

Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras

Marlene de Souza Dozol*

Introdução

Este artigo pretende tecer algumas considerações acerca da concepção histórico-crítica da educação, que aparece no quadro das tendências educacionais brasileiras, no final da década de 70.

O método de abordagem por mim escolhido, além de estabelecer comparações entre a concepção histórico-crítica da educação e outras concepções existentes (na intenção de compreendê-la e caracterizá-la), estabelece comparações no **interior** da própria concepção em questão, uma vez que nele habitam vários autores com suas respectivas compreensões e produções. Tais compreensões e produções, embora pertençam a um mesmo “nicho” de pensamento, representativo de determinada tendência, podem percorrer trajetórias diferenciadas com produtos que podem ser igualmente diferenciados. Para ilustrar esta dinâmica de produção intelectual, optei por analisar dois autores que se enquadram no que se denomina pedagogia histórico-crítica, e que no entanto guardam diferenças significativas entre si. São eles: José Carlos Libâneo e Betty Antunes de Oliveira. Mas antes de passar às comparações que procurei estabelecer entre ambos, faz-se necessário alguns dados preliminares, para situar o leitor com relação à origem e aos pressupostos básicos da concepção histórico-crítica da educação.

1 A concepção histórico-crítica da educação: breve histórico

Brasil, 1979. Sob a coordenação do Professor Dermeval Saviani, a primeira turma de doutorado da PUC-SP lança-se ao desafio de construir uma abordagem dialética do fenômeno educativo. Em torno

* Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

deste desafio reúnem-se alguns nomes como os de Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Antunes de Oliveira, Mirian Warde, Osmar Fávero e outros. Este ano é considerado por Saviani um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica da educação (ANDE, 1986c, p. 17).

A concepção histórico-crítica surge no quadro das tendências críticas da educação brasileira, objetivando a superação das teorias crítico-reprodutivistas.

Historicamente, as teorias crítico-reprodutivistas aparecem como resultado de análises referentes ao fracasso do movimento de maio de 68 na França. Tal fracasso, na ótica dos crítico-reprodutivistas, se deu em função do movimento pretender alterar as bases materiais e sociais capitalistas, utilizando como estratégia um movimento cultural.

Fruto de tais análises estão a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1969), a teoria da reprodução ou a teoria da violência simbólica (Bourdieu-Passeron, 1970) e a teoria da escola capitalista (Baudelot-Estabet, 1971).

Estas teorias, ao mesmo tempo em que contribuíram para a compreensão dos condicionantes mais amplos da educação, geraram, segundo a concepção histórico-crítica, um modo estático, unilateral e determinista de conceber o fenômeno educativo. Estático e unilateral por não considerar a reciprocidade entre instâncias infraestruturais e superestruturais. Determinista por não conferir às agências da superestrutura (e aqui nos interessa particularmente a escola), papel algum no processo de transformação social, uma vez que estas são unidirecionalmente determinadas pela base material.

O esquema interpretativo das teorias crítico-reprodutivistas é questionado pela concepção histórico-crítica que não o concebe enquanto visão dialética e o encara como insatisfatório para a análise da problemática educacional. As palavras de Saviani são esclarecedoras neste sentido:

“Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articula-

ção com os interesses populares em transformar a sociedade” (1986c, p. 17).

Vários foram os estudos feitos e os trabalhos publicados nesta direção. Apenas para ilustrar, cito **Educação e Contradição**, de Cury, que tem como interlocutor o crítico-reprodutivismo; **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**, de Guiomar Namó de Mello, que, pressupondo as análises de Cury, discute com o “politicismo”, que nega a especificidade da educação escolar; **A socialização do saber escolar**, de Betty Antunes de Oliveira e Newton Duarte, que vão centrar suas análises nas relações entre o conteúdo e a forma enquanto dois pólos determinantes da prática especificamente pedagógica, derivando para as relações entre o técnico e o político.

No processo de consolidação da pedagogia histórico-crítica, vários também foram e continuam sendo os seus interlocutores. Além das tendências pedagógicas tradicionais e novas, das crítico-reprodutivistas, vemos a concepção popular que, em comum com a histórico-crítica, possui apenas os fins progressistas da educação. Os fins, porque seus entendimentos quanto ao papel da escola na democratização da sociedade brasileira e suas estratégias de atuação são radicalmente diferentes.

A concepção popular crê que o espaço escolar tem como função produzir um saber de classe, original e autêntico, que sirva aos interesses das camadas populares e cujo eixo de abordagem seja determinado predominantemente pela problemática social mais ampla.

Por sua vez, a concepção histórico-crítica define a escola enquanto uma agência socializadora do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, entendido como uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social.

Feito este breve histórico, passemos, então, às comparações relativas aos dois autores em questão, que obedecerão a seguinte lógica de exposição: discorrendo sobre a perspectiva de Libâneo, tendo por referência o seu artigo “Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social”¹ apresento, ao mesmo tempo, questionamentos relativos a tal perspectiva, aludindo à Betty Antunes de Oliveira, a autores que participam ou constituem as bases da sua linha de abordagem, e acrescentando reflexões próprias.

2 Dois “olhares” sobre a concepção histórico-crítica da educação

Resultante desta experiência e das análises de José Carlos Libâneo, está a “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, expressão criada por ele próprio e que entra em cena na década de 80.

No artigo por mim utilizado como referência, o autor explicita esta pedagogia da seguinte maneira:

“A concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica atribui à escola o papel social e político da socialização do saber sistematizado. Utiliza-se de processos pedagógicos-didáticos que asseguram a interligação entre as práticas socioculturais dos alunos e a cultura elaborada e assim, a unidade conhecimento-ação. Pretende que o domínio de instrumentos culturais e científicos consubstanciados no saber elaborado auxilie no conhecimento e compreensão das realidades sociais, favorecendo a atuação dos indivíduos no seio das práticas de vida e das lutas pela transformação social” (p. 8).

Na defesa desta concepção, Libâneo estrutura seu artigo em quatro tópicos principais:

- a) dos objetivos e funções da educação escolar;
- b) da democratização do saber sistematizado;
- c) dos conteúdos e métodos de ensino nas várias tendências pedagógicas;
- d) da noção de conteúdos e sua dimensão crítico-social.

Ao abordar os objetivos e funções da educação escolar, Libâneo define a educação enquanto um processo social inserido no conjunto das diversas modalidades da prática social, modalidades essas que traduzem um determinado tipo de dinâmica social.

Se a educação é processo social, é preciso ter claro o modelo de sociedade no qual esta se dá, a fim de estipular seus objetivos e suas finalidades.

Segundo o autor, ao modelo de sociedade caracterizado pela divisão social do trabalho, tais objetivos e finalidades – articulados às relações entre as classes e grupos sociais – poderiam ser formulados, basicamente, sob dois tipos diferenciados de perspectivas. Na primeira delas, os objetivos da educação estariam comprometidos com a manutenção da organização social vigente, tratando de adaptar os indivíduos à

esta realidade. Contrapondo-se à primeira, a segunda perspectiva reconhece o papel da educação na transformação social. Tal papel se faz possível na medida em que a prática educativa toma como ponto de partida as exigências da sociedade concreta e instrumentaliza os indivíduos para, coletivamente, compreendê-la e transformá-la. Dentre estas exigências está o conhecimento referente aos “múltiplos campos da atividade humana” (p. 6), requeridos pela prática social e histórica dos homens. Portanto, não um conhecimento em si mesmo, neutro, mas um conhecimento consonante com as imposições do desenvolvimento histórico e social com vistas à transformação.

Gostaria de chamar a atenção neste momento para dois aspectos que na minha percepção constituem notas distintivas da pedagogia crítico-social dos conteúdos. O primeiro deles diz respeito à utilização da categoria de contradição na análise do fenômeno educacional, mais especificamente o escolar. O emprego de tal categoria parece ter sido fundamental para compreensão de que a escola ao mesmo tempo que condicionada aos fatores infraestruturais, guarda no interior da sua dinâmica, algumas possibilidades que poderão auxiliar os sujeitos históricos na tarefa de transformar o real em prol dos seus interesses de classe. A categoria da contradição permitiria, assim, a superação de uma visão unilateral e determinista nos moldes crítico-reprodutivistas.

O outro aspecto refere-se à relação estabelecida entre conteúdos escolares e os interesses de classe. O fato de considerar a universalidade e a autonomia de determinados conteúdos, bem como a importância de socializá-los, não significa, para esta pedagogia, a neutralidade do conhecimento. A idéia de articular o saber sistematizado com as necessidades dos indivíduos concretos que frequentam os bancos escolares, na perspectiva da transformação social, a diferencia de maneira significativa, principalmente da pedagogia tradicional. Esta diferenciação às vezes não é percebida por um contingente considerável de educadores.

Dando continuidade às idéias do autor, a educação, numa perspectiva de mudanças, resgataria a condição cultural humana, essencialmente transformadora e criativa, que se dá pelo exercício de permanente superação daqueles condicionantes que impedem a sua plena realização.

É neste sentido que, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, a socialização do saber acumulado e produzido historicamente, na qualidade de produto das práticas sociais em todos os tempos, constitui-se num dos

instrumentos necessários ao resgate da condição mencionada acima. Nas palavras do autor:

“Para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a contribuição da escola pública para a democratização da sociedade (isto é, humanização do homem em todas as suas dimensões) está na realização de seu papel social e político de difusão de cultura a todos” (p. 6).

Alia-se à transmissão dos conteúdos básicos, a preocupação – brevemente mencionada pelo autor em alguns momentos do seu artigo – quanto aos métodos de apropriação ativa ou outros processos pedagógicos. É sobre esta relação entre conteúdos e métodos que centrarei minhas análises.

2.1 Da relação conteúdo e forma

Para introduzir esta problemática, Libâneo aponta o descompasso entre os conteúdos e metodologias e as características da nova clientela que passou a frequentar a escola em função da democratização quantitativa do ensino. Baseado na hipótese segundo a qual:

“... ao crescimento quantitativo das matrículas não correspondeu uma prática escolar consoante com as exigências da população envolvida” (p. 7),

o autor chama a atenção para a necessidade de criação de outros padrões de qualidade.

Ao caracterizar e discutir a questão conteúdos-métodos em cada uma das tendências da tradição pedagógica brasileira, o autor considera o insucesso quanto à democratização do saber sistematizado, o principal limite. Assevera que nenhuma das tendências deu conta de socializar o saber objetivo e sistematizado entendido como um instrumento necessário para a interpretação e organização da experiência social dos indivíduos. Não vou discordar disso, mas gostaria de chamar a atenção para a relação que deveria ser estabelecida entre saber sistematizado e prática social mais ampla.

No decorrer de todo o artigo esta relação não fica suficientemente clara e minha hipótese para isto é a seguinte: mesmo considerando a rele-

vância dos métodos, processos, procedimentos didático-pedagógicos, etc., que passarei a chamar de agora em diante de **forma**, o autor privilegia demasiadamente o conteúdo. Com isso não transfere o raciocínio utilizado em sua análise mais ampla (das relações entre escola e sociedade) para a prática especificamente pedagógica. Noutras palavras: a relação conteúdo e forma, entendidos como pólos, ao mesmo tempo opostos e complementares do fenômeno pedagógico, não é estabelecida de modo suficiente no artigo em questão dificultando a compreensão da dimensão política da prática especificamente pedagógica e sua relação com a prática social global.

É certo que para compreender determinado fenômeno, uma das estratégias é considerar os seus elementos separadamente, a fim de atribuir-lhes uma identidade. Contudo, na dialética – perspectiva de análise adotada pela tendência pedagógica em questão² – esta estratégia tem caráter provisório.

Ao privilegiar o pólo determinante do ato pedagógico (isto é, o conteúdo), o autor sem dúvida alguma contribui significativamente para o resgate do papel específico da prática pedagógica escolar. Por outro lado, vários são os elementos compositivos desta prática e entre eles está a forma.

Tratando das leis da correlação do conteúdo e da forma, Alexandre Cheptulin afirma que:

“Na realidade, toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo, estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para o seu desenvolvimento ou o refreia” (1982, p. 268).

É esta correlação orgânica que o artigo analisado parece não indicar. Ao tratar do papel de métodos e procedimentos de ensino nesta tendência, o autor os situa como um mero apoio à apropriação ativa do conhecimento, chegando a afirmar que

*“... esse entendimento não exclui os métodos e técnicas de ensino (...) obtidos na tradição pedagógica, **independentemen-***

te de sua procedência ideológica, desde que contribuam para os objetivos político-pedagógicos de assegurar o acesso aos conhecimentos a todos' (p. 11) (Grifo meu).

A citação acima acrescenta um complicador à minha preocupação com a relação conteúdo e forma no processo pedagógico.

A necessidade desta relação não se refere apenas à garantia do acesso ao saber sistematizado por parte das camadas populares.

Pelo fato da pedagogia crítico-social dos conteúdos ter um compromisso político claro com estas camadas, precisa aprofundar a dimensão política da prática especificamente pedagógica. Neste sentido é que lanço aqui uma segunda hipótese: somente a dimensão crítico-social dos conteúdos não basta para se apreender a dimensão supracitada. É preciso “enxergar” a dimensão política implícita na forma que se dá ao processo de transmissão-assimilação do saber escolar. Tal forma poderá contribuir ou não para as transformações sociais. Como se daria isto?

Ao coordenar uma experiência prática na área de educação de adultos (alfabetização e supletivo), na Universidade Federal de São Carlos-SP, Betty Antunes de Oliveira refletiu o seguinte:

“Verificou-se que não se podia considerar a prática pedagógica como um momento onde apenas se daria a instrumentalização do educando, através da aquisição do conhecimento elaborado, para, numa fase posterior, esse conhecimento ser utilizado pelo educando na luta pela transformação social. Isto é: através da prática pedagógica se processaria aquela instrumentalização. Correto! Mas não é só isso. Há muito mais a ser considerado aí. Verificou-se que o próprio modo como se dava essa instrumentalização gerava efeitos também dentro da sala de aula, e que serviam a determinados interesses sociais. Há, portanto uma orientação política subjacente ao modo como se dá essa instrumentalização, tenha-se consciência disso ou não” (1987a, p. 25).

Nesta perspectiva, o conteúdo não se refere apenas ao conhecimento humano, mas também ao conteúdo ideológico subjacente à forma de conduzir a experiência escolar, que inevitavelmente passará para o raciocínio do educando.

2.2 Um exemplo

Para ilustrar o que vem sendo afirmado, recorro ao trabalho desenvolvido por Newton Duarte³ no conteúdo de matemática elementar para educandos adultos.

Utilizando a relação entre o lógico e o histórico, o autor elabora uma didática para o referido conteúdo, apostando na idéia de que a construção dinâmica dos conceitos matemáticos por parte do aluno poderia sugerir elementos para a construção de uma noção dinâmica do social. Esclarecendo: ao buscar na história o processo de construção e transformação dos conceitos matemáticos, o autor elabora uma seqüência de procedimentos metodológicos que, coerentemente com uma visão processual e dinâmica do mundo, pretende possibilitar, aos educandos, uma ação igualmente processual e dinâmica sobre este objeto cultural de conhecimento. Não se trata aqui de contar a história da matemática para os alunos, mas sim de recolher da história aqueles momentos cruciais que dão conta de explicar a lógica atual do conteúdo matemático. Estes momentos seriam organizados metodologicamente de modo a propiciar ao educando o manuseio abreviado dos mesmos, as mesmas necessidades históricas e a adoção de estratégias intencionais para resolvê-las. Assim, por exemplo, a conquista do sistema decimal de numeração posicional juntamente com a descoberta do 0 (zero) – o que representou na história da humanidade uma economia e possibilidades de cálculos elevados à potência do infinito – poderá ser artificialmente organizada (aqui no sentido metodológico) de modo que os educandos reeditem para si as possibilidades desta descoberta, compreendendo suas razões e regras de composição.

Esta ação deverá implicar não só no acesso ao conhecimento **em si**, mas num exercício intencional de recriação do conhecimento **para si** de acordo com os interesses do educando **já no ato** de se apropriar desta ferramenta cultural.

Segundo Duarte, se nos limitarmos somente à socialização do conteúdo elaborado, ignorando ou pouco considerando a dimensão política do **como** isto se concretiza (a forma), os educandos poderão até aprender a operar aritmeticamente com facilidade. Mas adverte o autor:

“No entanto, embora tenham aprendido a manipular essa ferramenta cultural, não terão captado o processo de evolução da

114 • Marlene de Souza Dozol

mesma. Isso é incoerente com a proposta de contribuir para a transformação social, pois se vemos a matemática estaticamente, estaremos contribuindo para que esse modo de ver as coisas seja adotado com relação ao restante da prática social do indivíduo” (1987, p. 81)

e prossegue:

“... é necessário que contribuamos para que eles desenvolvam um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade enquanto um processo, conhecer as leis internas do desenvolvimento deste processo, para poder captar as possibilidades de transformação do real” (idem).

Como já foi afirmado anteriormente, este modo intencional de pensar e de agir por parte do educando no ato de aprender possui uma dimensão política que só se torna perceptível se considerarmos, além do conteúdo, a forma com que este é transmitido-assimilado. Chega-se, então, à relação entre o técnico e o político, não como duas coisas separadas, mas que se interpenetram no ato pedagógico.

Não é demais repetir que, no caso do conteúdo matemático, dependendo da relação que se estabeleça entre os dois pares categoriais supracitados, pode-se subliminarmente passar uma concepção de mundo dotada de uma lógica estática, eterna e imutável, ou uma outra, caracterizada pelas transformações em função de alguns interesses. Isto quer dizer que mesmo “ensinando bem” – através de métodos pedagógicos eficientes – os conteúdos necessários às camadas populares, o professor, ao selecionar e empregar determinados procedimentos metodológicos, poderá, sem ter consciência disso, estar colaborando com a afirmação de uma lógica que é contrária aos interesses daqueles que diz defender. E aqui ascendemos a um novo patamar da relação teoria e prática, e das relações existentes entre a sociedade e a escola.

2.3 Da categoria de mediação

A relação entre conteúdo e forma, além das questões explicitadas até aqui, me leva a pensar sobre uma outra questão presente no artigo analisado. Trata-se do entendimento de Libâneo quanto ao papel de me-

dição da escola. Este entendimento pode ser depreendido quando o autor define a concepção crítico-social dos conteúdos. Esta definição já se encontra transcrita no corpo deste trabalho, mas para abordar a questão da mediação é necessário transcrevê-la novamente:

"A concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica atribui à escola o papel social e político de socialização do saber sistematizado. Utiliza-se de processos pedagógicos-didáticos que asseguram a interligação entre as práticas sócio-culturais dos alunos e a cultura elaborada e assim a unidade conhecimento-ação" (p. 8).

Da maneira como está colocado acima, parece que ao conhecimento equivaleria a cultura elaborada, e à ação, a prática social mais ampla. E mais: ao se fazer a relação entre estas duas coisas, estaria assegurada a unidade conhecimento-ação. Se formos levar este raciocínio às últimas conseqüências, é como se o conhecimento socializado no interior da escola só tivesse conseqüência política fora dela, como se a ação dos indivíduos em função dos seus interesses não fosse possível na própria experiência escolar e só fosse possível em outras modalidades da prática social (trabalho, sindicato, política, etc.). E é exatamente neste ponto que questiono o conceito de mediação utilizado pelo autor, o que me levou a persistir na idéia de que a dimensão política da prática especificamente pedagógica é percebida em termos e não na sua totalidade.

Tanto é percebida em termos que, ao definir o campo de pesquisa da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Libâneo formula, entre outras, a seguinte pergunta:

"Como selecionar conteúdos de ensino de relevância social, cujo domínio assegure a todos os conhecimentos necessários à participação democrática no trabalho, no sindicato, na política?"

Tal pergunta talvez esconda nas entrelinhas resquícios mecanicistas no modo de perceber a relação entre a prática pedagógica e a prática social global. Modo este que não dá conta de evidenciar a interpenetração de ambas, embora o autor a pretenda.

Buscando a compreensão orgânica da categoria da mediação, que implica numa relação recíproca e dinâmica das partes entre si, Betty Antunes de Oliveira afirma que:

“... a escola é um dos organismos da superestrutura e como tal é uma das instâncias onde a prática social global se processa. A prática educativa escolar é, portanto, uma das modalidades dessa prática social global e não uma ‘entidade’ à parte desta prática mais ampla, uma ‘entidade’ que estaria precedendo a prática social como um todo”. (1987a, p. 96).

E acrescenta ainda a autora:

“Se as transformações sociais se dão na prática social global, dão-se em toda e qualquer de suas modalidades, inclusive na prática educativa” (1987a, p. 96-97).

Isto significa dizer que a escola mais que uma passagem é o **próprio movimento social se dando**. No próprio ato de se apropriar dos objetos culturais de conhecimento os indivíduos já podem, ou não, ser sujeitos de sua ação e isto pode, ou não, ser generalizado para as demais práticas sociais.

Passemos agora às últimas considerações.

2.4 À guisa de conclusão

Em síntese, segundo Betty Antunes, a dimensão política da prática especificamente pedagógica pode ocorrer de duas maneiras, dependendo da relação que se estabeleça entre conteúdo e forma, entre o técnico e o político:

1^a) dependendo do **como** se trabalha um conteúdo, pode-se passar, subliminarmente, concepções de mundo comprometidas ou não com a transformação social;

2^a) dependendo da forma que se aplique à socialização de um determinado conteúdo, pode-se ou não propiciar uma **prática intencional** por parte dos indivíduos no próprio ato de apropriação do saber sistematizado, o que, tanto num caso como no outro, possui uma dimensão política implícita.

Embora Libâneo reconheça em seu artigo a necessidade e a importância de meios técnicos e didáticos que visem o papel de mediação na tarefa de aprender dos alunos, não atribui a dimensão política que lhes é intrínseca. Não percebendo esta dimensão, o autor opera de certa forma uma cisão entre o técnico e o político, mesmo falando em dimensão política da prática

pedagógica. Neste artigo, esta dimensão se esgota nos elementos compositivos do conteúdo (de caráter histórico e social), na sua relação com as experiências sócio-culturais mais amplas e na sua socialização, onde o fazer técnico limita-se a garantir com eficiência o processo de assimilação.

Acerca da socialização e assimilação do saber, o autor afirma que:

“... a apropriação do saber sistematizado promove a ampliação do conhecimento e compreensão da realidade, de modo que os indivíduos vão se dando conta das implicações adversas do trabalho alienado e se apercebem como produtores em ‘sociedade’ e agentes ativos de sua própria humanização” (p. 10).

No entanto, pouco trata desta conseqüência no âmbito e no interior da própria experiência escolar, que, dependendo como é vivida, pode ou não contribuir para a ampliação do conhecimento, da compreensão da realidade, do se dar conta das implicações adversas do trabalho alienado, etc., a depender do binômio conteúdo e forma.

Gostaria de finalizar dizendo que a relação entre conteúdo e forma alerta para o fato de que, para que a educação escolar cumpra seu papel político dentro da sua especificidade, é preciso que, além de se apropriar de determinados conteúdos, **o indivíduo seja sujeito do seu método de apropriação**, o que só será possível estabelecendo esta relação de modo suficiente em função do tipo de compromisso e fins políticos proclamados.

É fundamental que os educadores compreendam que a sua forma de transmitir o conteúdo implica no exercício de uma determinada visão de mundo e de raciocínio por parte do aluno. Há que se enxergar o político embutido na técnica, embora isto seja extremamente difícil, pois suas relações não são aparentes e nem perceptíveis de imediato.

Notas

1. Publicado na Revista da ANDE, n. 11, 1986.
2. Salvo alguns “lembretes” quanto à existência de métodos ativos de apropriação do conhecimento ou algumas considerações quanto ao equívoco de excluí-los ou secundarizá-los.
3. Integrante da equipe de Beth Antunes, na UFSCar.

Referências bibliográficas

- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- DUARTE, Newton. **O ensino de matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1986a.
- LIBÂNEO, José Carlos. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista da ANDE**, n.11, 1986b.
- _____. **Democratização da Escola Pública** – A pedagogia crítico social dos conteúdos. 8. ed., São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, Betty Antunes; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987a.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. **Revista da ANDE**, n 11, 1986a.
- _____. **Escola e democracia**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1987b.