

**Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.**

*Organización del trabajo docente: la triada contenido-forma-receptor en la pedagogía histórico-crítica.*

Fabio Vasconcelos Araújo  
Tiago Nicola Lavoura  
**Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)**  
Ilhéus, Brasil

**Resumo**

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo contribuir com as discussões sobre a organização do trabalho educativo desenvolvido pelo professor, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, dando destaque à tríade: conteúdo-forma-destinatário. Temos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e os resultados apontam que a pedagogia histórico-crítica, por estar comprometida com uma formação humana emancipatória, propõe uma organização do trabalho educativo mais adequada no confronto com as práticas pedagógicas hegemônicas na atualidade, estas que tem como base o esvaziamento cultural, o imediatismo e o pragmatismo escolar, cuja finalidade é a formação escolar apenas para atender ao mercado de trabalho, produzindo e reproduzindo uma realidade de alienação e subordinação.

**Palavras-Chave:** Pedagogia histórico-crítica; Organização do trabalho docente; Conteúdo-forma-destinatário.

**Resumen**

El presente artículo forma parte de una investigación como parte de curso de maestría cuyo objetivo es contribuir con las discusiones acerca de la organización del trabajo educativo desarrollado por el docente, según una perspectiva pedagógica histórico-crítica que da lugar a la triada: contenido, forma, receptor. Luego de una investigación bibliográfica como metodología, los resultados apuntan a que la pedagogía histórico-crítica, al estar comprometida con una formación humana emancipadora, propone una organización del trabajo educativo mas adecuada respecto de las practicas pedagógicas hegemónicas en la actualidad. Estas últimas, tienen como base el vaciamiento cultural, la inmediatez, y el pragmatismo escolar cuya finalidad es tener una formación escolar funcional al mercado de trabajo, produciendo y reproduciendo una realidad de alineación y subordinación.

**Palabras clave:** Pedagogía histórico-crítica; Organización del trabajo docente; Contenido-forma-receptor.

## **Introdução**

A atividade escolar é um universo carregado de dificuldades e preocupações diárias para o professor em sala de aula e com certeza a organização da prática educativa representa uma delas, uma vez que envolve uma série de elementos e instrumentos distintos (professores, conteúdos, contexto material, legal e social, formas de ensino, processos avaliativos, destinatários e finalidades educativas), mas que necessitam estarem continuamente articulados entre si. Nesse sentido, este artigo, que é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem como objetivo contribuir com as discussões sobre a organização do trabalho educativo desenvolvido pelo professor, levando em consideração as contribuições da pedagogia histórico-crítica - PHC. Corrente ou teoria pedagógica contra hegemônica, que tem foco na democratização e apropriação dos conhecimentos sistematizados nas ciências, artes e filosofia, valorizando-os como indispensáveis a formação humana em suas máximas possibilidades (DUARTE, 2012).

Para tanto, buscamos analisar inicialmente o *conteúdo* enquanto elemento pedagógico, destacando suas características, relações e importância no cenário educativo escolar. Em seguida, com o mesmo intuito, tratamos da *forma* do trabalho docente, aprofundando o debate entorno da didática histórico-crítica e apresentando cada uma das etapas que compõem o método pedagógico desta teoria. Por fim, como a atividade escolar não é feita apenas pelo professor, buscamos investigar também as relações do aluno enquanto *destinatários* desse processo. Espera-se que as reflexões arroladas aqui possam contribuir para ampliar as discussões em torno deste objeto que, de uma maneira ou de outra, é sempre presente no espaço escolar.

### **Organização do trabalho docente: o conteúdo.**

A educação é um fenômeno próprio do homem, seu instrumento de humanização e desenvolvimento e a escola, apesar de não ser a única instituição que desenvolve o trabalho educativo, já que a família, igreja e outras instituições também atuam nesse aspecto, tornou-se historicamente o mais importante o espaço para essa finalidade, visto que cabe a ela a mediação sistemática entre o indivíduo e a riqueza cultural humana produzida ao longo da história (DUARTE, 1993).

Saviani (2013) denominou de saber-escolar os conhecimentos que devem ser desenvolvidos pela escola para que possa garantir a ela a função social que lhe compete, e

este saber é composto por duas áreas de saberes que se integram: o saber cotidiano, espontâneo ou popular, e o saber não cotidiano, científico ou erudito.

O saber cotidiano, também chamado de senso-comum, é aquele que é fruto das experiências sociais ordinárias e diretas que compõem uma determinada sociedade. Em Duarte (1993), com base em Heller (1977) e Lukács (1982), esse campo do conhecimento é descrito como das objetivações *em si* e envolve a linguagem e os hábitos diários. Para este mesmo autor, é a primeira fase do conhecimento e atua no campo da imediatez, da percepção sensorial, da espontaneidade e da subjetividade. Em razão disto, dificilmente consegue ir além das aparências, não permitindo uma compreensão ampliada da realidade.

Já o saber não cotidiano ou científico é aquele que ocorre de maneira não natural, é o saber aprimorado e em constante revisão, envolve uma aprendizagem e uma explicação formal, objetiva, sistemática e racional dos fenômenos e objetos da realidade. Em Duarte (1993) esse campo do conhecimento é chamado de objetivações *para-si*, envolve as ciências, as artes, a filosofia e a política. É o ponto alto dos conhecimentos e devem ser apropriados pelos educandos, pois permite o desenvolvimento humano à altura do que já foi conquistado pela humanidade ao longo das gerações. Como resultado, permite um entendimento mais completo e coerente da realidade.

É importante ter a clareza e o compromisso de compreender que a natureza e especificidade dos saberes ou conhecimentos escolares não se identifica e nem se aprisiona nos limites caracterizadores do conhecimento científico, tão pouco do conhecimento cotidiano, sua base é o movimento dialético. Pela integração de ambos é possível ao indivíduo transitar de um ao outro, sem rupturas e com grande enriquecimento, agregando saberes nas diversas situações cotidianas e não cotidianas, conferindo-lhes novas significações e direções.

Ao admitir a coexistência dialética entre os saberes cotidianos e não cotidianos no interior do saber escolar, cumpre entender também que cada uma dessas áreas representa um universo de possibilidades que não cabe no tempo e no espaço escolar, sendo necessário, portanto, identificar no acervo cultural humano quais conhecimentos são capazes de produzir, em termos de liberdade e universalidade da prática social, as máximas possibilidades que devem ser apropriados pelos indivíduos no processo de emancipação humana. Em outras palavras, como descreve Saviani (2013, p. 13): “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e acessório”.

*Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.*

Conhecimentos que no campo da ciência, da arte e da filosofia se consolidaram como clássicos e o mesmo autor (2013, p. 13) assim esclarece:

O clássico não se confunde ao tradicional, e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico.

Vemos que clássico não deve ser confundido com o tradicional, no sentido de remeter a algo antigo ou em desuso. Sua defesa ao atual e moderno é no sentido de valorizar o que há de mais avançado até aquele período, sem, no entanto, se restringir ao momento de sua criação. Clássico é, portanto, aquilo que resistiu ao tempo, pois, sua validade extrapola o momento que o mesmo foi criado (SAVIANI, 2013).

Cumprir destacar que não é pretensão da PHC fazer inventário de quais conhecimentos ou conteúdos no âmbito da educação escolar possam pertencer à categoria de clássico. Até por que cada área do conhecimento envolve um universo de possibilidades de conteúdos, dentro de outro universo de possibilidades relacionados aos contextos educacionais. Além disso, a PHC não é uma produção pronta ou estática, sua construção é coletiva, “trata de uma proposta pedagógica inacabada, portanto, em processo de constante aprofundamento, revisão e ampliação” (FAVARO, 2015, p. 36), em face da complexa e permanente transformação da realidade social.

No entanto, do ponto de vista da organização dos conteúdos que devem fazer parte do saber escolar tendo em vista o critério de clássico, há de se estabelecer alguns critérios que permitam identificar com mais clareza no acervo cultural humano aqueles que podem vir a serem considerados conhecimentos clássicos. Nessa direção, Gama e Prates (2020), com base no Coletivo de Autores (1992) apresentam alguns princípios considerados indispensáveis para a seleção dos conteúdos escolares com este objetivo, a saber: *objetividade e enfoque científico do conhecimento* – o conteúdo que consegue ir além das experiências vividas na individualidade e na superficialidade, sendo capaz de captar a realidade de maneira essencial; *contemporaneidade do conteúdo* - se refere ao conteúdo que independente da época de sua criação, se manteve vivo, atual e necessário; *relevância social do conteúdo* - é o conteúdo que permita desmitificar a construção social implantada pela ideologia capitalista, reconhecendo que indivíduo e sociedade são frutos de construções humanas históricas, conseqüentemente, passíveis de alteração; e *adequação*

às possibilidades sociocognoscitivas do aluno - determina que ação docente deve ser planejada e executada a partir da capacidade do aluno de apropriar-se do conteúdo.

Deste modo, para que o aluno possa ser capaz de compreender o mundo de forma cada vez mais elaborada, a organização do saber escolar defendido pela PHC não se resume em um agrupamento aleatório de conteúdos que se agregam mecanicamente à consciência do aluno. Pelo contrário, é um processo sistemático de seleção e organização de conteúdos, pois, “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”. (SAVIANI, 2018, p. 45). Além disso, a falta do acesso ao saber escolar sistematizado marginaliza o indivíduo, no sentido de que o impede de compreender e participar verdadeiramente das construções sociais de sua época e lugar, tornando-o vítima e não protagonista de sua própria existência e como o próprio Saviani (2018, p. 45) alerta: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”.

Tendo em vista o exposto, no que tange à seleção dos conteúdos que deverão estar presentes no trabalho docente, é pertinente agora tratarmos da *forma* como a organização da atividade educativa se materializa no “chão da escola”, evidentemente na perspectiva da PHC.

### **Organização do trabalho docente: a forma.**

Em concordância com Saviani (2013), entendemos que nem todo trabalho educativo atua verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. É necessário levar em consideração quais conhecimentos possibilitam o melhor desenvolvimento do educando, tarefa que vimos no item anterior, e na mesma medida, quais as formas mais adequadas para sua apropriação por parte dos alunos. Pois, como expõe o autor (2013, p. 13):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A forma de organização do trabalho docente traduz não apenas os “procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada, de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no

*Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.*

espaço e no tempo pedagógico” (SAVIANI, 2020, p. 17). É a maneira como o trabalho pedagógico deverá ser planejado, organizado, executado e avaliado tendo em vista as finalidades pretendidas. É nesta categoria que todas as demais se materializam, pois é aqui que percebemos quais são as atitudes no agir do professor, qual corrente ou teoria pedagógica o orienta, conseqüentemente, quais saberes são mais valorizados por ele e, o quanto ele consegue contextualizar com as condições sócio-históricas e que implicam no seu trabalho educativo.

Dito isso, encontrar formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico não é tarefa fácil. O caminho prático e objetivo para essa finalidade tem sido feito cada vez mais pelos livros didáticos. É ele que seleciona e sequencia os conteúdos, organiza os métodos e avalia os resultados, sempre sobre a influência teórico-metodológica da concepção ou teoria pedagógica que o edifica, que no caso hegemônico da atualidade são sustentadas por valores neoliberais, tais como: superficialidade, individualidade, passividade, subjetividade, entre outros.

Outro ponto que devemos considerar é que muitas vezes a fragilidade na formação, as condições precárias de trabalho e a baixa remuneração que impõe a necessidade do professor atuar em vários turnos ou escolas na tentativa de melhorar a sua renda, são fatores que tem contribuído para que o livro didático se estabeleça progressivamente como o principal ou até mesmo a única forma de organização e execução do saber escolar. Nessas circunstâncias, buscar formas ou caminhos pedagógicos contra hegemônico é sempre difícil, demanda do professor ainda mais disposição, tempo e até dinheiro, pois em muitos casos os custos com o material alternativo ficam sob a responsabilidade dele mesmo.

Ao tratar da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, Saviani (2013) há mais de 40 anos desenvolveu o método pedagógico histórico-crítico, elemento central no campo da didática nesta teoria e que é formado pelas seguintes categorias: prática social, problematização, instrumentalização e catarse. É necessário deixar claro que, na dialética materialista, os objetos, fenômenos e processos da realidade concreta não acontecem, se orientam e se mantem de maneira isolada e fixa, pelo contrário, se relacionam em um movimento contínuo de união e oposição que tanto modelam o outro como também são modelados pelo outro, resultando em avanços e retrocessos ao longo da história. Esta relação obedece aos princípios de totalidade-contradição-mudança, princípios estes que

ocupam posição nuclear na teoria social de Marx, o materialismo histórico-dialético, que por sua vez configura-se como fundamento filosófico da PHC (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Em razão dessa construção dialética, na PHC, ainda que não se abra mão de um rigor no planejamento, na organização e na seleção dos elementos que compõem o ato educativo escolar, ao tratar das formas mais adequadas de organização da educação escolar tendo em vista o desenvolvimento de uma educação emancipatória, não existe “a” forma, no sentido de uma receita pronta e acabada. Não é possível estabelecer métodos fixos e precisos, ou mesmo predizer com exatidão em qual, ou em quais momentos, os educandos se apropriarão dos saberes trabalhados na aula. As categorias essenciais do método pedagógico histórico-crítico não são passos engessados, ao contrário disso, é dialético, processual e dinâmico. Como descreve Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 122), são:

[...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Portanto, são categorias metodológicas que colocam em movimento aquilo que é próprio desta pedagogia e que devem estar presentes e se inter-relacionarem com reciprocidade a todo instante na dinâmica do ensinar e aprender, materializando-se em movimentos de sucessivas aproximações e na superação por apropriação.

Apesar disso, é comum o entendimento das categorias do método pedagógico histórico-crítico como um receituário pedagógico que define com clareza e prontidão o que fazer, como fazer e quando fazer em sala de aula. Como uma forma de didática etapista e linear que segue a lógica: 1 prática social (cotidiano imediato do aluno), 2 problematização (questionamento dessa realidade), 3 instrumentalização (conteúdos para as respostas), 4 catarse (avaliação do aprendido) e 5 prática social final (transposição da teoria para a prática). Essa proposta didática foi desenvolvida por Gasparin (2020) e tornou-se a principal influência no que diz respeito à didática no campo da pedagogia histórico-crítica, porém, como o próprio título do seu livro sugere, trata-se de “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, não excluindo outras possibilidades.

*Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.*

Desse modo, esta forma de didática mais recentemente foi apresentada por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 78) como uma compreensão equivocada do método e da didática pedagógica histórico-crítica.

[...] dessa indevida e generalizada formalização esquemática do método pedagógico-histórico-crítico que tem culminado em um nocivo reducionismo do desafio de pensar uma didática da pedagogia histórico-crítica à sua procedimentalização, ou seja, a adoção de regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”, bastando o domínio de certos procedimentos didáticos que podem ser manejados e manipulados na prática pedagógica mesmo que o professor(a) não tenha pleno conhecimento dos fundamentos teóricos do método dialético e da própria teoria pedagógica.

No entendimento desses autores, essa simplificação, esquematização e formalização das categorias do método pedagógico histórico-crítico, atribuem a ele um processo, mecânico, linear e fragmentado, totalmente a avessa do método formulado por Saviani e aos princípios da dialética, processualidade, contradição e determinações recíprocas que o sustenta. Reduzindo-o a um procedimento de ensino, logo, incapaz de imprimir os diferentes graus de determinações presentes nas relações mais particulares de ensino-aprendizado e os mais gerais ou universais da dinâmica entre escola e sociedade.

Apresentando de maneira sucinta, os autores supracitados defendem que a *prática social* é a universalidade da realidade objetiva, é onde acontece e acumula tudo aquilo que foi produzido pelo gênero humano ao longo da história. É o palco e o alvo da prática educativa. A ideia de movimento da *prática social* como ponto de partida e de chegada, nada mais é que o desenvolvimento de uma prática educativa que tenha como referência (ponto de partida e chegada) as relações sociais efetivamente existentes no âmbito da realidade. Todavia, por meio da educação vista como mediação desta prática social, pode haver um salto qualitativo na compreensão e na própria relação do educando com a prática social, pressupondo que os saberes escolares promoverão este desenvolvimento. Em razão dessa complexidade, não pode ser reduzida a uma etapa de leitura da realidade do aluno em sala de aula.

No que se refere às etapas da *problematização* e *instrumentalização*, não podem ser entendidas como se uma fosse uma etapa das perguntas e a outra a etapa das respostas, como colocado por Gasparin (2020). Com efeito, estas são colocadas na condição de mediadoras na dialética entre o singular e o universal, resultando no particular (LAVOURA;



RAMOS, 2020). A *problematização* busca detectar quais questões ou problemáticas precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e em consequência quais saberes são necessários ter domínio. Na *instrumentalização*, busca-se garantir meios teóricos e práticos que possibilitem investigar tais problemáticas apontadas no campo da prática social para que ocorra a *catarse*, ou seja, a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2018, p. 57).

A *catarse*, segundo Saviani (2018) e Duarte (2018), o ápice do processo da educação escolar, a formação da segunda natureza. Corresponde à mudança das estruturas internas dos sujeitos da aprendizagem, modificando a forma de ser dos sujeitos, capazes agora de compreender a própria prática social de forma diferente, ressignificada, mais qualificada e mais coerente, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos contribuem para isso.

Obviamente, essa *catarse* não é um evento de totalidade, no sentido de que toda compreensão e ação sobre a prática social se altera por completo e de uma única vez. Pelo contrário, essa ressignificação acontece, ainda que dialeticamente, limitada a cada objeto, processo e fenômeno enquanto elemento particular da realidade. O que se tem é o acúmulo de eventos catárticos que gradativamente contribuem para a transformação da maneira dos indivíduos compreenderem e atuarem na prática social.

Na forma como o ensino-aprendizado se materializa no ambiente escolar, não podemos deixar de fora o papel e a relevância que a avaliação deve ocupar ao longo de todo esse processo, visto que é por meio desta ferramenta que os demais instrumentos pedagógicos são constantemente modulados, objetivando garantir as finalidades educativas pretendidas. Há também de considerar na didática histórico-crítica, aquilo que Galvão, Lavoura e Martins (2019), com base no Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997) e Gama (2015) denominaram de *dinâmica do ensino*, a qual é formada por três categorias articuladas entre si, a saber: *trato com o conhecimento* - corresponde à seleção e organização metodológica dos conhecimentos escolares; *organização escolar* - envolve as condições materiais e organização do tempo escolar; e *normatização* - refere-se ao sistema de leis, normas, padrões e modelos de gestão escolar.

Portanto, é evidente que a forma da organização do trabalho educativo na PHC é uma atividade complexa, carregada de saberes, intencionalidades e sistematizações que não permite ao professor uma importância secundária ou de neutralidade dentro desse

*Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.*

processo, uma vez que é a partir dele que toda a atividade de ensino-aprendizado acontece. Na condição de ser o par mais desenvolvido da relação professor-aluno, cabe ao docente ter pleno domínio dos saberes e métodos que possibilitem ao estudante compreender e se situar no mundo de forma cada vez mais qualificada.

Considerando que já foram arrolados até aqui questões importantes no que tange aos elementos que expressam e constituem os componentes nucleares na atividade da educação escolar na perspectiva da PHC, *conteúdo* e *forma*, precisamos agora avançar na discussão sobre o último e não menos importante componente essencial da atividade escolar, a saber: o *destinatário*.

**Organização do trabalho docente: o destinatário.**

Saviani (2018, p. 160) argumenta que “O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.” Em contrapartida, todo o planejamento e desenvolvimento da educação escolar, enquanto atividade de mediação da prática social, são determinados pelas características do modo de produção capitalista, tendo como produto, de ordem intelectual, o conhecimento adquirido pelo aluno em sua formação.

Nessa direção, as contradições e desigualdades do sistema capitalista são refletidas na existência e na exigência de dois tipos de alunos com formações ou apropriações de saberes distintos, obviamente por pertencerem a classes sociais também distintas. Como descreve Moraes (2003, p. 159):

Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história.

A partir desta argumentação, é pertinente tratarmos da distinção entre o aluno empírico e o aluno concreto desenvolvido por Saviani (2013, p. 71). Segundo ele:

O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.

O aluno empírico está mergulhado em uma realidade fragmentada, subjetiva, superficial, incoerente, simplista e imediata que por vezes o impede de perceber os verdadeiros problemas à sua volta. Esse aluno precisa ser instrumentalizado para situar-se em uma realidade articulada, objetiva, profunda, coerente e complexa. Já o aluno concreto é “a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais.” (SAVIANI, 2013, p. 121). Ou seja, enquanto o aluno empírico é a forma e desejos do real imediato que o indivíduo apresenta diante do professor, acessível pela aparência; o aluno concreto é aquele para além da aparência, acessível somente por meio de uma análise tanto da sociedade em que ele vive como também da maneira como ele se insere nessa sociedade, cuja suas ações e desejos são frutos da aglutinação de diversos valores e ideologias incorporadas no seu eu.

Feita a distinção entre o aluno empírico e o concreto, Saviani (2013, p. 121-122) ainda assevera a necessidade do professor, enquanto agente mais desenvolvido da atividade educativa, ter a responsabilidade de saber lidar com os interesses dos alunos, no caso, do aluno concreto, pois:

[...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos 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, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Como base nesta citação, podemos perceber que o aluno empírico, por não ter clareza da essência objetiva da realidade e do como ela é constituída, conseqüentemente, do que realmente importa para sua formação, tende a limitar seus interesses ao campo das realizações cotidianas, da satisfação das necessidades imediatas e da ação-reflexão sempre guiada pelo caminho da facilidade e do prazer. Por esse motivo seus interesses, enquanto educando, devem ser ponderados, pois, são tanto a consequência quanto à causa de sua condição alienante na sociedade.

*Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.*

Por outro lado, aluno concreto requer uma compreensão de que o mesmo está situado em uma realidade sócio-histórica que ele não escolheu e que, apesar de ter sido herdada e imputado nele seus valores e características, também compreende que sua condição pode ser modificada. Como consequência, seus interesses devem orientar o trabalho pedagógico, pois extrapolam o cotidiano e o utilitarismo imediato de suas relações e vai se firmar na apropriação dos saberes sistematizados como forma de superação da sua realidade alienante.

Ao tratar das questões que envolvem o aluno empírico e o aluno concreto, é pertinente entendermos também, ainda que brevemente, como se processa o desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que na perspectiva da PHC ancorada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, esse desenvolvimento acontece como resultado da atividade educativa e atinge níveis distintos quando considerado os interesses do aluno empírico e do aluno concreto.

Nesse contexto, o psiquismo humano é uma unidade afetivo-cognitiva formada por um conjunto de processos psicofísicos, a saber: sensação, percepção, memória, atenção, pensamento, imaginação, linguagem, emoção e sentimento, que se inter-relacionam, com vista a representar subjetivamente a realidade objetiva e que ganha consciência por meio da linguagem, possibilitando assim a construção do conhecimento e entendimento de mundo (MARTINS, 2015). O processo educativo de desenvolvimento do psiquismo humano, segundo Prestes (2010, p. 267), com base nas obras de Vygotsky. É dividido em níveis ou zonas, a saber:

[...] o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Em outras palavras, o nível de desenvolvimento atual ou efetivo se refere aquele em que o aluno se encontra, envolve as habilidades que ele já adquiriu e consegue realizá-las sozinho, mas que muitas vezes é dotada apenas de saberes em nível de senso-comum. Em contrapartida, a zona de desenvolvimento iminente é um campo de possibilidades, pois, a instrução com o par mais desenvolvido, neste caso, o professor, cria condições para o desenvolvimento de saberes e comportamentos mais autênticos e profundos para

entendimento de mundo, saberes estes que compõem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Entretanto, cumpre notar que zona de desenvolvimento iminente não é garantia efetiva que esse desenvolvimento aconteça, ou seja, “revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver” (PRESTES, 2010, p. 160).

Como princípio geral das zonas de desenvolvimento do psiquismo humano, o ensino deve objetivar não as funções psicológicas já formadas, mas as funções em desenvolvimento. Cabe destacar que esse desenvolvimento, além de ser diferente em cada faixa etária, estabelecendo o grau esperado de desenvolvimento que todos devem alcançar ao longo de um período (zona objetiva); é também diferente em cada indivíduo, pois o grau alcançado por cada sujeito, dentro de cada faixa etária, é resultante das condições materiais e sociais dos mesmos (zona subjetiva) (MARTINS, 2015).

A partir da relação envolvendo o aluno empírico e o aluno concreto, é evidente que os processos educativos e os processos psíquicos encontram-se intimamente articulados, estando o psíquico subjugado ao educativo. Nesse direção, como defende Vygotsky “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, o “bom ensino” não é aquele que parte da situação na qual o aluno empírico se encontra para então reafirmá-la e permanecer nela, não é aquele que garante a adaptação ao meio; o bom ensino é aquele que permanece sempre além da condição em que o aluno empírico se encontra, levando-o sempre a desbravar novas situações e questionamentos, é aquele que o conduz a um estágio superior, “não procurando permanecer naquilo que ele se tornou, mas colocando-se no permanente movimento do devir” (DUARTE, 2016, p. 32).

Cumpre observar que o desenvolvimento do psiquismo do aluno, tanto nas pedagogias neoliberais, quanto na pedagogia tradicional, hegemônicas na atualidade, têm como base psicológica o princípio de que o desenvolvimento precede o aprendizado do indivíduo, ou seja, o educativo está subordinado ao biológico. Assim, as relações sociais são naturalizadas, “como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.” (SAVIANI, 2006, p. 45). Nessa perspectiva, a constituição orgânica, além de base do desenvolvimento psíquico, é também o determinante do seu desenvolvimento e aprendizado. Isso restringe o aprendizado e o desenvolvimento do educando, uma vez que

*Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.*

o torna refém de suas próprias limitações cognitivas e comportamentais, limitações estas que nem sempre são frutos de uma deficiência biológica.

A situação ainda se agrava nessas pedagogias, pois seus processos educativos tem como destinatário o aluno empírico e os seus interesses, uma vez que, em nome de um suposto respeito à sua autonomia, criatividade e individualidade, considera sempre adequar a educação escolar aos interesses desse aluno. Limitando, portanto, suas atividades pedagógicas ao nível do desenvolvimento real, ou seja, aquilo que ele já sabe. Com isso, o cotidiano alienado e alienante na qual está imerso grande parte dos filhos da classe trabalhadora ganha cada vez mais espaço na escola, em detrimento dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, impossibilitando-os do acesso ao saber sistematizado e, conseqüentemente, de uma formação humana mais desenvolvida.

Na contramão dessas concepções e atitudes, a PHC tem como destinatário o aluno concreto e os seus interesses, pois o compreende como síntese de múltiplas relações e determinações sócio-históricas que já se faziam presentes na prática social antes dele e, independente da sua compreensão ou não. Tais circunstâncias impõe ao mesmo a necessidade de ter domínio de um corpo de saberes indispensáveis ao cumprimento do seu dever social tanto no sentido de ser um cidadão consciente e ativo, como até mesmo de ser um profissional qualificado, cabendo à educação escolar a tarefa de possibilitar o acesso a esses saberes (SAVIANI, 2013).

### **Considerações finais**

Vimos que o desenvolvimento humano é uma atividade educativa, mas que nem todo trabalho educativo garante o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Compete à escola diante do aluno concreto, identificar quais os elementos culturais devem ser apropriados pelos sujeitos (conhecimentos sistematizados) e quais os meios mais adequados para essa apropriação, constituindo assim a tríade: conteúdo-forma-destinatário que, sob a regência do professor, se estrutura e se orienta por meio do método dialético.

Não podemos perder de vista que as práticas pedagógicas hegemônicas na atualidade, com base no esvaziamento cultural, no imediatismo e no pragmatismo escolar, têm como objetivo a formação humana apenas para atender ao mercado de trabalho, produzindo e reproduzindo uma realidade de alienação e subordinação. Na contramão dessas pedagogias, a organização do trabalho docente, na perspectiva histórico-crítica, por

estar comprometida com uma formação humana emancipatória, no sentido de possibilitar a superação das dificuldades e contradições impostas pela sociedade capitalista, tem se mostrado a mais adequada no confronto com esta realidade.

Por reconhecer a impossibilidade de esgotar o debate em torno desta temática, este estudo não tem a pretensão de apresentar uma fórmula pronta de organização do trabalho docente que articule com perfeição todos os elementos que o constitui, até porque isso não seria possível, tendo em vista a complexidade e a diversidade de áreas que compõem o currículo escolar. O que se tem na pedagogia histórico-crítica são possibilidades didáticas concretas para cada situação de ensino concreta (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

Todavia, espera-se que este estudo possa contribuir com reflexões e ações em torno deste objeto tão presente e tão caro aos professores e, no limite, colaborar com futuras pesquisas na área, visto que estudos nesse sentido ainda são escassos.

#### **Referências:**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, N. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Pro-posições, 2018.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: Construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física. 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FAVARO, N. **Pedagogia histórico crítica e suas estratégias políticas**: fundamentos e limites. Florianópolis, Em debate/ UFSC, 2015.

GALVÃO; LAVOURA; MARTINS. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

*Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo -forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.*

GAMA, C. N; PRATES A. Currículo e o trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico superadora (81-106) In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2015.

GASPARIN. J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.

LAVOURA, T. N; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas (47-63) In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020.

LUKÁCS, G. **Estética.** Barcelona: Grijalbo, 1982.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MORAES, M. C. M. “Recuo da teoria”. In: MORAES, M. C. M. et al. **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

PRESTES, Z. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular (07-30): In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. In: **Revista Princípios.** São Paulo, v. 82, p. 37-45, dez. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.



## **Sobre os autores**

### **Fábio Vasconcelos Araújo**

Professor da educação básica na rede estadual e municipal, na cidade de Canavieiras-BA. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Pós graduado em Educação Física Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) e Metodologia em Educação Física e Esporte (UESC). Mestrando em Educação (UESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF-UESC).

E-mail: [favujo@yahoo.com.br](mailto:favujo@yahoo.com.br); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9007-1034>.

### **Tiago Nicola Lavoura**

Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (UESC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF-UESC).

Pós-doutor em Educação e Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro, Portugal (UA). Pós-doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [nicolalavoura@gmail.com](mailto:nicolalavoura@gmail.com); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4382-0415>.

Recebido em: 14/03/2022

Aceito para publicação em: 20/05/2022