideário do grupo e, desse modo, na prática escolar, que é a assunção da perspectiva interdisciplinar a partir da escolha de temas norteadores, ou transversais, como assume a professora L., participante do projeto, definidos pelo MEC como temas “voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1997, p.57).

Tais temas parecem ser assumidos pelo grupo para que contribuam na definição, pelos docentes das diversas disciplinas envolvidas, de sua atuação enquanto área do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho educativo delineado por temas norteadores se

dá pela escolha de temáticas que envolvam os saberes dos sujeitos empíricos - que são situados e têm demandas emergentes de sua cotidianidade, do que se depreende, portanto, a secundarização dos conhecimentos específicos das áreas e de seus componentes. Para Saviani (2012 [1983]), contrapondo-se a perspectivas afins, a educação escolar deve ser voltada para os sujeitos tomados enquanto indivíduos concretos; ou seja, “síntese das relações sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.79), o que transcende o tipo de educação fornecida tanto pela Escola Tradicional – que tomava os educandos como indivíduos abstratos –, quanto da Escola Nova – que assumia o sujeito como tão singular que, por isso, está condicionado à imediatez de sua existência, de modo que suas relações sociais sejam naturalizadas, “como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.79).

De outro modo, assumir que a educação escolar deve ser voltada ao sujeito concreto implica compreender que os indivíduos são tomados como sujeitos que pensam e agem no mundo e que, por isso, têm demandas que estão relacionadas a sua condição mais imediata, mas que, por outro lado, estes sujeitos não podem estar condicionados por sua imediatez, pois isso os circunscreve às suas realidades e, em uma sociedade balizada pelo capital e, por isso, dividida em classes antagônicas, tal condicionamento implica na perpetuação das desigualdades já postas, sem que haja sequer

consciência sobre elas para boa parte dos indivíduos. Assim, os sujeitos concretos são aqueles que nem sabem que têm necessidades que transcendem sua condição imediata, que “sintetizam relações sociais que não escolheram” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.79), que precisam se apropriar do conhecimento produzido pelos seres humanos ao longo da história, pois a apropriação desse conhecimento possibilitará que eles transcendam sua realidade imediata, os tornando mais, ou seja, possibilitará a sua humanização. É aos sujeitos concebidos dessa forma que as instâncias formativas, como a escola, devem servir.

Ademais, sobre a organização estrutural das aulas em uma perspectiva que se assume interdisciplinar, o que se admitiu já no primeiro encontro de planejamento foi que as aulas se organizariam pela disponibilidade do professor; ou seja, a partir dos horários que o professor poderia disponibilizar para o projeto, uma contingência relacionada à própria atuação na condição de voluntariado. Desse modo, nas segundas-feiras, estariam presentes na sala, atuando conjuntamente, a partir, então, dada a escolha do grupo pelo trabalho com ênfase em temáticas, de um tema pré-definido em reunião de planejamento, os professores das seguintes disciplinas: Educação Linguística, Línguas Adicionais – Espanhol e Inglês – e Física. Na terça-feira, a organização se daria a partir da relação entre Matemática e Química; História e Biologia na quarta-feira e Geografia e Sociologia na quinta-feira. Todos com o trabalho orientado para a mesma temática. Além dessa grade de

198

horários determinada, os professores poderiam – a partir de suas disponibilidades e interesses – participar de outras aulas em outros dias afora aquele em que já estavam comprometidos. Importa destacar que a escolha por uma aula ou outra, quando do desejo de comparecer além do dia comprometido, está pautada na inclinação pessoal dos docentes atuantes naquele núcleo e não por demandas impostas pelo trabalho educativo.

Organizados os horários e dispostas as disciplinas, definiu-se um tema para iniciar o planejamento das aulas, a partir das compreensões do grupo de professores sobre o que seria relevante para a comunidade periférica em que o projeto atuaria. Desse modo, decidiu-se pelo tema *identidade*, com a justificativa de que aquela comunidade em questão possuía problemas estruturais severos que eram oriundos de uma relação de não reconhecimento da importância de sua constituição identitária em relação àquele território, minorando, se não suplantando, as questões socioeconômicas pungentes também naquele contexto em causa.

Nesse sentido, destacamos que a escolha pela abordagem temática que considere a identidade local como premissa para a organização do trabalho não se dá de forma teoricamente descompromissada, uma vez que *identidade* é noção marcadamente pós-modernista, o que implica compreender, a partir de Lyotard (2009 [1979]), que “o pós-moderno enquanto condição de cultura nesta era caracteriza-se exatamente pela

incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico com suas pretensões atemporais e universalizantes” (LYOTARD, 2009 [1979], p. VIII). Para esse autor, tal perspectiva converte-se em expressão de uma sociedade pós-industrial. No entanto, concebendo o pós-modernismo não como uma corrente articulada do pensamento, mas como uma agenda que, mesmo desdobrada em diversas vertentes – como o multiculturalismo, as teorias sociais construcionistas e o pós-estruturalismo –, centra-se, ainda que não de forma deliberada, intencional e consciente em todos os casos, na manutenção da sociedade capitalista, pois, como pontua Derisso (2010):

O pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos. (DERISSO, 2010, p.52)

Como já pontuamos, quando o trabalho educativo considera o aluno concreto, assume-se que o papel da escola é

possibilitar a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, devendo “permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado” (GAMA; DUARTE, 2017, p.522), o que significa que a escola deve tratar de um conjunto de conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história, de modo a ter um enfoque científico desses conhecimentos e não amparados unicamente no senso comum. No entanto, tal premissa vai de encontro ao que é abordado pelo pensamento pós-modernista, em que se “nega a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no imprevisto e rejeitando o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade” (GAMA; DUARTE, 2017, p.524). Não se trata, portanto, de negar o saber popular, mas da compreensão de que a escola é o *locus* principal da apropriação do conhecimento sistematizado e elaborado, o saber erudito, não por uma escolha elitista, mas, pelo contrário, por uma escolha profundamente comprometida com a garantia de *desenvolvimento de uma consciência (de classe)* (com base em Leontiev (1978)) pelos trabalhadores e seus filhos.

Saviani (2015) afirma que a escola tem a ver com o problema da ciência e a ciência é concebida como o saber metódico organizado. Nesse sentido, o autor retoma o conceito de ciência a partir das teorizações gregas, em que esta era dividida em *Doxa*, *Sofia* e *Episteme*. Assim, a *Doxa* significa opinião, ou seja, é o saber do senso comum, o conhecimento ligado as experiências

cotidianas dos sujeitos e, por isso, espontâneo. A *Sofia* refere-se à sabedoria acumulada por um longo período de tempo de vida. É graças a *Sofia* que um indivíduo de sessenta anos pode-se dizer mais inteligente que um de trinta anos. Por fim, a *Episteme* é o conhecimento científico, é a ciência. A escola não tem sua existência pautada na experiência dos sujeitos ou na opinião daqueles que fazem parte dela, pois seguramente essa perspectiva educativa não justificaria o endereçamento de dinheiro público a projetos formativos em instâncias formais. É pela socialização da episteme que a escola se organiza e se justifica historicamente; “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2015, p.288). Assim, o autor afirma:

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. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2015, p.288)

Importa compreender que assumir a escola como aquela pautada pela socialização do conhecimento historicamente

acumulado não significa ignorar o saber popular, mas “superá-lo e torná-lo rico em novas determinações” (GAMA; DUARTE, 2017, p.524). Assim, nessa perspectiva, significa que a relação com o conhecimento é tomada pelo movimento dialético entre o saber espontâneo e o sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, entre os conceitos cotidianos e científicos (HELLER, 1979). A partir da compreensão de que os sujeitos são historicamente constituídos, a escola não pode negar ou desconsiderar os conceitos cotidianos apropriados pelos sujeitos, concebendo-os como conhecimento inicial e prevendo que eles são fundamentais para desenvolvimento de conceitos científicos. A articulação entre ambos os conceitos é tão importante quanto à distinção indispensável entre eles. Nesse sentido, os conceitos cotidianos são aqueles desenvolvidos a partir das interações sociais imediatas; enquanto os conceitos científicos são apropriados em situações formais de ensino. Ambos os conceitos, desse modo, são essenciais ao processo de desenvolvimento, estando um interligado ao outro, como aponta Vigotski (2009 [1934], p. 261):

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos

só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar.

Assim, a relação entre o que é cotidiano e o que é científico, entre a cultura popular e a cultura erudita deve ser articulada a tal ponto que o trabalho educativo possibilite que se acrescentem novas determinações às anteriores. Para Gama e Duarte (2017, p. 524):

O saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, conseqüentemente, a cultura erudita. Destarte, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular.

Nesse sentido, importa compreender que apenas a socialização do conhecimento não é suficiente para o desvelamento das grandes contradições existentes na sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, já que a apropriação do saber sistematizado não garante a liberdade dos indivíduos, pois “o conhecimento por si só não liberta o ser humano: o que o liberta é a prática social” (GAMA; DUARTE, 2017, p.527).

A partir disso, compreendemos que, em uma perspectiva como a posta no campo, o trabalho educativo é voltado – mesmo

que inconscientemente – não para a prática social, mas para a organização e para o respeito aos coletivos envolvidos nas atividades na escola – sejam professores ou alunos –, o que pode resultar em uma ação escolar voltada para a acomodação/adaptação dos sujeitos às realidades em que estão inscritos. Isso porque, há uma tendência em ações afins de não se conceber um trabalho educativo a partir dessas grandes contradições existentes na sociedade, pois, se assumido de tal forma, o trabalho pedagógico poderia levar ao desvelamento da luta de classes existente no modo de organização atual. Assim, o trabalho educativo prospectado não se alinha, contrariamente ao compromisso verbalizado por esse grupo de profissionais já nas primeiras reuniões, à assunção de um projeto revolucionário e transformador, que repensa a formação dos adultos trabalhadores a partir da ruptura com a organização clássica de instâncias formativas como as escolas e os cursos pré-vestibulares. Duarte (2008), destacando um elemento que entendemos central na identificação da agudez da contradição que se evidencia, pontua que:

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado

por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2008, p.13-14).

Assim, a partir do exposto, podemos apreender que há no ideário do grupo, acerca do que seria desencadeador para a interdisciplinaridade intentada, não uma agenda organizada a partir da noção de práxis como atividade vital humana, mas a necessidade de identificação de pequenos coletivos, grupos identitários, e do reconhecimento pessoal de cada um desses sujeitos com temáticas afetas àquele espaço, do ponto de vista de sua identificação experiencial estrita. Isso fica exposto nas considerações da professora L., que propõe:

*[...] Então quando a gente faz um resgate das estórias, a gente consegue introduzir tudo isso: a história, a geografia, os mapas cartográficos. Não vai ser um mapa, mas a gente pode começar a fazer com que eles possam delimitar esse território em que eles moram. Ciências da natureza: as benzedadeiras, os chás, como eles se tratavam naquela época. Quer dizer, a gente consegue fazer todos esses links (articular), sei lá, articulando um tema, trazendo todas essas coisas. Dentro das ciências sociais, a história da comunidade, a luta e a defesa pelo território. A história da*

*alimentação. Eu achei bem interessante que várias coisas a gente consegue trabalhar todo mundo, só trazendo a história da comunidade. (Notas de campo – áudio da reunião de planejamento – abr. de 2017)*

Dessas afirmações, evidencia-se que o trabalho interdisciplinar delineado pelos profissionais no primeiro planejamento coletivo se daria a partir das histórias vividas pelos integrantes naquela comunidade. A professora L. propõe que sejam feitas intervenções didáticas que permitam àqueles sujeitos contar suas histórias, para que a partir delas sejam elaborados os planejamentos das aulas. Ela afirma:

*A partir das histórias deles. Então a gente precisa fazer com que eles comecem a contar. A trazer a oralidade para a gente pensar. Porque a gente até pode pensar todas as aulas, mas se não conhecermos essa história, porque é uma outra história, uma coisa que a gente não tem, para que não se chegue supondo qual é a realidade deles. (Notas de campo – áudio da reunião de planejamento – abr. de 2017)*

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar se dará a partir das vivências e experiências dos alunos da comunidade. Tal alinhamento, a partir do que vimos assinalando, converge com uma

tendência pedagógica pautada no escolanovismo, uma vez que para essa corrente o pragmatismo e as necessidades imediatas dos alunos são o cerne do trabalho escolar (SAVIANI, 2012 [1983]). Para Duarte (2011 [2000]), a relação entre trabalho educativo e o interesse está pautado em um lema presente no ideário pedagógico escolanovista e que se alinha também ao pensamento pós-modernista em uma espécie de “mix teórico”, que tem sido revigorado pelos educadores e, especialmente, pelas instâncias internacionais nos dias atuais, que é o lema *aprender a aprender*. Em consonância com tal lema, o trabalho educativo não é tomado como “ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13), mas uma atividade que deve ser “impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2008 [2003], p. 9).

A presença do lema aprender a aprender no ideário educacional foi reforçada pelo alinhamento constantemente feito entre o pensamento dos autores da psicologia do desenvolvimento Vigotski e Piaget. Sabe-se que a associação do pensamento vigotskiano ao construtivismo resulta de “leituras equivocadas da psicologia vigotskiana, que acabavam por fazer desta apenas uma vertente do construtivismo” (DUARTE, 2011 [2000], p.36) e não de um fundamento revolucionário. Nesse sentido, ao invés de conceber os indivíduos como “sínteses das inúmeras relações sociais” (DUARTE, 2011 [2000], p.35), alinhadas à psicologia

biologicizante de Piaget, as pedagogias do aprender a aprender concebem os indivíduos a partir de um modelo de interação entre organismo e meio – biológico apenas. Duarte (2011 [2000]) afirma que:

Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. Na psicologia marxista de Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação entre organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano (DUARTE, 2011 [2000], p.35).

Assim, o trabalho educativo, em uma perspectiva pautada no lema aprender a aprender, centra a atenção nas necessidades do sujeito empírico, pautado nos interesses dos sujeitos situados e nas suas necessidades mais imediatas. Posicionamentos tais

referendam paralelamente ações pedagógicas como as criticadas por Britto (2012), sob a identificação de *pedagogia do gostoso*, justamente por contribuírem para a reprodução do senso comum, em detrimento da formação crítica do aluno.

O que fica implícito na eleição desse lema educacional é sua relação adaptativa à realidade dos sujeitos, visto que não é uma perspectiva voltada para a transformação dos indivíduos, mas para sua adaptação à lógica posta, a capitalista. Sobre isso, Duarte (2011 [2000]) pontua que:

Trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2011 [2000], p.35).

Fica evidenciado, a partir de nossas observações participantes, que o planejamento das aulas, em uma perspectiva que se quer interdisciplinar como a posta no campo, não considera

os educandos como indivíduos concretos, “sínteses das relações sociais” (SAVIANI, 2015 [2012], p.79), mas como sujeitos empíricos, os quais, por serem tomados tão somente em sua singularidade, “distinguem-se uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo” (SAVIANI, 2015 [2012], p.79). A fragilidade em se considerar como foco do trabalho educativo o sujeito empírico reside na relação desse sujeito com os objetos do conhecimento, uma vez que os interesses do aluno empírico possivelmente não correspondam aos interesses do aluno concreto – que, como sabemos, tem necessidades para além de sua condição imediata de sujeito situado. Nesse sentido, ao focar nos interesses deste aluno empírico e centrar a prática educativa em saberes que tem como ponto de horizontalização o próprio sujeito, ele fica privado do acesso do conhecimento historicamente acumulado, que é de vital importância para o indivíduo concreto. Sobre tais considerações, Saviani e Duarte (2015) apontam que:

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto de meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos

imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p.80)

Contrários a essa perspectiva pragmática, compreendemos que o processo de ensino deve ser pautado na concepção dialética de educação, que vai das observações empíricas (as vivências dos sujeitos) ao todo concreto (síntese das relações sociais). Pensar a partir de uma concepção dialética de educação implica assumir que o foco no indivíduo empírico elide a história, naturalizando as relações sociais, “como se os sujeitos pudessem se desenvolver por suas disposições internas, por suas capacidades naturais” (SAVIANI, 2015 [2012], p.79), e que, em razão do indivíduo não ser apenas suas determinações biológicas, é que se deve considerar os educandos como indivíduos concretos, que “manifestam-se como unidade da diversidade, uma rica totalidade de determinações e relações numerosas” (SAVIANI, 2015 [2012], p.79). Saviani (2015 [2012]) pontua que:

O que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda

da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. (SAVIANI, 2015 [2012], p.79)

Nesse sentido, pautar o trabalho educativo no sujeito concreto – que tem necessidades que transcendem sua realidade imediata – implica, como vemos, a compreensão do papel da escola como lócus privilegiado para a socialização do conhecimento historicamente acumulado. Importa compreender que uma perspectiva tal em nada se alinha ao paradigma da Escola Tradicional, em que o conhecimento sistematizado era transmitido – ou depositado, como afirmara Paulo Freire – em sujeitos que os recebiam passivamente, como se estivessem recebendo depósitos diários de conhecimento a serem armazenados e conferidos em testes padronizados. Um planejamento que contemple o sujeito concreto está assentado na socialização do conhecimento, concebido como produção humana, que deve ser apropriado pelos alunos, para que estes se objetivem como indivíduos históricos. Fica evidenciado, portanto, que assumir o trabalho educativo a partir dos interesses dos alunos contribui apenas para que a função social da instância educativa se evanesça, uma vez que tal prática está a serviço da manutenção do estado de coisa, contrariando o

projeto formativo do grupo – ruptura com os moldes tradicionais de escolarização e formação de trabalhadores.

Avançando no planejamento das aulas, os professores entraram em relativo consenso sobre o tempo de exposição e trabalho com cada tema, definindo o tempo de três semanas de duração para cada tema trabalhado. O professor K. afirma que esse é um bom tempo de exposição e reitera que é importante um tempo maior *“porque senão a gente não consegue aprofundar, fazer o diagnóstico, fazer um exercício, porque se não a gente cai no conteudismo e a gente não avança na problematização”* (Notas de campo – áudio da reunião de planejamento – abr. de 2017).

Em relação à definição pelo grupo de professores do tempo de exposição das temáticas propostas, o que se destaca é que justamente por nos alinharmos a uma perspectiva pautada na psicologia histórico-cultural, vinculada aos estudos de Lev Vigotski, é axial buscar compreender o processo de desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, o que inclui a compreensão do nível de desenvolvimento real dos sujeitos (VIGOTSKI, 2007 [1984]), pois, tal compreensão, permite-nos planejar ações que busquem consolidar outros conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento imediato, em direção ao nível de desenvolvimento potencial<sup>15</sup>. Cabe, nesse sentido, lembrar que

---

<sup>15</sup> Cumpre destacar que uma das premissas balizadoras dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que tem em Vigotski sua maior influência, é a de avaliação, uma vez que a zona de desenvolvimento

esse processo é sempre mediado pela linguagem e relacionado diretamente com a intervenção de um interlocutor mais experiente – por excelência, o professor no espaço escolar. Nesse sentido, não é possível conceber um tempo pré-determinado de duração para o trabalho com os objetos de conhecimento sem conhecer a nível de desenvolvimento real dos sujeitos envolvidos nas ações educativas. Nesse contexto, a partir das teorizações de Vigotski (2007 [1984]), podemos compreender que há dois níveis de desenvolvimento importantes que devem ser considerados no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Esses níveis serão os responsáveis pela relação entre o processo de desenvolvimento do aluno e sua capacidade de aprendizado, quais sejam: Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Imediato.

Quando determinadas as funções psicológicas superiores se desenvolvem como resultado da apropriação de determinados conhecimentos e da elaboração de determinados conceitos, o aluno passa a ter autonomia para operar em favor de determinadas atividades humanas, tal capacidade passa a compor a segunda natureza do sujeito, o seu Nível de Desenvolvimento Real, indicando, dessa forma, um nível de processo mental alcançado. Quando esse aluno ainda necessita de auxílio, da orientação de

---

imediato é verificada por meio da avaliação pelo professor. No entanto, por se tratar de um curso preparatório para as provas de larga escala, com o vestibular, a avaliação como ferramenta de análise pelo professor não é assumida como uma possibilidade ante ao grupo.

alguém mais experiente, ou seja, no âmbito da escola, costumeiramente, o professor, para realizar alguma operação, ela se encontra na Zona de Desenvolvimento Imediato, caracterizada por Vigotski (2014 [1981], p. 238) como “y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo”, pois o que o aluno já sabe está posto, mas o que ele tem capacidade para aprender, ou seja, um nível de desenvolvimento prospectivo, é que dará a ele possibilidade de ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, em uma perspectiva de filiação à psicologia histórico-cultural, é crucial a compreensão do papel da escola no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que “la instrucción resulta verdaderamente fructífera cuando se lleva a cabo dentro de los límites del período que determina la zona de desarrollo próximo” (VIGOTSKI, 2014 [1981], p.243). Isso posto, não parece fazer sentido a delimitação prévia de tempo destinado às unidades temáticas, pois, a partir do ideário da psicologia histórico-cultural, não é possível prever com tal precisão o tempo para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados sem considerar a zona de desenvolvimento real dos indivíduos e a partir dela a definição do percurso metodológico que se buscará fazer considerando o que potencialmente deverá ser aprendido e a partir disso promover um retorno à prática social original agora com uma nova consciência

Além disso, em uma perspectiva que assume o trabalho pedagógico a partir do ideário da psicologia histórico-cultural, a problematização – elencada pelo grupo de professores como a etapa a ser atingida; ou seja, o objetivo fim da atividade educacional –, não é a parte final do trabalho, uma vez que, compreendendo o trabalho a partir da prática social (SAVIANI, 2012 [1983]), a problematização é um dos passos orientadores da consecução do trabalho educativo, sendo precedido pela prática social comum a professores e alunos e sucedida pela apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para o reposicionamento do sujeito frente à problematização, o que leva ao domínio, denominado de catarse; ou seja, a incorporação dos instrumentos culturais, transformando-os em elementos ativos de transformação social. Em havendo se dado o processo de apropriação, retorna-se, por fim, à própria prática social, agora ressignificada, outra. Nesse sentido, a problematização é antes uma etapa da ação educativa, sob responsabilidade do professor, para que o que se busca ensinar seja redialetizado com a prática social.

Como já reiteramos ao longo de nossa pesquisa, a compreensão de que o trabalho deve partir do local domina o ideário dos profissionais que atuaram no projeto na perspectiva que se quis interdisciplinar. Novamente, tal assertiva pode ser confirmada com as discussões temáticas que se dão no início do trabalho. A professora de Educação Linguística, a partir de um alinhamento a uma perspectiva de pedagogia socialista, propõe que

o trabalho se inicie pela prática social – tal qual concebida por Saviani (2012 [1983]) –, em que há a defesa consoante a tal proposição, sendo ela concebida como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo. Nesse sentido, essa proposta pedagógica dialética tem como princípio a prática social dos sujeitos nela envolvidos, tanto o professor quanto os alunos, os quais assumiriam diferentes papéis nas interações que se dão ali: o professor como interlocutor mais experiente e que detém o conhecimento (SAVIANI, [2012] 1983) em relação ao processo de ensino e à prática social enfocada; e o aluno que detém uma visão parcial da prática social que se dá a conhecer, porque respaldada apenas na experiência cotidiana. Essa prática, do modo como é tomada no espaço escolar por Saviani (2012 [1983]), não pode ser reduzida simplesmente ao seu fazer cotidiano, sendo esse, em alguma medida, o ponto de partida para aprofundamento de conhecimentos científicos necessários para a compreensão crítica e consciente dessa mesma prática.

Assim, em se tratando de uma comunidade periférica, majoritariamente negra e de um contexto social marginalizado, muito em função das relações estabelecidas pelo movimento de tráfico de drogas naquele local, a partir de nosso alinhamento à perspectiva histórico-cultural de base marxista, a sugestão é que comecemos o trabalho com a problematização do contexto em que aqueles sujeitos estão inseridos, de modo a contribuir para a compreensão das raízes mais complexas que se estabelecem entre

218

os sujeitos das periferias de maioria negra e a sociedade balizada pelo capital. Ao longo do planejamento inicial, é sugerido, nesses termos, o trabalho com o documentário intitulado *13ª Emenda*, que retrata o sistema carcerário norte americano como uma forma de perpetuação da escravidão dos indivíduos negros das periferias, o que contribuiria para a problematização da prática social ponto de partida.

O trabalho a partir da prática social dos sujeitos se alinha ao que temos defendido acerca de uma Educação Linguística que não se une aos determinismos da perspectiva pragmática, mas que, tendo em vista o que o aluno já sabe ou as esferas da atividade humana das quais participa, contribua para o enriquecimento de sua formação, ensinando-lhe o desconhecido ou o conhecido de caráter sincrético (SAVIANI, 2012 [1983]). Nesse sentido, entendíamos que o trabalho educativo se daria, desse modo, tendo a prática social como ponto de partida, o que levaria à problematização, à instrumentalização, à catarse e à prática social como ponto de chegada (SAVIANI, 2012 [1983]).

No entanto, o grupo de professores entendeu não ser pertinente levar a termo a mencionada proposta naquele momento por não estar o grupo de profissionais ainda integrado à realidade da comunidade, denegando um compartilhamento inalienável – o de um mesmo tempo histórico – e com isso todas as restrições e contradições que afetam a todos indistintamente, porque converte a todos em alienados. Desse modo, a professora J. pontuou que,

apesar da importância de trabalhar com questões que extrapolem o cotidiano, é importante centrar o trabalho inicialmente nos sujeitos. Ela afirma:

*A ideia que tu deu [documentário 13ª Emenda], eu fiquei pensando, é completamente pertinente, mas não sei se no começo, porque acho complicado chegar e dizer: Oi, a gente vai falar sobre a população carcerária negra. Calma aí, né, amiga, você está acabando de chegar aqui. Acho que devemos construir um relacionamento maior entre a gente para poder entrar em questões mais pesadas (Notas de campo – áudio da reunião de planejamento – abr. de 2017)*

Dessas afirmações, depreende-se que, apesar de se colocar em favor de uma educação para a transformação, o papel do professor não é o de interlocutor mais experiente, que tem como atividade principal a socialização do saber objetivado pelo homem ao longo da história. Com o esvanecimento da especificidade do papel do professor, esvazia-se também a especificidade do trabalho educativo, que é a de promover em cada indivíduo singular a apropriação da humanidade produzida histórica e coletivamente, de modo que este indivíduo se humanize no processo. Esse trabalho deve ser compreendido como uma atividade direta e

intencional, em que o professor tem papel extremamente importante.

Além disso, a relação entre professores e alunos é assumida a partir de uma perspectiva pedagógica que se assenta na vontade e no interesse dos alunos, pois, ao estabelecer um relacionamento mais próximo – no nível intersubjetivo –, torna-se pertinente discutir questões mais complexas, ou ‘pesadas’, como afirma a professora J. Nesse sentido, a educação escolar em uma perspectiva que contempla exclusivamente a vontade, os anseios dos alunos e que, para isso, precisa estabelecer uma relação de proximidade com os sujeitos, pois de outro modo estaria em uma posição de desrespeito à subjetividade desses indivíduos, está pautada no entretenimento, no atendimento do gosto, do experiencial e no plano relacional estrito, e não no plano da relação com a produção humana historicizada. Sobre isso, Leontiev (1959) afirma que:

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio histórico os meios, [as] aptidões e [o] saber fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza sua relação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento dessas relações que se realiza o processo da ontogênese humana. (LEONTIEV, 1959, p.185)

Desse modo, importa compreender que a formação do homem depende das condições exteriores, mas estas não estão intrinsecamente relacionadas a uma adaptação biológica dos sujeitos, mas às possibilidades de apropriação das objetivações humanas, o que se confirma nas considerações de Leontiev (1978, p. 264), que afirma que “[...] o homem não está evidentemente subtraído ao campo da ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade”.

A partir de definições afins, em uma sociedade dividida em classes antagônicas, cabe a escola possibilitar a ampla socialização do conhecimento:

Se nas condições da sociedade de classes antagônicas, a maioria dos homens, que pertence às classes exploradas e aos povos oprimidos, é obrigada a efetuar quase que exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros, as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver suas aptidões intelectuais superiores não se explica pela “sua incapacidade para se adaptarem” às exigências superiores, mas pelo lugar que ocupam – independente[mente] de sua vontade – no sistema de relações sociais. Determinando as possibilidades destes homens de assimilar a atividade humana, este fato determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de “adaptação”, isto é, a

possibilidade de desenvolver a sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas. (LEONTIEV, 1959, p.185)

Assim, em uma perspectiva que se alinha ao ideário da psicologia histórico-cultural, como a que temos promovido nesta pesquisa, a escola é admitida como “espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada” (MOURA et al, 2010, p.207), o que significa que esta escola deve se colocar em favor do desenvolvimento dos indivíduos em todas suas potencialidades. Nesse sentido, concebemos a escola como o local privilegiado para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e, em razão disso, como pontua Moura et al (2010), cabe ao professor promover uma ação intencional e organizada para esse fim – a apropriação pelos estudantes do acervo cultural humano. Assim, mesmo que os indivíduos possam se apropriar dos diferentes artefatos da cultura de forma não intencional e não sistemática, de acordo com suas vontades e seus interesses, é no processo de educação escolar que “se dá a apropriação de conhecimentos aliada à questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino” (MOURA et al, 2010, p. 213). A atividade do professor reside, portanto, na busca pela organização do ensino, concebendo o aluno enquanto sujeito concreto, portador de necessidades que sequer reconhece, cujo conhecimento poderá

contribuir para a transformação da realidade social como um projeto social mais amplo. Assim, Moretti (2007) postula que:

[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica. Podemos dizer então que: se, dentro da perspectiva histórico cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho – a atividade de ensino – ou seja, o professor constitui-se professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem (MORETTI, 2007, p. 101 apud MOURA et al, 2010, p.213)

Nesse contexto, ao afirmar que a relação do homem com a natureza se dá pelo trabalho e, assim, entendendo a educação como “uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2015, p.286), passamos a compreendê-la como produção não material, mais especificamente uma produção imaterial em que “o produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2015, p.286). Dito isso, nos colocamos frente ao papel do professor, que se situa no campo

das produções imateriais, da qual resulta a formação dos indivíduos. É, pois, a tarefa de “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2015, p.286) inerente à atividade principal do professor. É ele que distinguirá entre o acidental e o necessário, entre o essencial e o acessório e, partir da identificação dos conhecimentos historicamente acumulados pelo conjunto dos homens, criará os motivos para que estes sejam apropriados pelos indivíduos.

Em um contexto ideal – em que as condições orgânicas dos sujeitos estão garantidas de antemão –, o indivíduo iria até a escola movido pela sua atividade principal, que é a atividade de aprender, para o que se colocaria em atividades de estudo, o que implica compreender que o estudante possui um papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que “[...] o motivo da atividade de aprendizagem deve ser por parte dos estudantes a aquisição de conceitos teóricos, por meio de ações conscientes que permitam a construção de um modo generalizado de ação” (MOURA et al, 2010, p. 216.). No entanto, em contextos socioeconômicos desfavorecidos, como boa parte da realidade brasileira e, seguramente, da realidade dos estudantes do projeto em questão, estes estudantes não estão cientes de seu papel e cabe

ao professor criar os motivos para seu engajamento na atividade de aprendizagem:

[...] a atuação do professor é fundamental ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino. As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. (MOURA et al, 2010, p.216)

Justamente em razão da complexidade da práxis pedagógica que evidenciamos a verdadeira dimensão da atividade de ensino, que envolve, portanto, o conteúdo a ser ensinado – o conhecimento produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história –, formas adequadas de garantir a apropriação desse conhecimento, um professor que ensina – concebido enquanto interlocutor mais experiente –, e o aluno que aprende. Tudo isso em favor da “constituição de um modo geral de apropriação da cultura e do desenvolvimento do humano genérico” (MOURA et al, 2010, p. 216), o que vai na contramão de um ensino pautado na cotidianidade e, por isso, no interesse e nas necessidades dos sujeitos empíricos.

### 3.2 O PLANEJAMENTO: UMA PRÁTICA SOCIAL EM UMA PERSPECTIVA QUE SE ASSUME INTERDISCIPLINAR?

Já nos é dado, a partir do percurso teórico comprometido com o ideário da psicologia histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica, que a finalidade da educação escolar é levar os sujeitos à apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história pelo conjunto dos homens e que há, como reitera Vigotski (2013 [1982]), uma ampla articulação entre o desenvolvimento do pensamento e esse processo de apropriação. Nesse sentido, concordamos ainda com Saviani e Duarte (2012) quando afirmam que o que faz do indivíduo um ser genérico – representante, portanto, do gênero humano – é sua relação com a atividade vital, o trabalho:

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida tudo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.22)

Com base nesse entendimento, esta seção se organiza no intuito de compreender: **de que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas?** Conforme discutido na primeira seção deste capítulo, o percurso a ser trabalhado para a compreensão da questão posta se dará com base no entendimento do método proposto por Saviani (2012 [1983]), em que vigora a prática social como ponto de partida e chegada do trabalho educativo. A metodologia adotada, na verdade, consiste em uma busca pela transcendência do ecletismo de tendências vivenciadas pelos docentes, que ora visivelmente residem em uma estrutura tradicional, perpassando por concepções de cunho escolanovista, ora pós-modernista, o que se relaciona a práticas escolares destituídas do entendimento completo necessário que facultasse a convergência entre teoria e prática, tal qual preconiza Saviani (2012 [1983]), a respeito de um planejamento que favoreça:

[...] o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão [levando] em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012 [1983], p.69).

A partir do aporte teórico proveniente das leituras realizadas pela pesquisadora-participante que resultam desta pesquisa e que, também, em alguma medida, balizaram os planejamentos oriundos das reuniões de planejamento do grupo de professores, é que se organizou o trabalho com o referido método. As aproximações entre a base histórico-cultural e a proposta metodológica em foco encontram-se, principalmente, na compreensão do desenvolvimento do sujeito e sua relação com o objeto, que não se estabelece de forma direta. Para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essa relação acontece pela interação homens-natureza-sociedade, produzindo cultura.

Novamente, pautamos essa análise nos dados gerados nas reuniões de planejamento, além do diário de campo da pesquisadora-participante, com as interações com os professores das outras disciplinas. Nesse sentido, cumpre assinalar que a premissa de que o trabalho educativo deveria ser centrado nos indivíduos pertencentes àquela comunidade dominou o ideário do grupo dos professores desde os primeiros encontros de planejamento coletivo. Nesse sentido, já no primeiro encontro realizado para o início dos trabalhos na perspectiva que se queria interdisciplinar, os professores solicitam que a professora de redação – assumida assim em função da estrutura típica dos cursinhos vestibulares – começasse o trabalho com um texto

produzido pelos alunos sobre uma personagem local que eles tivessem interesse. O que se evidencia nessa perspectiva de produção de um texto – uma *redação* – a partir dos interesses dos sujeitos naquele espaço escolar é que, primeiramente, a redação, conforme pontua Britto (2003), não é uma “atividade real de significação, mas uma atividade linguística artificial, cuja finalidade é exclusivamente a de ensinar a escrever dentro de certo modelo” (BRITTO, 2003, p.166). O autor ratifica que:

[...] a redação escolar é um exercício cujo objetivo é treinar o aluno nas técnicas de escritura, que iriam desde o uso adequado das convenções da escrita (ortografia, concordância, acentuação, pontuação, etc) até a concatenação lógica do texto (coesão e coerência textual). Nestas condições, o aluno não lê um texto pelo valor que ele pode ter ou em função de um interesse determinado, nem redige como um ato interlocutivo de fato, mas apenas como treinamento. (BRITTO, 2003, p.166)

Podemos perceber, a partir do que estava posto no campo, uma compreensão pouco envolvente da especificidade da Educação Linguística por parte dos profissionais envolvidos no processo de atuação interdisciplinar, o que se converte em uma acentuada contradição com os ideais expostos pelo grupo de privilegiar o local, respeitando as subjetividades. Tal contrassenso

justifica-se pela escolha de uma proposta de redação – gênero tipicamente escolar –, estranho, portanto, àquele entorno. A garantia do respeito ao local ficaria apenas pela convergência temática. Cumpre assinalar, nessa direção, uma questão extremamente importante que se impõe quando do trabalho interdisciplinar, que é a necessidade de garantia da especificidade das áreas do conhecimento, uma vez que, na condição de professora de Educação Linguística, a pesquisadora-participante compreende que a perspectiva de trabalho com o texto como solicitado – sem qualquer função social específica –, está relacionada a concepções assentadas em certos *consensos pedagógicos* (BRITTO, 2012), os quais se referem ao domínio abstrato da escrita em que se sustenta uma linha de pensamento preocupada com a correção e com o ensino de metalinguagem estritamente. No entanto, como reitera Britto (2003), essa perspectiva foi superada por uma “corrente do pensamento linguístico brasileiro [...] que a partir do final dos anos 1970 sustentou um movimento reformador que questionava o privilégio da visão normativista” (BRITTO, 2003, p.18), o que significa que, no âmbito dos estudos linguísticos, a perspectiva de trabalho com escritura, nos moldes daquela referida pelos professores, está superada, pelo menos na esfera das discussões científicas sobre o ensino de língua materna, há pelo menos três décadas. Isso, obviamente, os professores não podem/precisam saber, uma vez

que não são profissionais com formação específica para atuar no ensino de língua.

Nesse sentido, o que se evidencia, portanto, é que independentemente de qualquer noção de interdisciplinaridade que se deseje tomar em instâncias formativas, uma questão parece insuperável, qual seja – a especificidade da área e, no bojo dela, do componente curricular não pode ser denegada, sob pena de perder-se também, com isso, a essência do que justifica a existência da própria escola: o ensino de conhecimento historicamente acumulado, identificado pelo professor, que, além de identificar os elementos que devem compor o currículo nuclear em favor de um projeto formativo, deve pensar nas formas mais adequadas de fazê-lo, o que demanda metachecimento, logo, formação específica, além da formação geral, sobre fundamentos.

Nesse íterim, a Educação Linguística é convidada a participar das aulas com a produção textual inicial:

*Poderia pedir um texto em que vocês [os alunos] vejam um personagem da comunidade de vocês e escrevam uma história. Narração ou um relato para que a gente conheça as estórias deles; ou seja, quais são essas estórias e esses personagens. (Notas de campo – áudio da reunião de planejamento – abr. de 2017)*

O texto tomado nessa perspectiva se ancora não na interação com os alunos e destes com o mundo que os cerca, mas, antes, é um texto que estará a serviço de uma espécie de diagnóstico para o início do trabalho com as temáticas. Como já pontuamos, ao conceber os indivíduos como sujeitos históricos e, por isso, situados na história social humana, nos é imposta a necessidade de compreensão dos níveis de desenvolvimento reais dos sujeitos, bem como as práticas sociais das quais tomam parte, para, então, organizar o percurso didático-pedagógico a ser empreendido em nome de contribuir para a formação humana integral. Assim, a conversão do papel social da escrita a uma espécie de diagnóstico está pautada em compreensões balizadas na perspectiva pós-modernista, em que não importa o que já é sabido pelo indivíduo, ou seja, que já foi apropriado de tal modo a compor a sua segunda natureza, já que corroboramos com a compreensão de que “só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 2015, p.291), mas o que é próximo, do entorno, com o que os sujeitos se identificam, o que é parte do seu *território*, localmente concebido.

Ainda sob a perspectiva de trabalho com a língua pautada em uma concepção abstrata, evidencia-se que, em dado momento do planejamento com a temática *identidade*, o professor de Física – que atuou em conjunto com a Educação Linguística e as Línguas

Adicionais – ratificou a necessidade de abordagem do conteúdo escolar *energia elétrica*, pontuando que este é um conceito importante para a Física no que compete aos conteúdos cobrados pelos vestibulares. A partir disso, o que se evidencia é que o professor, ciente da necessidade de trabalhar com o conceito de *energia*, central na física, aponta para o conteúdo escolar *energia elétrica*, mas o faz sob a égide de ‘temática’, para garantir, com isso, que o trabalho com tal aspecto seja consoante com a perspectiva de trabalho assumida pelo projeto, que é a interdisciplinaridade temática. Tal profissional parece reconhecer, mesmo sem que haja total consciência sobre isso, que é seu papel como professor identificar os elementos culturais necessários para o enriquecimento da formação humana, também pelo desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, a temática da *identidade*, antes de contribuir para a articulação entre os componentes curriculares, atua na submissão de uns a instrumentais dos outros, secundarizando a importância de todos os componentes das diferentes áreas do conhecimento no enriquecimento da formação humana, pensada à luz da integralidade.

Por conseguinte, após a exposição da necessidade de abordagem do conteúdo energia elétrica – assumido como temática pelo grupo –, pelo profissional da Física que atuaria interdisciplinarmente com a Educação Linguística, a pesquisadora-participante demonstrou o desconforto com a possibilidade de uma

abordagem temática que contemplasse tal conteúdo. Na tentativa de apaziguar tal desconforto, os colegas pontuaram sobre a necessidade de esforço para contemplar as temáticas, mas não a obrigação estrita nessa abordagem. Desse modo, a professora da Educação Linguística questiona:

*Ele falou [o professor de Física]: “eu tenho que falar de energia elétrica”. Aí eu fiquei pensando que eu não tenho o que falar de energia elétrica e isso é uma coisa que me angustiou por um tempo. Eu fiquei pensando: “o que eu vou falar de energia elétrica?”* (Nota de campo – áudio de reunião de planejamento. Abr. 2017).

Nesse momento, o professor K. faz a seguinte consideração:

*Mas olha que legal, tem muita coisa, por exemplo, você pega a fatura de energia elétrica e vai fazer a leitura dessa conta.* (Nota de campo – áudio de reunião de planejamento. Abr. 2017)

Evidencia-se que essa compreensão de trabalho com a leitura está pautada em uma acepção específica de leitura, mais especificamente refere-se àquela que considera o ato de ler a partir da “decodificação de uma informação quantitativa codificada em

parâmetros mensuráveis” (BRITTO, 2012, p.21). Tal concepção da leitura está assentada na compreensão de que ler é o ato de decifrar qualquer notação ou registro de grandeza e que isso deve ocorrer por meio de um intérprete, comumente designado de leiturista. No entanto, Britto (2012) afirma que o ato de decifração da conta de luz não pode, em qualquer hipótese, ser considerada uma prática leitora, assumindo o significado de leitura, como a leitura de textos, o que envolveria necessariamente a dois processos interligados: decifrar e compreender. Nesse sentido, a reivindicação feita à professora de Educação Linguística pelo referido professor indicia o que vimos referindo ao longo deste estudo, de que o conhecimento específico do professor no que se refere à sua área de atuação é inegociável, mesmo em uma perspectiva interdisciplinar em que a formação humanizadora estiver em causa.

Assim, pelo que se evidencia nos encontros de planejamento docente, mesmo para os profissionais envolvidos no processo de ensino, a compreensão do processo de imersão na cultura escrita produzida ao longo da história pela humanidade é, ainda, bastante embrionária, pois o trabalho com a escrita é compreendido pelos profissionais em uma perspectiva unilateral de formação, tomado na abstração, ou submetida a um pragmatismo tal como a decifração de uma conta de energia elétrica. Contrários a essa perspectiva, depreendemos, a partir de Britto (2012), que o trabalho continuado com a leitura e a escrita

faz parte das atividades de todas as disciplinas, a partir das atividades de estudo, ainda que seja do profissional que se responsabiliza pela Educação Linguística o tratamento de suas especificidades teórico-conceituais. O processo de apropriação de conhecimento pressupõe a leitura de textos, a produção de roteiros, sínteses, discussões que levem o estudante a “aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada” (BRITTO, 2012, p. 95).

Nesse sentido, o ensino de língua materna teria papel central num processo de formação humana com contornos de aproximação à omnilateralidade, uma vez que o que intentamos é que por meio da apropriação derivada da interação com os objetos da cultura, tendo em vista o processo educativo do qual fazemos parte, promover um processo de ensino que facultasse aos sujeitos o desenvolvimento das potencialidades que são inerentes ao ser humano. Seguramente, para contribuir para uma formação humana com adjetivação integral, precisamos de um processo de ensino que transcenda o senso comum e rompa com paradigmas pedagógicos cristalizados no seio escolar ou ainda com o envelhecimento deles. Cumpre assinalar, assim, novamente, a necessidade de garantia de manutenção da especificidade do componente curricular, sob pena de minorar a possibilidade formativa dos sujeitos na origem.

Dado o exposto, conforme os profissionais avançaram no planejamento coletivo, algumas considerações sobre o trabalho

surgiram, dentre elas, uma exposta pela pesquisadora-participante, que pontuou que o trabalho a partir das práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação do conhecimento contribuiria sobremaneira para a formação desses indivíduos – tomando a formação, assim, em uma perspectiva *omnilateral*. Assim, decidiu-se que após a finalização do trabalho com o tema *território* – segunda temática abordada pelo grupo –, o planejamento se organizaria a partir de oito clássicos da literatura brasileira, cobrados no vestibular de uma das universidades do entorno. Assim, a escolha pelos clássicos se deu, primeiramente, em virtude de o projeto de educação comunitária atender estudantes que se submeteriam a seletivos de vestibular das universidades mais próximas e, portanto, teriam, dentre as atividades de estudo que deviam desenvolver, a incumbência da leitura das referidas obras. No entanto, a leitura de clássicos vai na contramão de visões utilitaristas de leitura, como é depreensível na sugestão anteriormente discutida que coloca o trabalho educativo desenvolvido no âmbito da Educação Linguística a reboque de operações pragmáticas (a decifração da conta de luz), tanto quanto da visão de língua haurida das atividades humanas, como na proposta de criação de uma redação sobre um personagem localmente identificado pelos alunos do projeto na comunidade da qual são parte. Ler os clássicos da literatura nacional é prática social a ser desenvolvida por demanda objetiva – a realização de seletivos de vestibular –, mas é, principalmente, necessidade de

sujeito concreto, tomada pelas instâncias formativas pelo potencial humanizador que carrega consigo. Nessa direção, Britto (2012, p. 138) assim posiciona a leitura do texto literário no processo de promoção da humanidade:

[...] uma dimensão ética, dimensão pela qual autor e leitor se comprometem com a realização da liberdade, podemos assumir que fazer literatura, ou ler nessa condição, é uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana.

Assim, apesar de ser uma demanda do vestibular – que tem uma compreensão estreita do processo formativo, alinhada ao *tecnicismo* (SAVIANI, 2012 [1983]) –, a escolha pelas obras para o trabalho pedagógico se deu em convergência com o ideário de formação humana integral, em que se possa facultar aos alunos uma formação que contribua para tal processo, na medida em que apresenta e convida à reflexão acerca de aspectos sociais relevantes à condição de humanidade. A tomada das referidas obras como ponto de partida do trabalho educativo evidencia a atenção às *necessidades* (MOURA et al, 2010) do aluno concebido como indivíduo concreto – que precisa de conhecimentos que extrapolam sua empiria. Isso converge com o que postula Vigotski (2007 [1968], p.126), ao discutir sobre o ensino da linguagem escrita às

crianças, afirmando que estas devem ser pautadas “nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade”. Nesse sentido, importa compreender que a atividade de ensino – assumida como atividade principal do professor –, deve gerar e promover a atividade de estudo dos estudantes, ou seja, “[...] deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade” (MOURA et al, 2010, p.213). Na ótica dos estudos com vinculação à Psicologia Histórico-Cultural, dentre elas a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978), afora o interesse dos sujeitos, é a atividade motivada que importa aos professores, sempre perpassada pelas vivências dos alunos. Duarte e Martins (2013, p. 57) discorrem sobre essa questão com base nos estudos de A. Leontiev:

O motivo, entendido como aquilo que move o sujeito a agir, não se identifica, portanto à necessidade em si mesma, embora a ela esteja relacionado. Em realidade o motivo, ou motor da atividade, é uma relação entre a necessidade e o objeto que, mediante a ação humana, poderá levar à satisfação dessa necessidade. Destaque-se que apenas a relação ativa sujeito-objeto, mediada pelo outro, na condição de portador das objetivações humanas, promove a construção de motivos. Ou seja, os motivos não emergem de uma subjetividade abstrata, mas da subjetivação daquilo que já foi objetivado pela humanidade.

À luz desse entendimento, é que as obras foram abordadas nas reuniões de planejamento e pautaram o trabalho educativo em tentativa de reelaboração de um conceito de *interdisciplinaridade* pelo grupo, uma vez que elas eram a prática social comum – entre professores e alunos. Cabe ressalva de que, apesar de comum, professores e alunos podem se posicionar diferentemente sobre a mesma prática. Valer-nos-emos das considerações de Saviani (2012 [1983], p.70) acerca da relação entre a prática social de agentes sociais diferenciados:

[...] do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é

sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam.

As referidas obras foram, então, a partir do segundo semestre de 2017, estudadas nas reuniões de planejamento, a fim de que pudessem balizar o trabalho interdisciplinar pretendido. Sobre a atividade de estudo das obras, a compreensão que assumimos, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, foi de que, apesar de ser necessária a leitura por todos os envolvidos diretamente no trabalho educativo interdisciplinar, a compreensão pelos profissionais das áreas era sincrética, pois ainda não tinham – quando do início dos trabalhos com o texto –, um contato mais amplo acerca do conhecimento a ser sistematizado pela professora de Educação Linguística, que possuía um conhecimento sintético das obras (com base em SAVIANI, 2012 [1983]) e, por isso, assumiu o lugar de interlocutora mais experiente.

A partir de tais contornos, uma vez que se assumiu a atividade de leitura das obras pelos profissionais envolvidos no trabalho interdisciplinar e, com a interação com a professora de Educação Linguística na condição de interlocutora mais experiente, esperava-se que se superasse a visão sincrética, em

favor de uma compreensão também sintética da obra, se não por outras razões, pela necessidade de se converterem nos interlocutores mais experientes em relação a, pelo menos, determinados aspectos da obra, uma vez que cada professor contribuiria para a abordagem interdisciplinar a partir de sua área do conhecimento. Nesse sentido, o que constatamos é que uma atuação dessa natureza demanda do grupo de profissionais uma formação também integral, especialmente no que toca à apropriação de conhecimentos dos três campos – ciência, arte e filosofia congregados –, no caso de sua atividade principal, ensinar, no tratamento dos objetos do conhecimento dados a conhecer na especificidade de seu componente curricular.

Assim, à luz desse entendimento, a primeira obra a ser trabalhada pelo grupo na reunião de planejamento e que seria objeto de apropriação pelos alunos foi *Olhos d'água* de Conceição Evaristo. Trata-se de um livro de contos. Em relação à referida obra, o que se esperava para a reunião de planejamento – concebida como espaço de estudo – era que os profissionais que fariam parte da perspectiva interdisciplinar realizassem a leitura prévia da obra e, a partir disso, ela servisse como a prática social comum. No entanto, muitos dos profissionais não realizaram a referida leitura e a pesquisadora-participante, em lugar de discutir as especificidades da obra com os colegas, foi convidada a fazer um resumo, elencando as características dos contos constantes da obra. A partir disso, o grupo fez a escolha de dois contos para o trabalho

educativo a ser realizado. A escolha dos referidos contos se deu não em razão da importância destes para a discussão das relações sociais postas na prática social dos sujeitos e sua articulação com o mundo, mas pelo aparecimento de temáticas que permitissem que determinados conhecimentos específicos dos componentes fossem contemplados. Tal postura parece indicar uma contradição importante: a gaseificação da especificidade da instância formativa em tela em nome de uma interdisciplinaridade tentada e a circunscrição dos componentes curriculares a uma perspectiva de submissão do trabalho educativo ao tratamento de conteúdos escolares em si e por si mesmos, sem retorno dialético à prática social.

Desse modo, fez-se a escolha de dois contos específicos, o conto que dá título à obra, *Olhos d'água*, e o conto *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*. O delineamento do planejamento coletivo contemplou os referidos contos não por compreender que cabe à educação escolar “a identificação das formas mais desenvolvidas já alcançadas historicamente pelo conhecimento” (DUARTE, 2016, p. 67), mas por seu conteúdo temático. Assim as obras literárias selecionadas – incluindo o referido livro de contos –, foram utilizados em favor da escolha de temas para serem abordados pelas disciplinas com tratamento enciclopédico. Desse modo, a Educação Linguística e a História abordariam a questão da *ancestralidade*, evidenciando nova forma de manter a ênfase na temática. Sobre tal abordagem é necessário

244

destacar que à professora de Educação Linguística – a pesquisadora-participante em questão –, foi solicitado que *recebesse algum estudante negro, integrante da gestão estudantil, pois a abordagem de ancestralidade deveria necessariamente ser realizada por alguém que compreendesse – ‘na pele’,* experiencialmente concebendo – *os contornos envolvidos na questão* (Nota de campo – registro em caderno de planejamento Ago. 2017). Em relação à Física, que em razão da organização prévia de horários estava em atuação no mesmo horário que a Educação Linguística e as Línguas Adicionais, o enfoque – a partir do conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, que narra a história de uma menina moradora de comunidade periférica, a qual é atingida por uma bala perdida –, recaiu sobre o conteúdo de *mecânica*, tomando-o a partir do episódio do assassinato (pela bala perdida) da personagem do conto. Novamente, o referido professor pauta sua ação educativa a partir da compreensão da importância da apropriação das objetivações humanas para a formação dos sujeitos e a obra literária em questão – a partir do conto – torna-se um pretexto para a elaboração do referido conteúdo, tomado pelo professor como uma temática, pois isso se conformaria à perspectiva interdisciplinar então assumida pelo grupo.

A abordagem das obras literárias em questão se deu em função de ser a prática social comum entre professores e estudantes e, a partir da compreensão – especificamente da pesquisadora-participante que sugeriu o trabalho com as obras –, de que, em um

ideário tal qual o da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos que devem ser socializados para os alunos deve ter como referência a prática social, ou seja, “as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social” (DUARTE, 2016, p. 67), visto que as formas mais desenvolvidas de conhecimento são aquelas que possibilitam “a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2016, p. 67). Nesse sentido, o trabalho educativo é entendido como humanização dos indivíduos se ele ocorrer no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano – a prática pedagógica como mediadora no interior da totalidade da prática social. Para Duarte (2016, p.67):

[...] a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 2013b). A compreensão desse caráter mediador da educação escolar requer a análise das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Sobre a relação entre a cotidianidade e as esferas elevadas de objetivação, Britto (2003, p.110) enfatiza que “de todas as

formas de apreensão da realidade, aquela que talvez seja a mais fundamental na história da humanidade é a narração”, porque ela nunca é a reprodução do real, mas a reconstrução do vivido. Nesse sentido, a arte, seja a literatura, a música ou as artes plásticas, é a expressão do desejo de construir outros mundos, em que, nas palavras do autor, em oposição ao entretenimento, indaga a condição humana e, por isso, se torna uma maneira de intervir no meio e produzir possibilidades de humanidade. Para Vigotski (1998, p.307 apud DUARTE, 2016, p.68), o movimento realizado pela arte – incluída aí a literatura – “não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir”. Assim, a atividade pedagógica pautada em obras literárias implica a promoção não da arte – literatura – em si, mas a promoção de “um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana” (BRITTO, 2003, p.112).

Assim, a arte é, antes, uma das formas humanas de indagar sobre a história, a vida, a política, a cultura, dentre outros aspectos, possibilitando maneiras distintas de encontrar sentidos para a vida-vivida. A literatura, nesse contexto, torna-se uma pedagogia da arte, que “[...] pode se transformar em uma possibilidade de construção de uma política de participação social, de criação de um espaço de ação coletiva” (BRITTO, 2003, p. 113). Concebida assim, a literatura passa a representar uma possibilidade de

[re]conhecimento no mundo, de si e do outro – uma ferramenta política.

Nesse sentido, a proposição para o trabalho com os clássicos da literatura nacional se deu concebendo o clássico a partir das considerações de Saviani e Duarte (2012, p. 30-31) em que:

[...] incorporou-se à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado.

A partir da definição de clássico como aquilo que resiste ao tempo, sinônimo de permanência, a Educação Linguística e, em uma perspectiva que se quis interdisciplinar como a posta no campo, as demais áreas do conhecimento necessitaram realizar o trabalho com os clássicos, compreendendo que eles serão “[...] referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.31). Nesse sentido, assumindo que uma das principais funções do professor em relação à educação escolar é a identificação das formas mais desenvolvidas já alcançadas historicamente pelo conhecimento (SAVIANI 2012 [1983]), o trabalho educativo levado a termo pelos professores do projeto de educação comunitária com as obras literárias deveria contribuir para “a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal” (DUARTE, 2016, p.67), o que implica que o trabalho com a arte – a literatura entendida como arte –, deveria favorecer a emancipação humana, não por seu caráter de divertimento ou como uma forma de contagiar os indivíduos com os sentimentos do artista, mas pela “apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir” (DUARTE, 2016, p.68). Assim, em uma perspectiva alinhada à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica, o que era esperado de um trabalho interdisciplinar a partir das obras clássicas da literatura referia-se a como cada componente poderia contribuir na

compreensão da simbolização sobre essas formas mais desenvolvidas socialmente de sentir.

Assim, evidencia-se que a contribuição do trabalho educativo em questão não se daria pela eleição de uma temática afeta ao conhecimento específico do seu componente, mas, ao contrário disso, pela identificação de conhecimentos importantes para a compreensão de especificidades das obras inerentes ao componente curricular que lhe cabe, podendo gerar “um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional” (DUARTE, 2016, p.70). O que se destaca, portanto, é que a relação com a obra literária como arte demandaria uma visão não fragmentada da realidade social em componentes curriculares, o que, por sua vez, exigiria do profissional uma formação compatível com a integralidade humana.

### 3.3 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A APROPRIAÇÃO DOS OBJETOS CULTURAIS OU SOBRE SE É POSSÍVEL CONTRIBUIR PARA A HUMANIZAÇÃO APESAR DA INTERDISCIPLINARIDADE POSTA NO CAMPO?

Nesta seção, a análise terá como eixo o percurso pedagógico empreendido pela docente de Educação Linguística, em articulação às demais disciplinas – especialmente a Física e Línguas Adicionais –, atrelado à apropriação dos objetos da cultura

no âmbito desta pesquisa, bem como as reverberações depreensíveis do processo empreendido a partir dos planejamentos coletivos produzidos pelo grupo em atuação interdisciplinar. Nesse sentido, nossa intenção com esta seção é discutir se: **É possível garantir o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta?** A busca por resposta a essa questão se pautará nas notas de campo registradas ao longo da atuação docente, além das gravações em áudio das reuniões de planejamento e formação.

Inicialmente o trabalho educativo em uma perspectiva interdisciplinar se deu organizado a partir das escolhas temáticas assumidas pelo coletivo de professores que atuou naquele espaço escolar. Desse modo, já no primeiro encontro de planejamento, o desafio que se impôs foi como se daria o diálogo entre áreas do conhecimento tão distintas, como a Educação Linguística e a Física, por exemplo. A decisão assumida, conforme pontuado em seção anterior, foi pela escolha de temas norteadores que iriam balizar a organização dos referidos planejamentos e pautar a ação dos professores na perspectiva que se queria interdisciplinar. Como posto, a perspectiva interdisciplinar assumida de antemão levou os professores a organizarem seu trabalho a partir de temáticas, que foram escolhidas levando em consideração, por exemplo, a necessidade de abordagem de conteúdos específicos de cada disciplina.

Para destacar o trabalho realizado com as especificidades da língua, importa que se tenha absoluta clareza sobre quais são essas especificidades com as quais se opera ao longo de um trabalho pedagógico, como o realizado no campo – assumindo este trabalho em uma perspectiva humanizadora –, uma vez que, como temos marcado reiteradas vezes ao longo dessa pesquisa, o trabalho com a língua a partir da concepção da Educação Linguística implica a assunção de uma fundamentação que a difere da abordagem tida costumeiramente como tradicional da língua. Desse modo, a necessidade de atividade com a língua a partir de uma perspectiva humanizadora requer a compreensão de que “só faz sentido ensinar o que o outro não sabe” (BRITTO, 2012, p.93), o que evidencia o fato de que todo falante nativo de português sabe português, afinal esta é a sua língua. Nesse sentido, tomar a língua como algo abstrato e apartado de sua origem, apenas para seguir um modelo de correção e padronização é pouco ou nada relevante para o aluno. No entanto, é necessário assumir que há conhecimentos sobre a língua que devem ser apropriados, ampliados, aprofundados, a fim de que se extrapole seu uso meramente prático e cotidiano.

Em razão disso, antes de discutirmos as reverberações do trabalho com a língua em uma perspectiva que se quis interdisciplinar, precisávamos assumir que o trabalho com a língua na perspectiva da Educação Linguística tem como finalidade a “ampliação do conhecimento da língua e do mundo” (BRITTO, 252

2012, p.93), o que significa que ela não está marcada pela correção de desvios e imposição de modelos de uso da língua (BRITTO, 2012). Tal abordagem do ensino de língua pauta-se pela compreensão de que um ensino, voltado para a correção e uso dito correto da língua antes de se relacionar com padrões linguísticos especificamente, está assentado na reprodução de valores que corroboram com a manutenção de privilégios, uma vez que, conforme pontua Britto (2012, p.88):

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm poder econômico e político. Em toda sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes.

Nesse sentido, o trabalho com a especificidade da língua compreende o “estudo de questões especificamente linguísticas (teorias linguísticas, variação linguística, formas e processos de constituição da língua, língua e valores) e a experiência literária” (BRITTO, 2012, p.94-95), o que significa tomar a língua como objeto de investigação e análise calcada em teorias e conhecimentos científicos; ou seja, como produção humana que deve ser apropriada por cada novo ser da espécie humana (cf. SAVIANI, 2015).

Assim, no primeiro encontro de planejamento, os professores elencaram conteúdos que seriam indispensáveis às suas áreas – a partir dos conhecimentos solicitados nos editais dos vestibulares do entorno – e, a partir disso, definiram-se as temáticas que norteariam o trabalho em sala de aula no primeiro semestre de 2017. A Educação Linguística foi convidada a atuar junto às outras disciplinas, a fim de proceder à correção de enunciados. É relevante considerar, sobre tal alinhamento, que, no arranjo estruturado no campo – em razão dos contornos assumidos –, as disciplinas que historicamente são reconhecidas como mais científicas, porque são tomadas sob uma concepção positivista de ciência em que se concebe o conhecimento como objetivo neutro e livre de juízo de valor e ideologias políticas (LÖWY, 2015), parecem ganhar maior relevância no trabalho educativo, por vezes submetendo as demais – normalmente as menos reconhecidas como científicas, porque, possivelmente, comprometidas com o movimento histórico de se descolar da epistemologia positivista e assumir contornos mais compatíveis com uma epistemologia marxista – aos seus interesses e necessidades. No entanto, o alinhamento epistemológico ao materialismo histórico e dialético se dá não por razões outras que a compreensão do papel social da escola e seu comprometimento com o ideal humanizador em detrimento de uma dimensão instrumentalizadora apenas. A Educação Linguística, a partir dos pressupostos do ideário da psicologia histórico-cultural e, também, da pedagogia histórico-

254

crítica, está voltada para a formação humana integral dos indivíduos, o que resulta em um trabalho educativo que visa a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados aos sujeitos concretos, que pela apropriação desses conhecimentos poderão se humanizar.

Nesse sentido, a demanda pela correção de enunciados se justifica, segundo a professora J., por uma necessidade emergente dos alunos, que é, segundo a referida professora, o processo de alfabetização – concebido por ela como a falta de ‘domínio interpretativo’. Nessa direção, Britto (2012, p.38) pontua que a ideia clássica de alfabetização se refere ao “ato de decifrar, em silêncio ou enunciando em voz alta, signos gráficos que traduzem a linguagem oral, de forma a tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito”. No entanto, na alfabetização entendida como prática social, a leitura não se refere apenas ao ato de decifração, compreendendo esta como uma capacidade do indivíduo leitor, mas refere-se também e especificamente à compreensão e à interpretação do que é lido.

Nesse sentido, cumpre assumir que a “a escrita é instrumento chave da organização da ordem social e da dinâmica social, estando presente nas diversas formas de realização da vida prática [...] pode-se dizer que a vida prática está impregnada de escrita” (BRITTO, 2012, p.40), o que significa que, na sociedade atual – grafocêntrica –, a cotidianidade está mediada pela escrita. Britto (2012, p.40) ressalta que:

A cotidianidade moderna tem uma complexidade tal que os referenciais da vida prática se realizam mediados por uma normatividade vertical. Para que ocorram a contento, o deslocamento no espaço urbano, o trato com as coisas domésticas, os cuidados consigo, o lazer, o trabalho, as obrigações públicas, a participação em esferas identitárias (igreja, associação, clubes, etc.) precisam ser mediados, em diferentes níveis de complexidade, por ordenações escritas.

A escrita relaciona-se com a reprodução da vida no cotidiano, referenciada no senso comum, em uma dimensão pragmática. Nessa dimensão, no entanto, não há a manifestação de elementos essenciais das “práticas intelectuais escritas” (BRITTO, 2012, p.41), como expansão da memória e metacognição – o ato de controlar o próprio pensar –, por exemplo. É, pois, nas atividades com a escrita que transcendem o pragmatismo e o imediatismo para além do cotidiano, na interação com os conhecimentos historicamente acumulados – ciências, arte e filosofia –, que há maior nível de metacognição. Ainda com base em Britto (2012, p.42):

A leitura de produções intelectuais define-se pela ação intelectual que se realiza na interação entre um sujeito (ou vários) com objetos culturais complexos inseridos em capôs de referencia organizados por sistemas distintos

daqueles que se conhecem nas práticas cotidianas. A leitura de um livro de literatura clássica – pelo menos aquela que supera o imediatismo factual do enredo – demanda razoável vivência com a Estética, a História, a Sociologia, a Política, a Filosofia e a Psicologia.

No entanto, no modo de organização balizado pelo capital, nem todos os indivíduos possuem condições objetivas de se tornarem leitores, uma vez que essas condições são desigualmente distribuídas pela cisão da sociedade em classes opostas, o que nos leva a concordar com Britto (2012) quando afirma que os processos de compreensão e a apropriação do conhecimento estão relacionados com as formas de acesso dos indivíduos à cultura. O autor aponta que:

A dificuldade no trato com textos sofisticados não resulta, portanto, de uma incapacidade genérica de leitura ou do domínio precários dos procedimentos formais de decodificação, mas do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção de conhecimento formal. (BRITTO, 2012, p.42)

Considerando tal escopo, a dificuldade apresentada pelos alunos acerca do processo de alfabetização, como aponta a professora J., refere-se para além de problemas de decifração –

desenvolvimento do domínio escrito – no envolvimento dos sujeitos com os produtos da leitura, de modo que a promoção da leitura, nesse viés, é, também, uma promoção dos sujeitos, por meio da “experiência e vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão” (BRITTO, 2013, p.43), em favor da humanização.

A interpretação dos enunciados foi referenciada, assim, pelos professores das diversas disciplinas, que afirmaram que um dos grandes problemas nas diversas áreas de atuação no processo do vestibular reside na dificuldade que os alunos apresentam na interpretação dos enunciados das questões da prova, o que dificulta a resolução das referidas questões. À luz dessas afirmações, o que se evidencia é que assumido que os alunos apresentam como demanda costumeira a real dificuldade de interpretação dos enunciados, sendo esta, em uma mirada pragmática, condição *sine qua non* para a realização da prova de vestibular, a eleição do trabalho com a Educação Linguística a partir de uma perspectiva instrumentalizadora e a sua submissão às disciplinas tidas como mais científicas, como referenciamos ao longo dessa pesquisa, mostra-se uma contradição, uma vez que a linguagem escrita, como pontua Vigotski (2007 [1968], p.126), é “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” – ou do aluno, no nosso caso.

Nesse sentido, a Educação Linguística – ao contrário do que compreendem os colegas em atuação interdisciplinar – assume protagonismo no que se refere à apropriação das formas mais elaboradas da cultura – a literatura entendida como arte, por exemplo –, de modo autônomo, como condição de liberdade. Saviani (2015, p.290) pontua que:

[...] é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica.

Em detrimento do ideário assumido pela pesquisadora-participante para o trabalho com a língua, foi posta – pelos colegas – a demanda imediata de atuação da Educação Linguística – a partir do que eles concebem como o trabalho com a língua deve ser

– e, assim, organizou-se a atuação interdisciplinar. Nesse momento, a pesquisadora-participante destacou seu interesse em atuar junto às frentes das ciências humanas mais precisamente a fim de realizar um trabalho com a língua que contribua para o processo de humanização dos sujeitos. No entanto, os profissionais envolvidos entenderam que seria mais efetiva sua atuação em uma noite específica – que se determinou ser às segundas-feiras, junto à Física e às Línguas Adicionais.

Os conteúdos elencados para as primeiras semanas de trabalho – a partir do tema pré-definido *identidade* – foram: produção de energia elétrica – que se justifica “dentro” da temática porque pode referenciar aos “gatos” e “gambiarras” – que são as ligações clandestinas de energia comuns nas comunidades periféricas; a história do Morro do Mocotó – parte do maciço em que está localizada a escola –; artista plástico do morro – a partir de um documentário intitulado “caminhos de Valda”. Nesse momento, a pesquisadora-participante expõe seu desconforto acerca da abordagem exclusivamente local:

*[...] acho extremamente necessário que ampliemos as discussões [conteúdos abordados], para que não fiquemos apenas no local e possamos chegar ao conhecimento científico também. (notas de campo reunião de planejamento - abr. 2017)*

Assim, na primeira aula interdisciplinar da Educação Linguística, Física e Línguas Adicionais, a pesquisadora-participante –professora de Educação Linguística – trouxe um texto intitulado “Lusofonia”, a fim de discutir a origem da língua portuguesa no Brasil e no mundo. A escolha do texto se deu a partir do planejamento coletivo em que se decidiu pelo trabalho com a questão identitária dos sujeitos. A Educação Linguística, compreendendo que o trabalho com a língua deve contribuir para a formação dos sujeitos concretos, iniciou a leitura e a discussão do texto em questão, a fim de ressignificar representações sobre a língua que se situam costumeiramente no senso comum – como a estreita relação que estabelecem entre a fala e a escrita, por exemplo. Os professores de Física e Línguas Adicionais estavam presentes, mas não participaram da discussão do texto. Após cerca de quarenta minutos de aula, o professor da Física solicitou que a aula fosse assumida por ele para as discussões de sua área. Ele apresentou uma discussão sobre a linguagem matemática e, nesse momento, solicitou a participação da professora de Educação Linguística – a pesquisadora-participante em questão. Ao abordar a linguagem matemática, o referido professor expôs que toda linguagem é convencional e solicitou a confirmação dessa informação pela professora de Educação Linguística. Como mencionado ao longo dessa pesquisa, em nossa filiação teórica, pautada na psicologia histórico-cultural, a língua é concebida

como instrumento psicológico de mediação simbólica, o que em nada se alinha a uma concepção de língua sistêmica.

Tal concepção de língua tomada estritamente como sistema abstrato e convencional deriva da compreensão de que, como pontua Vigotski (2007 [1968]), o ensino de língua – escrita especificamente – depende de um treinamento artificializado, não se fundamentando na atividade interativa dos indivíduos, o que torna, por excelência, o sistema da língua fechado em si mesmo, relegando a segundo plano a escrita viva. Tomar a língua como um sistema abstrato, fechado em si mesmo faz com que a escrita, por exemplo, seja concebida apenas como uma complicada habilidade motora e não, como já dissemos ao longo deste estudo, um “sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p.126). O autor ainda pontua:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece, e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que

simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Frente ao exposto, parece claro que o domínio de um sistema complexo como a linguagem não pode ser alcançado, como espera o colega, por meio de atividades mecânicas e externas aos indivíduos, como requer um sistema abstrato e convencional de língua tal qual o proposto para o trabalho interdisciplinar naquele momento, uma vez que o domínio pelos sujeitos das especificidades da linguagem – escrita, matemática, por exemplo – é o culminar no indivíduo de um longo processo de funções superiores complexas. Desse modo, quer nos parecer que o professor em questão compreende os objetos do conhecimento a partir de uma perspectiva positivista de ciência, que não concebe o conhecimento sistematizado em articulação com a história social do conjunto dos homens, mas como um valor em si mesmo, portanto, fechado e abstrato, tal qual o sistema convencional da língua. Como sabemos, “o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas uma mediação para a intervenção sobre o mundo, tanto natural quanto social” (TONET, 2013, p.35).

Nesse sentido, quem determina – no sentido ontológico – os objetivos do conhecimento é o mundo social a partir de sua base material, o que implica que a busca pela limpeza de toda subjetividade pleiteada pelo positivismo parece, no mínimo, refutável. Para Tonet (2015, p.42):

a produção do conhecimento não é uma relação entre um sujeito e um objeto externo a ele, mas entre dois momentos do próprio sujeito. Por um lado, temos as sensações, que são a matéria-prima do conhecimento. Note-se, no entanto, que as sensações são, elas mesmas, produzidas pelo sujeito. De modo que o que temos do objeto não é ele mesmo, mas aquilo que a nossa sensibilidade produz em contato com algo externo. Ora, as sensações, por serem sempre parciais e heterogêneas, não podem, por si mesmas, gerar um sentido de totalidade. Por outro lado, temos a razão que, partindo desses elementos sensíveis, lhes imprime uma forma que provem da natureza da própria razão. Desse modo, pode-se dizer que os dados dos sentidos são a matéria e a razão a forma do conhecimento. Assim, aqueles dados singulares só adquirirão um sentido, isto é, se transformarão em algum objeto – mesa, cadeira, casa, etc. – quando forem organizados pela razão.

Desse modo, é preciso conceber que o positivismo, mesmo que busque pela neutralidade do conhecimento científico pleiteando a limpeza de toda subjetividade dos objetos do conhecimento, tem como sua característica mais explícita tanto a natureza do sujeito, quanto a natureza do objeto – a relação entre sujeito e objeto –, “a natureza da verdade e dos critérios de verdade, as relações entre ciência e filosofia e entre ciência e ideologia, - serão afetadas por essa sua origem histórico social” (TONET, 2013, p44). O autor ainda afirma:

[...] se a sociedade é o resultado das relações entre indivíduos que a precedem ontologicamente; se a sociedade moderna é a forma mais adequada de sociabilidade humana, então é inteiramente coerente afirmar que a produção do conhecimento deve ter como objetivo o bem de toda a sociedade e não de qualquer grupo em particular. Daí porque o cientista deve envidar todos os esforços para impedir que outros interesses que não a pura e desinteressada e neutra busca da verdade interfiram na produção do conhecimento científico. (TONET, 2013, p.47)

Assim, apesar de o positivismo estar também condicionado pela subjetividade e não poder ser arrolado como uma episteme neutra, assumir o trabalho educativo a partir de uma

concepção positivista de ciência traz profundas implicações no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, nessa epistemologia, alguns profissionais tendem a tratar o conhecimento como massa amorfa, sem significar para os estudantes, pois ele não é tomado pelos professores como parte da prática social. Assim, o professor passa a conceber como especificidade do seu trabalho, nessa episteme, a transmissão dos conhecimentos, que devem ser assimilados pelos estudantes, que têm a função de memorizar – em uma espécie de atividade que envolve decorar as lições, que serão testadas em provas padronizadas.

Em alinhamento a essa perspectiva epistemológica, em outro momento de suposta interação entre os professores da área de linguagem – especificamente língua materna – e as ciências exatas, representada pela Física, os professores, a partir da temática do *aquecimento global*, elencada em razão da leitura da obra *Quarenta Dias* de Maria Valéria Rezende – que retrata a história de uma retirante nordestina da terceira idade que se vê obrigada a mudar para o sul do país em função dos anseios de sua única filha –, convidam a professora de Educação Linguística a participar da aula na discussão acerca dos conceitos de persuasão e

argumentação. Esse convite se deu em função de os professores da Física se colocarem em favor da existência de um aquecimento em escala global, mas compreenderem que essa defesa não é unânime, uma vez que há um crescente grupo de pesquisadores e teóricos que acreditam que não há o referido aquecimento da terra. Tal perspectiva de negação do conhecimento científico tem se tornado frequente nas esferas escolares e representam um claro apagamento das diferenças entre o que é saber – do senso comum – e o que é conhecimento. Conforme pontua Saviani (2015, p.288), há uma clara diferença entre conhecimento e opinião e para isso os gregos utilizavam três palavras diferentes – referenciando o fenômeno do conhecimento – *Doxa*, *Sofia* e *Episteme* –, conforme pontuado neste estudo. *Doxa*, significando opinião, “se originava dos sentidos e se chamava opinião não porque se tratasse do modo de pensar de cada um, mas porque não poderia, nunca, ser demonstrado como algo inteiramente sólido e necessário” (TONET, 2013, p.27); a *Sofia* é a sabedoria fundada na experiência e a *Episteme* é o conhecimento científico. A agenda assumida pelo pós-modernismo não reconhece a diferença entre os diferentes

tipos de conhecimento, o que dificulta a distinção, no âmbito da escola, do que é essencial e do que é acidental no que se refere aos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos.

Assim, a convite dos referidos professores, a pesquisadora-participante e um professor da área de geografia estiveram presentes em sala a fim de promover a referida discussão. O professor convidado se colocou na defesa da não existência do fenômeno climático do aquecimento global. Reconhece-o, entretanto, como fenômeno relacionado ao consumo e, desse modo, foi confrontado pelos professores da área das exatas com o uso de vídeos e textos que discutiam – ora persuasivamente, ora de forma argumentativa sobre o referido fenômeno. À professora de Educação Linguística coube o papel de apontar – a partir de determinados conhecimentos linguísticos – o conceito de *persuasão* e *argumentação* especificamente –, em que momento os pesquisadores dos vídeos eram persuasivos e em que momento apresentavam argumentação consistente. No entanto, a atividade da Educação Linguística se restringiu a apontar a existência do discurso persuasivo ou argumentativo naquele contexto específico e não como estratégia linguística utilizada em outros objetos culturais.

No encontro seguinte, os professores da Física decidiram fazer um trabalho com a escrita e solicitaram, desse modo, uma

redação em defesa ou em oposição ao aquecimento global. A professora de Educação Linguística não participou desse encontro de produção escrita, mas foi informada sobre a dificuldade de promover a atividade em tela, que de fato não se concretizou. A decisão pela solicitação de uma atividade escrita se deu pela compreensão de que em atividades que envolvem a área de linguagens seria coerente – em razão da preparação dos alunos para o vestibular – práticas de atividades escritas. Novamente, o que impera é uma visão utilitarista do ensino da língua. À Educação Linguística, nesse sentido, é convidada reiteradas vezes a desempenhar um papel de treinamento em relação aos conhecimentos linguísticos em tela, sem que estes sejam aliados a qualquer função social determinada ou se relacionem com os conhecimentos do mundo vivido. Após a aula conjunta com os professores da Física e o professor convidado de geografia sobre o “tema” *aquecimento global*, essas áreas do conhecimento não atuaram mais em conjunto.

Nos planejamentos coletivos que seguiram a esse encontro, uma demanda que surgiu foi a necessidade de abordagem de conteúdos relacionados às áreas específicas – a Educação Linguística com o trabalho com as obras literárias e as especificidades da língua e a Física com os conteúdos relativos ao seu campo de conhecimento. Outra demanda emergente que impossibilitou o trabalho foi a ausência do professor da Física nos encontros de planejamento. A partir do mês de setembro,

especificamente, o professor da disciplina iniciou seus estudos no Mestrado Profissional em Física na Universidade Federal de Santa Catarina e uma das especificidades do mestrado em questão era o encontro presencial nas sextas-feiras à noite – coincidindo com o horário dos encontros de planejamento coletivo. Uma vez que o professor não conseguia participar do planejamento coletivo, sua atuação interdisciplinar ficou comprometida. Os profissionais se dispuseram a socializar os planejamentos, mas de todo modo a atuação dita interdisciplinar não mais ocorreu. Além disso, as Línguas Adicionais não participaram das atividades ditas interdisciplinares ao longo do percurso, muito em razão da falta de professores e da necessidade de trabalho com a especificidade de sua disciplina.

Nesse sentido, apesar da tentativa de um trabalho conjunto em uma perspectiva que se quis interdisciplinar, o que se evidenciou ao longo da prática pedagógica na referida perspectiva foi uma extrema dificuldade do grupo em concretizar o trabalho de acordo com essa abordagem, seja por demandas objetivas, como ausência de professores, seja em razão da compreensão de necessidade do trabalho estrito com os conteúdos escolares.

Consoante a esse entendimento, ao término do semestre letivo, o grupo se reuniu para uma discussão acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano na perspectiva que se quis interdisciplinar e dessa reunião várias questões devem elencadas e merecem atenção. Sobre o trabalho na perspectiva interdisciplinar

que se tentou levar a termo, a professora de Educação Linguística evidencia que acredita que, no que se refere a atuação da sua disciplina em conjunto com aquelas que estavam organizadas previamente – conforme pontuado em seção anterior –, não houve um trabalho interdisciplinar efetivo, em favor da formação humana integral do sujeito. Ela pontua:

*Eu não acho que eu fui interdisciplinar esse ano. Acho que teve um único momento, que ficou bem clara a interdisciplinaridade – que foi uma aula em que eu e L. – em que L. veio falar sobre a questão da ancestralidade da mulher negra na obra da Conceição Evaristo (Notas de campo reunião de avaliação - dez. 2017)*

E em seguida afirma:

*Se a gente (integrantes do projeto) for considerar que estar em sala com outros professores é a interdisciplinaridade, acho que sim. Que sim! Porque estivemos em sala, eu e T., eu e F., eu e D., os três juntos em algum momento, mas a relação de interdisciplinaridade enquanto necessidade (para lidar com seus objetos do conhecimento) e do aluno precisar que houvesse essas relações, acho que não. No entanto, essa semana quando trabalhei com as escolas literárias, eu precisava muito da geografia, da história. Chegou um momento que os alunos começaram a falar de terra plana e me deu um desespero porque eu não*

*sabia sair daquilo ali* (Notas de campo  
reunião de avaliação - dez. 2017)

Nesse momento, o professor da disciplina de Química pontua que talvez um dos problemas não tenha sido a relação temática, como pontuou a professora, mas a relação interdisciplinar ter sido organizada a partir das disponibilidades dos professores e, com isso, a professora de Educação Linguística ter sido convidada ao trabalho com a Física, por exemplo. Nesse sentido, a professora em causa expõe que pela utopia – concebia aqui como uma visão de mundo possível – o ideal seria organizar o trabalho a partir da prática social e, nesse sentido, os professores – as áreas – seriam agenciadas a partir da necessidade para a concretização do trabalho em favor da formação humana. Isso evidencia que mesmo que se tenha, desde o início do trabalho com a perspectiva que se quis interdisciplinar, assumido que o grupo estava em processo de formação sobre o conceito de interdisciplinaridade e que, por isso, a *atividade de estudo* (DAVIDOV, 1988; FACCI, 2004) se colocava como uma demanda, o que se tem na prática é um grupo com um

conceito de interdisciplinaridade consolidado, que é a interdisciplinaridade temática.

Nessa direção, quando o referido professor é convidado a apresentar sua avaliação sobre o trabalho realizado, ele afirma que teve dificuldade de trabalhar no âmbito da química com as obras literárias, uma vez que, por vezes, teve que buscar temas dentro dos livros e isso tornou o trabalho interdisciplinar forjado. E afirma que *[...] a primeira semana dos livros para mim [química] assim, eu não sabia o que fazer, não sabia mesmo.* (Notas de campo reunião de avaliação - dez. 2017).

Corroborando com o posicionamento do professor de Química acerca da necessidade de se trabalhar por temas, o professor de Matemática pontua que acha o trabalho com as temáticas excelente, mas com os livros sentiu muitas dificuldades. Ele afirma que, para as ciências exatas – e possivelmente para as biológicas –, o trabalho com os livros foi muito difícil, porque, por vezes, utilizavam o livro apenas para motivar uma discussão, tirando uma frase ou algo que o valha para poder fazer parte da perspectiva interdisciplinar tal qual ela se conformava no campo. Discorre que a demanda do

vestibular exige que se contemplem certos conteúdos, o que, segundo ele, não dá para fazer a partir dos livros, somente a partir dos temas, pois, “*Se você seleciona bem os temas, consegue abarcar aquele rol de conteúdos ou boa parte deles.*” (Notas de campo reunião de avaliação - dez. 2017).

Em uma tentativa de retomar a discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade temática, a professora de Educação Linguística afirma que uma das angústias sobre a questão temática se refere, por exemplo, a não abordagem de questões fundamentais da prática social. Ela pontua:

*Uma coisa que me inquietou foi um acontecimento na comunidade lá no início (do ano letivo) que foi a morte de um policial no baile funk (evento que ocorre na comunidade nas sextas-feiras) e aí a polícia estava parando a comunidade, especialmente os negros (os policiais com armas pesadas) e fazendo uma abordagem bem “esdrúxula” e eu tinha um aluno negro da comunidade em sala e me angustiou a gente não discutir teoricamente porque ele (aluno) tinha que ficar deitado no chão e eu (professora branca) passava direto pela abordagem. [...] a gente (a escola) teve um toque de recolher uma semana inteira e a gente não falou sobre isso, porque não estávamos trabalhando com a*

*temática do livro que podia discutir essa questão. A minha angústia é que trabalhar com tema te limita, quando problemas reais surgem e precisam ser discutidos. (Notas de campo - reunião de avaliação - dez. 2017).*

Nesse momento, a professora de Ciências Sociais pontua que:

*[...] a gente não trabalhou essas questões nesse momento que aconteceu, mas em todas as minhas aulas eu trabalho essa questão. Porque é um dever social de todo professor trabalhar essa questão [...] e teve até uma quinta-feira que esse tema entrou tanto que ninguém deu aula, a gente [professores e alunos] só conversou a noite inteira sobre esse tema. (Notas de campo - reunião de avaliação - dez. 2017).*

E novamente a professora de Educação Linguística tenta argumentar sobre a necessidade de um trabalho teórico e, por isso, pedagógico, organizado a partir de conhecimentos sistematizado:

*A gente comentou em sala, mas não de articular com o grande tempo [...] as articulações com o grande tempo são necessárias, para eles [os alunos] entenderem que não é uma realidade que está aqui, ali ou*

*acolá, mas é uma realidade, mas que faz parte da história humana. (Notas de campo - reunião de avaliação - dez. 2017).*

As reverberações discutidas acima evidenciam as concepções de escola, papel do professor, objeto do conhecimento e formação humana que podem nortear a prática pedagógica. Importa compreender que, a partir do alinhamento ao ideário da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a escola é concebida como *locus* de socialização do conhecimento historicamente acumulado, que deve ser apropriado pelos alunos para sua humanização. Nessa perspectiva, cabe ao professor, no papel de interlocutor mais experiente, “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos” (SAVIANI, 2015). Nesse sentido, é o professor que poderá definir o que das produções humanas existentes deve ser apropriado pelo indivíduo em favor de sua humanização. Nesse sentido, os problemas reais identificados pelos professores, muitas vezes, não são identificados como problemas pelo sujeito empírico, justamente porque ele não domina os instrumentos

teóricos e práticos para a compreensão da prática social. A partir disso, compreendemos que uma necessidade recorrentemente encontrada no cotidiano escolar é a de transformar a informação cotidiana em conhecimento científico, de forma a facultar a elevação do genérico humano (HELLER, 2016 [1970]).

Em favor da mesma compreensão, Saviani (2015) afirma que a noção de clássico recebe grande importância no trabalho pedagógico, uma vez que clássico é aquilo que se firmou como essencial e perdurou na história, de modo que deve ser apropriado pelos sujeitos. O autor pontua:

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. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2015, p.288)

Além disso, evidencia-se a compreensão da especificidade do trabalho educativo e, mais precisamente, do gênero *aula*, uma vez que a professora das Ciências

Humanas afirma que, em dado momento, “o tema [problema de segurança na comunidade] *entrou tanto que não se deu aula*” (Notas de campo - reunião de avaliação - dez. 2017). Reiteramos que para que haja aprendizagem, deve haver atividade de ensino organizada e sistematizada, pois é o professor o responsável por mediar a relação dos estudantes com o objeto de conhecimento para a compreensão crítica da realidade social, orientando e organizando o ensino (MOURA et al, 2010, p.216), ou seja, se os motivos de professor e aluno não coincidem, o trabalho educativo não se concretiza. Sobre tal compreensão, o autor pontua:

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, novamente concordamos com Saviani (2015) na afirmação de que clássico na escola é a

transmissão-assimilação do saber sistematizado – produção humana objetivada –, de forma organizada e sistematizada pelo trabalho do professor que assume o papel de interlocutor mais experiente, que sabe que os alunos – sujeitos concretos – precisam se apropriar de conhecimentos, que, para eles enquanto sujeitos empíricos, nem é uma necessidade aparente. Deste modo, portanto, só se pode assumir um trabalho com vistas à humanização se compreendermos que a função principal da escola é possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração teórica realizada nesta dissertação, buscamos contribuir para as discussões da área da Educação, com especial atenção às ações pedagógicas voltadas para a Educação Linguística em uma perspectiva que se quis interdisciplinar. Para tal, tomamos os fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2013 [1982]) de base materialista histórico e dialética, que assume como fundamental o processo de formação humana, compreendendo essa formação em alinhamento ao papel da escola – de socializar os conhecimentos historicamente acumulados pelo conjunto dos homens –; ao papel do professor, concebido como interlocutor mais experiente, que deve possibilitar a apropriação das objetivações humanas sistematizadas e organizadas; e, além disso, à centralidade dos objetos do conhecimento aliados à prática social para promoção da humanização (SAVIANI, 2012 [1983]).

À luz dessa compreensão, a Educação Linguística recebeu enfoque quando assumimos sua importância para o percurso formativo dos sujeitos e, relacionado a isso, que é a escola a instituição responsável por facultar uma formação humana com contornos relacionados à omnilateralidade. Essa formação só se torna possível pela apropriação do patrimônio cultural humano, o que representa uma possível suplantação da unilateralidade presente nos espaços escolares, tal qual na realidade social. Essa

condição de superar um ensino pragmático em direção a uma educação comprometida com o desenvolvimento humano só se torna real se houver a compreensão acerca das bases que suportam as práticas pedagógicas e as suas referidas reverberações metodológicas. Assim, tomamos neste estudo como essencial para o trabalho educativo voltado à formação integral dos sujeitos a necessidade premente de se assumir uma base teórico-epistemológica e metodológica coerente e consciente, de modo que se possa superar os unilateralismos e se afastar de práticas estruturalistas e reprodutivistas, em favor de uma educação voltada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2002 [1978]).

Nesse sentido, esta dissertação buscou responder à seguinte questão: **Há lugar para a Educação Linguística, orientada à formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular?** Tal questão desdobrou-se em três questões-suporte: (i) Se/Como a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar tal qual posta no campo em estudo? (ii) De que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas? (iii) É possível garantir o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta?

A perspectiva filiada ao ideário da psicologia histórico-cultural assumida nesta dissertação permitiu – ao menos à

282

pesquisadora-participante – conduzir o trabalho na perspectiva que se quis interdisciplinar voltado para a formação humana, em que esta é concebida como “tarefa social, requerida a todo processo educativo, com especial destaque à educação escolar” (DUARTE; MARTINS, 2013, p.55). Em convergência com a questão geral de pesquisa e de modo a organizar as discussões propostas neste estudo, traçamos como **objetivo geral** problematizar o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva que se quer interdisciplinar e em um contexto de educação popular, assumindo tal trabalho em aproximação à formação integral dos sujeitos, para o qual a dimensão conceitual que acompanha a aprendizagem da língua deve ser mantida. Em convergência com tal objetivo, o presente trabalho teve como **objetivos específicos** (i) identificar como/se a Educação Linguística estabelece diálogo com os outros componentes na ação formativa levada a efeito; (ii) apresentar e discutir de que forma a Educação Linguística é evocada na relação com as outras disciplinas nessa ação formativa; (iii) analisar em que medida o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta é garantida.

Assim, no primeiro capítulo, ocupamo-nos de apresentar e discutir a fundamentação teórico-epistemológica e as implicações teórico-metodológicas, dando enfoque às contribuições dessa base teórica para a formação docente. Nesse sentido, a partir das discussões apresentadas por Löwy (2013

[1987]), conceituamos as principais abordagens epistemológicas – Positivismo, Historicismo e Marxismo –, que ancoram a educação e as implicações destas perspectivas para um trabalho docente que se efetive em alinhamento à formação com adjetivação integral. Tratamos também de apresentar e discutir as correntes pedagógicas e as implicações destas para a prática pedagógica, tomando o trabalho pedagógico a partir da superação da oposição entre teoria e prática (SAVIANI, 2008). Assumimos, nesse sentido, a partir do ideário da psicologia histórico-cultural, que o trabalho com os objetos do conhecimento – produção humana – devem estar voltados ao aluno concreto, que precisa de conhecimentos que transcendem sua cotidianidade, para a humanização.

Ainda no primeiro capítulo, a partir dos escritos de L. Vigotski, discorreremos sobre o conceito de funções psicológicas superiores, relacionadas à produção-reprodução da história e da cultura, ou seja, a relação estabelecida entre homem e natureza, derivada do trabalho. A base teórica à qual nos filiamos, a Psicologia Histórico-Cultural, ancorada no fundamento epistemológico marxista, empenha-se na assunção de uma educação que se coloque a serviço da transformação humana e, por isso, na base dela, da conscientização/humanização dos sujeitos, contribuindo com reflexões nas relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o estabelecimento das zonas de desenvolvimento, a formação dos conceitos cotidianos e científicos, os planos genéticos do desenvolvimento humano, são

284

alguns conceitos articulados na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Importa destacar que, ao longo desta pesquisa, procuramos reiterar que o ideário da Psicologia Histórico-Cultural não se coloca em negação da face biológica dos indivíduos, sendo, o cérebro tomado como fundamental na atividade mental dos sujeitos, mas que, apesar de ser primordial, porque base e condição para o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, não é em si a garantia para isso. Ele é assumido, antes, como base para o desenvolvimento de novas funções, sendo a linguagem concebida, assim, como instrumento psicológico de mediação simbólica, admitindo papel fundamental na (re)formulação de conceitos generalizados culturalmente por intermédio da relação entre o homem, a cultura e a história.

Ainda no escopo desse primeiro capítulo procuramos compreender, a partir da relação entre trabalho – como atividade vital e humana – e a linguagem, a atividade com Educação Linguística como ação pedagógica que leve os estudantes a perceberem a linguagem como fenômeno histórico complexo (BRITTO, 2012). Nesse sentido, buscamos nele representar a Educação Linguística comprometida com a humanização, a partir da relação entre objetivação e apropriação dos objetos elaborados da cultura.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, evidenciado a necessidade de conceber a pesquisa pela

superação da dicotomia qualitativa/quantitativa, uma vez que nossos esforços ao longo desse estudo se deram em favor de uma base materialista histórico e dialética. Em necessária convergência com a fundamentação do ideário da pedagogia histórico-crítica, buscamos pautar nossa ação na prática social, sendo ela concebida como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico. Além disso, em razão da especificidade do campo – um projeto de educação popular –, conceituamos o projeto em voga a partir de discussões da área a educação popular, educação comunitária e educação social, procurando estabelecer a referida convergência com o estabelecido no campo.

O último capítulo dividiu-se em três seções e contemplou a discussão e a análise, a elaboração teórica em si, dos dados gerados ao longo dos oito meses em que estivemos em campo em razão da pesquisa-participação, tematizando o trabalho com a Educação Linguística em relação com as outras disciplinas em uma perspectiva que se quis interdisciplinar. Ao evidenciarmos o referido percurso, pudemos – a partir do nosso objetivo geral –, problematizar o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva que se quis interdisciplinar e em um contexto de educação popular, assumindo tal trabalho em aproximação à formação integral dos sujeitos, compreendendo que, para tanto, a dimensão conceitual que acompanha a aprendizagem da língua deve ser mantida.

Na primeira seção, tratamos de apresentar e discutir os avanços e as constrações para um trabalho com os objetos da cultura em favor da formação humana com adjetivação integral, assumindo a relação entre a Educação Linguística e as outras disciplinas em um contexto que se quis interdisciplinar. Na segunda seção, procuramos identificar como a Educação linguística era evocada pelas demais áreas do conhecimento nessa perspectiva de trabalho, concebendo o trabalho com a língua como fundamental para a humanização dos sujeitos pela relação entre apropriação e objetivação. Por fim, a terceira seção procura destacar as reverberações metodológicas da ação com a Educação Linguística na configuração de trabalho posta no campo.

Importa destacar, à guisa de considerações finais, que, em uma mirada ingênua, acreditamos – anteriormente a nossa entrada no campo – ser possível o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar com vistas à formação humana integral. No entanto, a partir de nossa filiação a uma fundamentação de base materialista histórico e dialética, assumimos, comprometidos com a base filosófica marxista, que os indivíduos tornam-se humanos na relação dialética entre objetivação e apropriação, que ocorre na medida em que, pela atividade vital, o homem, enquanto ser genérico, assegura sua existência biológica, mas a transcende na garantia das condições materiais de existência, sem as quais não haveria história. Justamente por conceber o homem como ser social que reproduz sua vida é que precisamos assumir, em

convergência com Tonet (2013, p.19), “que o projeto burguês não pode, por sua própria natureza, ultrapassar a sociedade de classes; não pode superar a exploração do homem pelo homem”. Nesse sentido, a realização plena dos seres humanos não é uma realidade possível, o que traz implicações substanciais ao trabalho que se pretendeu interdisciplinar em favor de uma formação humana com adjetivação integral.

Tal compreensão converge com o entendimento de que o momento histórico-social que caracteriza a sociedade burguesa vai trazer profundas implicações para o modo de organização atual – e a dinâmica estabelecida com o capital pelos indivíduos. Assim, os dois elementos característicos desse momento histórico-social pautam-se na Revolução Industrial e na revolução burguesa expressa pela Revolução Francesa (TONET, 2013). Estes dois elementos são cruciais porque representam o impulso das forças produtivas que contribuirão fortemente para o processo acumulativo que caracteriza a sociedade capitalista, tendo profundas implicações em todos os aspectos da vida humana, “econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais, familiares, etc.” (TONET, 2013, p.50).

Essas transformações certamente promoveram melhorias nas condições de vida da humanidade, mas também trouxeram consequências negativas e dramáticas especialmente para a classe trabalhadora “envolvida em terríveis situações de miséria, de pobreza, de condições de vida e de salários absolutamente degradantes e desumanas, sem proteção política e legal alguma” (TONET, 2013, p.50). O aprofundamento da sociabilidade capitalista acentuou a ideia de que a sociedade pode ser concebida tal qual um organismo biológico e, por isso, imutável, o que implica que as desigualdades são assumidas como naturais do sistema tal qual ele se conforma e que o aperfeiçoamento da sociedade nos moldes burgueses poderia permitir o aperfeiçoamento da humanidade. A sociedade burguesa, ao mesmo tempo em que interdita a possibilidade de entender a realidade social como ela de fato é, imprime um caráter de naturalidade a essas relações sociais.

Essa naturalização só é possível pela negação da exploração embutida no ato de compra e venda – essencial no capitalismo –, o que implica que, por ser fundado na exploração e opressão da minoria pela maioria,

mecanismos são utilizados para ocultar essas opressões. Para Paulo Neto (1985, p.16 apud TONET, 2013, p.52), a “[...] alienação e a reificação, conectadas ao ‘fetichismo da mercadoria’ [...] [,] são necessárias: a sociedade burguesa não pode existir sem eles, que acabam por criar uma aparência coisificada da realidade social”.

O resgate das categorias da *totalidade* e da *essência* – fundamentais no estabelecimento da ciência moderna – contribui para a compreensão do estabelecimento dos compromissos desvelados no seio do capitalismo. Em uma sociedade pautada pela luta de classes, o conhecimento a partir da perspectiva burguesa não pode ser tomado pelo desvelamento dos mecanismos essenciais da forma de sociabilidade atual, uma vez que esta é marcada pela exploração do homem pelo homem e suas consequências. A classe proletária, no entanto, deve se interessar pelo conhecimento profundo das desigualdades postas na realidade social, mas só poderá se comprometer com tal desvelamento se seus esforços estiverem voltados para a superação da forma atual de sociabilidade.

Nesse sentido, a impossibilidade da efetivação de um trabalho interdisciplinar em favor da humanização reside no fato de que, na sociedade pautada pela criação de necessidades, a *liberdade*, categoria essencial no que se refere à escola, nasce comprometida, uma vez que entendemos que um trabalho pedagógico voltado à humanização dos sujeitos, por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história, só é possível quando essa apropriação se dá em tal nível que o indivíduo ser torne autônomo na relação com o conhecimento. Para Saviani (2015, p.291), “A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados” e, por mais paradoxal que pareça, quando o sujeito passa a exercer a atividade de forma automática é que ele passa a ter condições de exercer com liberdade tal atividade. Mas, em uma sociedade dividida em classes antagônicas e balizada pela exacerbção da necessidade, a categoria da liberdade não pode se efetivar verdadeiramente.

No modo de organização pelo capital, a *mercadoria* é categoria central e absoluta, de modo que a

sociedade não é fundada na permissão e interdição – necessidade e liberdade –, mas na exacerbação da necessidade como extrapolação das categorias do próprio capital, o que implica que a interdisciplinaridade – assumida como uma prática metodológica – nasce comprometida com a realidade social vigente – a capitalista. E, ao ser fundamentada em premissas pós-modernistas como as identificadas no campo em estudo, se colocam em favor da manutenção social e não como ponto de partida para a transformação dos seres humanos e, como consequência, possibilidade de transformação social.

Esse tempo de gaseificação e exacerbação das categorias do capital traz a realidade enquanto objeto do conhecimento definida como “uma construção discursiva que resulta do trabalho sobre os dados empíricos” (TONET, 2013, p.56), o que elimina categoricamente a totalidade e a essência e imprime um caráter empirista insuperável em todo processo de produção do conhecimento. Não obstante, há o acirramento da centralidade do sujeito, que contribui para promover uma “dissociação entre a consciência e a realidade efetiva”

292

(TONET, 2013, p.58); isso porque, a mistificação da produção de mercadorias encobre a realidade social. Nesse modo de organização vigente pautado pelo capital, a mercadoria ganhou ares fetichizados e tomou o lugar do compromisso pelo desvelamento da realidade social.

O pós-modernismo – encontrado com muita força no campo – assenta-se na hipercentralidade do sujeito, que traz como característica fundante a ênfase na subjetividade face a uma recusa da compreensão objetiva da realidade. As implicações para a concretização de um trabalho comprometido com a transformação são vitais, pois na prática ela aparece, por vezes, como “demissão face a uma realidade que parece recusar qualquer possibilidade de transformação radical [...] ora como voluntarismo, objetivando moldar à força essa mesma realidade [...], ora como politicismo, atribuindo à esfera da política a capacidade de moldar o mundo social” (TONET, 2013, p.61). O resultado dessa ultra/hipercentralidade do sujeito se verifica na negação das diferenças entre os tipos de conhecimento – *Doxa*, *Sofia* e *Episteme* (SAVIANI, 2015) e, com isso, a despreocupação com a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e, a partir do

descompromisso com uma fundamentação rigorosa, a manutenção do *status quo*, uma vez que conceitos como *cidadania*, *democracia*, *pluralismo* e *socialismo* são agenciados em uma tentativa de conferir uma ação política ao trabalho educativo desenvolvido no campo, mas como pouco rigor e, por isso, de forma pouco criteriosa, portanto superficial.

No escopo dessa discussão, as pedagogias não críticas – da essência e da existência –, representadas respectivamente pela Escola Tradicional e pela Escola Nova, que estabeleceram, por seu caráter de negação, um histórico embate no campo pedagógico e que se revelaram com bastante força no campo, apesar de arrolarem para si – como já pontuamos – um caráter salvacionista, em razão de sua pretensa intenção na *equalização social* e *superção da marginalidade* (SAVIANI, 2012 [1983]), evidenciaram, apenas, que, da passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma concepção pedagógica das diferenças, o comprometimento assumido foi com um ideal de manutenção da sociedade hegemônica, pela justificação de privilégios.

Nesse sentido, corroboramos com Saviani (2012 [1983]) a afirmação de que o caráter revolucionário da pedagogia da essência é histórico, ou seja, modifica-se historicamente, o que significa que, uma vez que a sociedade burguesa pautada na relação contratual se estabeleceu, as pressões por igualdade se modificaram. De uma igualdade formal – em que todos são iguais perante a lei –, a exigência passou a ser por uma igualdade real. No que se refere ao trabalho educativo, sabemos que o caráter revolucionário da essência residia na transmissão do conhecimento acumulado pelo conjunto dos homens, mas, dada a historicidade dos conteúdos culturais, o ideal de igualdade real reivindica não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a transformação de conteúdos abstratos e fixos em conteúdos reais e concretos. A Escola Nova surge, então, da denúncia feita pela burguesia em extrema oposição ao acesso das camadas trabalhadoras à escola. Assim, por seu caráter de negação, assenta-se no extremo oposto da essencialidade humana, ou seja, é a existência convidada a reestabelecer a hegemonia burguesa, por meio não mais da transmissão de conhecimentos, que é secundarizada, mas de uma

pedagogia centrada nos métodos e processos – uma pedagogia das diferenças (SAVIANI, 2012 [1983]).

Tal recorte da história dos embates pedagógicos serve para referenciar e, também, evidenciar o que vimos ao longo da pesquisa em tela, uma vez que apesar de na pedagogia da essência o conhecimento ser mais central do que é na pedagogia da existência, em nenhuma das concepções pedagógicas ele foi convertido em instrumento para compreensão crítica da realidade social. Isso se torna essencial para compreendermos as especificidades de um trabalho que se quis interdisciplinar, mas nasceu no seio do capitalismo numa das versões mais perversas, escamoteado numa ode ao multiculturalismo, o que nos coloca frente à compreensão de que o próprio desejo por empreender um projeto formativo pautado na interdisciplinaridade, contemporaneamente, poderia ser um prenúncio da ancoragem pós-modernista, tal qual encontrada por nós no campo.

Uma pedagogia revolucionária, como a que temos defendido ao longo desta pesquisa, pautada no ideário da Psicologia Histórico-Cultural e na pedagogia histórico-

296

crítica (SAVIANI, 2012 [1983]), centra-se na igualdade real entre os homens, convertendo-se – em articulação com as forças emergentes – em instrumento de instauração dessa igualdade. Pelo fundamento materialista histórico e dialético, não está em negação da essência ou da existência, mas a compreensão da necessidade histórica de superá-las por incorporação e o “cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2012 [1983], p.66). Assim, conceito de *trabalho educativo* converge com a humanização do gênero humano, ultrapassando, dessa forma, as pedagogias da essência e da existência (SUCHODOLSKI, 2002 [1978])

Consoante a isso, voltamos nossa discussão para compreender que, em um tempo em que o esvanecimento da especificidade da escola como instância responsável pelo ensino de conhecimentos historicamente acumulados parece referendada por muitas, se não quase todas, as perspectivas educacionais, os projetos verdadeiramente humanizadores tem que estar muito comprometidos com a defesa dos componentes curriculares e de sua contribuição

para o processo de humanização, o que revela um cenário em que qualquer movimento em direção à interdisciplinaridade se converta em prenúncio do esvaziamento do papel da escola, concebida como comprometida com a formação humana.

Tal cenário se dá em razão do caráter dúplice do próprio sistema capitalista, uma vez que, como já reiteramos, a partir dos pressupostos de Tonet (2013, p.51), por sua própria configuração “ela permite e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão da realidade social como ela de fato é”; ou seja, por ser fundada na relação contratual – de compra e venda das forças de trabalho – e por este ato ser um ato puramente social, a condição natural evocada pela lógica burguesa é ultrapassada e fica evidenciado que há uma distinção essencial entre natureza e sociedade. No entanto, sua fragilidade é também sua força quando esse mesmo ato de compra e venda de trabalho oculta a exploração embutida nele – a alienação –, o que contribui para imprimir um caráter de naturalidade às relações sociais. Enfim, o modelo capitalista não impede que haja uma compreensão crítica da realidade,

mas oculta essa compreensão em favor da manutenção do *status quo*.

Por fim, por mais que estivéssemos comprometidos com um ideal de transformação e quiséssemos levar a termo um trabalho educativo assumido como o ato de produzir de forma direta e intencional nos indivíduos – alunos – a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens, neste momento histórico e, por isso, no modo de organização social vigente, um trabalho interdisciplinar que se coloque ao mesmo tempo em favor da formação humana integral e que não evanesça/secundarize os conhecimentos produzidos historicamente torna-se impossível.



## REFERÊNCIAS

BLOG IELA. **Governo catarinense fecha escolas em Florianópolis.** Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/noticia/governo-catarinense-fecha-escolas-em-florianopolis>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003

\_\_\_\_\_, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 40, p. 983-998, 2014.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico:** inflexões pós-modernas. São Paulo. Autores Associados. 2010

DERISSO, José Luiz. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica**. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Jul. 2000.

\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo – 3.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_.; MARTINS, Lgia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. In: Olga Maria dos Reis Ferro; Zaira de Andrade Lopes. (Org.). Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro. 1ed.Campo Grande: Editora da UFMS, 2013, v. , p. 49-74.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** (Botucatu) [online]. 2008, vol.12, n.26, p. 635-646.

FREITAS, **Luiz Carlos et al. Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [2009].

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária:** conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 10-32.

GAMA. Carolina Nozella; DUARTE. Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade.** Interface (Botucatu). 2017; 21(62):521-30.

GERALDI. João Wanderlei. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. – 11. ed. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 [1970].

LEONTIEV. Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo. Moraes. 1959.

\_\_\_\_\_. **Atividade, consciência y personalidade**. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre, 2001 [1978].

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. (2008) **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2009

LYOTARD. Jean François. **A condição pós-moderna**. 12ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio. 2009 [1979].

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1987].

\_\_\_\_\_. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20.ed. – São Paulo: Cortez, 2015

MARTINS, Ligia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED, 2006.

\_\_\_\_\_. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, p. 31-46, 2015.

\_\_\_\_\_; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

MOURA, Oriosvaldo Manoel. *et al.* Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004 [1973].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1970].

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

ROCHA, Kleicer Cardoso. **A perspectiva formativa dos trabalhadores estudantes no Projeto de Educação Comunitária Integrar no contexto do ensino de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, SED, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal** Marxismo e Educação em Debate. v. 7, n. 1, p 286-293, jun. 2015.

\_\_\_\_\_, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. – 42.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

\_\_\_\_\_; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil** – 4.ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2013

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1991].

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002 [1978].

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013

VYGOTSKY, Lev. Semionovich. **Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la psicología**. Editorial Pedagógica, Moscú, 2013 [1982]

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas II: Pensamiento Y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Editorial Pedagógica, Moscú 2014 [1982].

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 2012 [1983].

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

\_\_\_\_\_. A Pré-história da linguagem escrita. In:\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes. 2007 [1968].

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12 ed. São Paulo: Icone, 2014 [1981].



#### **4. APÊNDICE ÚNICO: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

**Pesquisa de cunho quantitativo de professores participantes do  
Projeto de educação comunitária**

**Programa:** Mestrado em Linguística UFSC – PPGlin/UFSC

**Projeto:** Apropriação conceitual e perspectiva interdisciplinar:  
Educação Linguística e formação humana integral de sujeitos de  
classes populares

**Professora Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Rosângela Pedralli

**Pesquisadora:** Aline Francieli Thessing

#### **PERCURSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA**

**Nome Completo:**

**Histórico de formação - Educação Inicial e demais formações  
(graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado, etc):**

**Atuação profissional Educação Básica e/ou Educação Superior  
(atuação docente atual):**

**Atuação e atividade no Integrar (Atuação no Projeto  
atualmente):**



## 5. ANEXO ÚNICO: FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** APROPRIAÇÃO CONCEITUAL E PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO HUMANA DE SUJEITOS DE CLASSES POPULARES

**Pesquisador:** Rosângela Pedralli

**Área Temática:**

**Versão:** 7

**CAAE:** 80652617.7.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.986.046

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1002634.pdf	14/10/2018 22:31:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_14_10.doc	14/10/2018 22:30:51	ALINE FRANCIELI THESSING	Aceito
Outros	RESPOSTA_A_PENDENCIAS_AGOSTO.docx	31/08/2018 16:48:46	ALINE FRANCIELI THESSING	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Aline_Thessing.docx	13/08/2018 14:02:09	ALINE FRANCIELI THESSING	Aceito

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	12/03/2018 11:17:56	ALINE FRANCIELI THESSING	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_nucleo.pdf	16/10/2017 15:10:07	ALINE FRANCIELI THESSING	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 28 de Outubro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Maria Luiza Bazzo**  
**(Coordenador(a))**