



IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

MÉTODO DIDÁTICO DO MATERIALISMO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO

Selson Garutti

selsongarutti@hotmail.com

Rita de Cássia da Silva Oliveira

soliveira13@uol.com.br

(UEPG)

Resumo

O presente texto propõe-se a discutir o Materialismo Histórico como método didático a ser utilizado no espaço da sala de aula. O problema proposto trata de uma incursão no universo epistemológico enquanto meio de apropriação do conhecimento, colocado no contexto educacional, ou seja, é uma questão de método, de didática, “de como”, de “por que” e não “para quê”. É uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico que abarca os conceitos teóricos de Marx (1979 a; 1979 b; 1993) propondo uma discussão didática a partir de Gasparim (2007). Os resultados finais apontam para o fato de que o conhecimento aplicado à práxis delineia uma ação mais consequente ampliando a base de conhecimento e fornecendo um sentido histórico e político de maior consciência.

Palavras-chave: Educação. Método. Didática.

Introdução

O presente texto discute o Materialismo Histórico como método didático a ser utilizado no espaço da sala de aula. Apesar das diversas interferências das políticas administrativas e educacionais, bem como da situação sociocultural do movimento histórico em que vive a sociedade, a sala de aula ainda pode ser um espaço (sagrado) de reflexão. A aula, efetivamente em seu transcurso, é o objeto de pesquisa desse texto que se propõe refletir sobre a didática, mas não se trata de mais uma pesquisa empírica e, sim, de uma digressão metodológica sobre o assunto. Dentre tantas questões possíveis, uma se faz presente: por que na sala de aula ainda se mantém a hegemonia do método de trabalho do professor (SOARES, 1985, p. 39-42)?

A reflexão aqui proposta parte da lógica dialética que pressupõe a premissa de que o que se faz e como se faz no ensino tem uma relevância maior do que aquilo que se diz. O problema proposto trata de uma incursão no universo epistemológico enquanto meio de apropriação do conhecimento, colocado no contexto educacional, ou seja, é uma questão de método, de didática, “de como”, de “por que” e não “para quê”. Também reforça a importância da reflexão sobre o método didático, sendo esse o último mecanismo de controle que permanece no domínio do

2814





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

professor. Entretanto, ao sentir esvair seu poder de domínio e controle, o professor enfrenta dificuldades e resistências para tentar mantê-lo, segurá-lo.

O método do Materialismo Histórico parte do concreto para o abstrato, para depois voltar ao concreto, sendo o resultado desse movimento, uma apropriação final do concreto. Então, esse método consiste em ser um exercício de apropriação dos nexos internos da realidade explicitados para o pensamento, com os nós, de onde partem historicamente as tramas existenciais (CARDOSO, 1984, p.4). A realidade tem três dimensões existenciais que se movimentam e se transformam através das relações historicamente determinadas pelos modos de produção: 1ª) dimensão do sujeito consigo mesmo enquanto indivíduo; 2ª) dimensão do sujeito com outros sujeitos enquanto sociedade; e a 3ª) dimensão do sujeito em relação com a natureza enquanto mundo (concreto da realidade histórica).

A proposição discutida está postulada nas limitações da ação pedagógica do professor, a qual incide diretamente sobre o meio pelo qual os alunos podem (ou não) participar do processo de apropriação do conhecimento, objeto final da ação educativa. Todavia, só o saber tratado na escola não fascina mais os alunos, isso porque outros meios, que não o método, estão recebendo mais investimento dos técnicos e dos administradores no atual sistema educacional. Cada vez menos o saber tem espaço no chão da sala de aula.

Conforme Saviani (1986) “a educação é uma ação mediadora de um movimento intencional que se realiza em um contexto histórico situado em uma sociedade concreta em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca.” (SAVIANI, 1986, p. 120). Entretanto, é necessário fazer um esclarecimento: uma coisa é o conhecimento científico da realidade como produzido socialmente, sendo que sua apropriação não é socializada; outra bem diferente é a apropriação do saber produzido. Sendo que a apropriação desse saber produzido nem sempre é apropriada por parte da população como conhecimento dado pela reflexão teórica. Já a escola se constituiu como reprodutora dos conhecimentos já consolidados por meio de um procedimento básico dado pela memorização e repetição conceitual. Então a educação escolar pode ser uma prática social progressiva ou conservadora. O que vai determinar uma ou outra direção em parte é a lógica, tanto a do mercado quanto a didática, pois é o modo de fazer a





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

educação que vai caracterizar sua opção ideológica. Não será o conteúdo do saber, mas o meio pelo qual este será transmitido que vai transformá-lo em saber conservador ou progressista.

Para Cury (1984), “o saber em sua base de produção é produzido dialeticamente, torna-se um saber unilateral em sua apropriação e consumo. Então a produção do saber faz parte da divisão social do trabalho dado pelo modo de produção capitalista que divide a sociedade em duas classes, a que trabalha e a que capitaliza” (CURY, 1984, p. 6). Assim, não será essa escola (capitalista e burguesa) que irá realizar a socialização do saber, seja pública ou privada. A posição progressista entende como solução a mudança dos conteúdos, a posição teórica conservadora entende como solução a mudança das estruturas de ensino. A realidade concreta na qual vivem os alunos, estranhos ao mundo acadêmico no seu cotidiano (LACERDA, 1986, p. 143-157).

A tese inicial consiste na percepção de que a apropriação do conhecimento deve ser socializada e que essa socialização venha depender da forma de trabalhar na escola sobre o conhecimento, ousando indicar a socialização dos saberes. Ousando por ter que desconsiderar que os grupos dirigentes mantenham com relação à escola, nessa sociedade de classes, uma relação de dominação entre classes (CURY, 1984, p.6).

O método didático necessário para construção da consciência filosófica é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive. Sendo esse processo uma ação coletiva pelo qual a sociedade se defronta com o conhecimento, e no qual não perde a dimensão de indivíduo e de coletividade. A questão didática trata da questão do método de conhecimento cuja produção é determinada pela apreensão e explicação da realidade. O problema está na impossibilidade de apropriação e socialização desse saber, estando à escola afastada dessa realidade. Se a escola é mera reprodutora dos saberes acumulados, como seria possível passar a ser construtora coletiva de conhecimento? Então a hipótese possível de um trabalho seria estudar o método de produção do conhecimento a partir do cotidiano como construção coletiva de conhecimentos. Sendo o ponto de partida da escola a herança de saberes já acumulado.

O texto a ser discutido então se delineia primeiramente como uma pesquisa sobre o método de conhecimento historicamente consolidado, salientando a diferença entre o método científico de apreensão da realidade para produção de conhecimento e o método de ensino pelo qual a população escolar se apropria dos saberes acumulados para reprodução dos saberes





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

produzido. Qual é a base comum de ambos os métodos? Por ser o método de uma questão epistemológica, a lógica é um dos elementos que se constitui nas duas proposições metodológicas.

A base de apreensão do conhecimento do aluno não é dada nem pela psicologia e nem pela didática, mas pela epistemologia. Então, a solução dos problemas da escola está na lógica de apreensão da realidade pelo homem. A questão é qual a função da escola? Produzir ciência ou reproduzir saberes acumulado? Uma definição de tarefas se faz necessária, os saberes se definem como sendo o objetivo de trabalho da escola e a ciência, o objetivo de trabalho de investigação científica do conhecimento.

Assim, a questão da escola está no fato de o saber ser a apropriação do aluno e não a transmissão de conteúdos por parte dos professores. Portanto, a questão educacional está na proposição didática de como realizar essa apropriação na escola. O ponto da questão está na busca de um método didático capaz de efetivar, no chão da sala de aula, o processo de apropriação do saber e não apenas reprodução dos saberes acumulado.

Para garantir a compreensão dos possíveis leitores, o presente trabalho encontra-se dividido em partes distintas: 1ª) apresenta os pressupostos teóricos que servem de base para a realização da proposta; 2ª) procura estabelecer a consciência filosófica nem sempre presente na vida dos educadores e a 3ª) procura apresentar uma proposta didática dentro da pedagogia histórico-crítica, apresentando um roteiro comentado de elaboração do plano de aula.

Pressupostos teóricos do método

Antes de qualquer digressão sobre a questão da didática é importante apresentar alguns pressupostos teóricos necessários para a compreensão do seu encaminhamento. Tradicionalmente, metodologia de ensino, enquanto didática e, metodologia científica enquanto, método de conhecimento, são tomados como termos equivalentes, por isso torna necessário esclarecer primeiro o que se toma como método científico-filosófico e depois como método de ensino.

O âmbito deste estudo admite pontos convergentes e divergentes que são resultantes dos próprios pressupostos teóricos tomados como base, ou seja, o entendimento de Metodologia





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Científica entendida como conhecimento da realidade e Metodologia de Ensino entendida como apresentação desse conhecimento da realidade. Então, o que interessa nesse estudo não são os conteúdos ensinados, mas a realidade que deve ser apreendida.

Ambos os métodos pertencem ao campo das ciências, todavia, o caminho que a inteligência percorre para apreender a realidade não é o mesmo que a inteligência percorre para apropriar-se daquilo que já foi descoberto e sistematizado, tornado patrimônio científico e cultural da sociedade. Ambos os resultados são o conteúdo do conhecimento, porém o primeiro refere-se à ciência, enquanto que o segundo refere-se aos saberes acumulado.

A didática consiste em ser uma estratégia dupla de ensino, primeiro como apreensão da realidade descoberta e sua explicação dada pelas ciências e depois como apropriação do que foi descoberto e sistematizado pela ciência. Ambas as mediações se efetivam por uma metodologia científica de investigação, apropriação e exposição. A ciência (conteúdo) como etapa de produção de conhecimento e a didática (transmissão) como etapa de reprodução dos saberes acumulado.

Não é da alçada desse estudo apresentar a história da filosofia, enquanto percurso da teoria do conhecimento (epistemologia), mas faz-se necessário delinear em caráter teórico, o âmbito no qual se apresentam as diferentes abordagens sobre o método de conhecimento adotado, que vai desde Aristóteles, no século IV a.C., quando pela primeira vez foi abordada a questão do método, até o século XIX, quando o método dialético foi estruturado para uma abordagem histórica e crítica da realidade.

O centro de uma questão epistemológica consiste em compreender a relação existente entre sujeito e objeto como o cerne da proposição, o principal problema epistemológico (GRAMSCI, 1991). A presunção da filosofia consiste em dar contas da compreensão do conhecimento entre sujeito-objeto, ou seja, de como o sujeito se relaciona consigo mesmo (individualidade), com os outros sujeitos (sociedade) e com a natureza (mundo). Sendo essa a proposição central de todas as ciências, essa digressão pode ser compreendida a partir de diferentes abordagens e a proposta deste texto consiste em ter a lógica dialética como o mote teórico dessa reflexão, portanto, usufruir do arcabouço marxista como norte referencial.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A história da filosofia é permeada por homéricas tentativas de compreensão da dicotomia entre sujeito e objeto. Aristóteles iniciou uma longa história de dicotomias quando estabeleceu os primeiros elementos da lógica dando-lhe uma estrutura e atribuindo-lhe a capacidade de ser o método da filosofia.

Antes de Aristóteles, Sócrates utilizava a sua maiêutica, a qual consistia em um método de interrogação. Platão aperfeiçoa esse método através de um intercâmbio de afirmações e negações, ao qual chama de diálogo composto por dois momentos: o primeiro, no qual se dá a intuição da ideia e, o segundo um esforço crítico para esclarecer a intuição da ideia. A dialética de Platão é constituída por esse segundo movimento, pelo qual os esforços da inteligência são dirigidos pelo filósofo para contemplar, ainda que de forma imperfeita, as ideias, que são as essências eternas.

Vale ressaltar, nesse ponto, que o esforço de entendimento dos discípulos dos filósofos é o que se pode chamar de ensino. As imagens do percurso da realidade é o que pode ser chamado de sala de aula, sendo o diálogo o primeiro método filosófico. Claro que existiam outras formas de transmissão dos conteúdos culturais pelos povos, sendo essa transmissão o que se chama atualmente de saberes, o objeto do ensino. A forma e o significado conferem ao saber a característica de instrumentos culturais distinguindo um do outro.

Enquanto Aristóteles desenvolve o princípio lógico da identidade estabelecendo o princípio do Ser (o que é, é e o que não é, não é), Heráclito (530 a 428 a.C.) contrapõe esse conceito pelo princípio de contradição da vida, da natureza. Ele foi o primeiro filósofo a discutir o conceito dialético em contraposição ao UNO de Parmênides, dessa forma, para Heráclito, o que existe é o DEVIR (do vir a ser), ou seja, o que existe é apenas a contradição e o conflito (NOVELLI; PIRES, 1996).

Segundo Aristóteles, o que é, é e o que não é, não é, sendo essa uma proposição fixista, com uma lógica formal que não admite contrariedades e nem contradições, esse é o princípio de identidade que sustenta a lógica aristotélica. Por outro lado, conforme Heráclito a ideia de movimento é dada exatamente pela contrariedade da vida, da sociedade e da natureza. Pelo devir, todas as coisas fluem e se alteram propiciando um fluxo de contrariedade das coisas (DURANT, 1996). Esse devir é a lógica dialética que parte do princípio de que os seres (os corpos)





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

não são imóveis, eles possuem um movimento como condição natural dos corpos. A lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditório e em constante movimento, em contraposição à lógica formal, estática que não aceita a contradição e o conflito.

Na modernidade, com a busca da objetividade científica, a lógica formal aristotélica acabou se fixando como princípio epistemológico chave, separando o sujeito do objeto, adotando o princípio cartesiano como base epistemológica da lógica formal de interpretação das ciências modernas. A separação ou o distanciamento entre sujeito e objeto, provocado pelo pensamento cartesiano na Renascença, provocou o abandono do pensamento dialético como lógica de interpretação (ou compreensão) da realidade nos estudos ditos científicos.

Embora a ideia fixista de compreensão da realidade fosse hegemônica, na Renascença, houve alguns cientistas que adotaram o movimento como condição natural dos corpos. Entre outros pode ser citado, Galileu Galilei com o conceito heliocêntrico e Isaque Newton com o conceito dos corpos que caem, sendo importante o conceito da revolução copernicana que abandonando a lógica formal aristotélica deu início ao conceito de ciência moderna. Mas foi com Hegel (1770 – 1831) que a lógica dialética se constituiu como base da epistemologia (KONDER, 1981). Hegel retoma o conceito aristotélico, partindo das ideias de Kant (1724 – 1804) a respeito da capacidade de intervenção do homem na realidade como sujeito ativo. Elaborou uma concepção de lógica dialética como método, desenvolvendo o princípio da contradição, afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Dessa forma, opõe-se à lógica formal aristotélica, dicotômica por conceber o sujeito e o objeto como entes diferentes e separados, constituindo, assim, o conceito de identidade, preconizando o princípio da contradição e da historicidade (NOVELLI; PIRES, 1996). Hegel, por sua vez, opõe-se radicalmente sobre o dualismo dicotômico entre sujeito – objeto e, ainda, ao princípio da identidade aristotélica e preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (NOVELLI; PIRES, 1996).

Mas é em Marx que a lógica dialética toma proporções lógicas reais e se constitui como possibilidade teórica de interpretação da realidade que se quer compreender, contudo isso não se pode fazer sem um método que permita filosoficamente compreender a realidade, neste caso educacional. Assim a lógica dialética consiste em ser necessariamente a teoria mais apropriada





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

para conhecer os variados elementos da prática educativa, o contraponto da lógica formal, sendo a antítese lógica da compreensão da realidade como movimento essencialmente contraditório em permanente transformação. Esse movimento é fruto do choque da tese postulada pela lógica formal estática, que não aceita contradições, frente ao embate de sua antítese postulada pela lógica dialética de movimento, que está em constante transformação e que gera um terceiro movimento de síntese (KONDER, 1981).

Esse movimento só foi possível a partir da reinterpretação do pensamento da lógica dialética de Hegel. Assim, o ponto convergente entre Hegel e Marx consiste em ser a negação da lógica formal aristotélica o princípio de identidade que separa sujeito de objeto. Marx, baseado em Hegel, propõe o método materialista histórico dialético como um método de interpretação da realidade, sendo esse movimento uma práxis a partir da realidade concreta. Entendendo o Materialismo Histórico como o melhor método para compreender a realidade educacional, já que a lógica formal, por ser dualista, não dá conta, uma vez que ela separa sujeito e objeto, essa análise trata de como o sujeito é e não de como deveria ser. Há entre as concepções de Marx e Hegel. Para Marx a noção da lógica dialética de Hegel estava de cabeça para baixo, uma vez que ele trata a lógica dialética de forma ideal no plano do espírito, das ideias, enquanto que para Marx, o mundo dos homens exige sua materialização. É nesse sentido que o método de Marx assume um caráter material da história, constituídos no tempo e no espaço concretamente.

Marx não elaborou definitivamente seu método, mas foi no texto: “A contribuição à crítica da economia política”, introdutório de sua maior obra, “O Capital”, que Marx mais se aproximou de uma sistematização metodológica. Além disso, muitos pesquisadores continuaram estudando atualmente para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Gramsci (1991); Kosik (1976); Kopnin (1978); Ianni (1982); Konder (1981; 1991); Frigotto (1989); Limoeiro (1991); entre outros. Compreender o método materialista histórico dialético é importante como instrumentalização do conhecimento da realidade (educacional), pois ele se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica das leis que definem e organizam os sujeitos históricos em sociedade.

O princípio lógico indica que para pensar a realidade, é preciso caminhar para apreender o que dela é essencial. Nesse sentido, esse movimento é uma reflexão sobre a realidade partindo do





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

empírico (a realidade dada) e por meio da abstração (reflexão teórica), poder chegar ao concreto, à compreensão da realidade. Assim, a discrepância entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado), formulados por abstrações (reflexões) que tornam compreendida a realidade observada torna-se o método mais adequado para pensar a realidade por dar conta de todos esses elementos envolvidos no processo epistemológico.

Ponto fundamental na lógica dialética do método materialista é que não se descarta a lógica formal, pelo contrário, esta última se constitui como instrumento de construção e reflexão para a elaboração da reflexão do concreto. Destarte, a lógica formal é mais um dos vários movimentos da lógica dialética sumamente necessária para a interpretação da realidade, mas é apenas o princípio do movimento de interpretação do real.

Do senso comum à consciência filosófica

Saviani (1994) ao discutir sobre educação, alerta para a necessidade de os educandos e educadores passarem do senso comum para a consciência filosófica na compreensão da realidade e aponta o método materialista histórico dialético como o melhor instrumento dessa prática. Como tentativa de superação do senso comum, parte da realidade educacional empírica, tendo como meio a abstração como reflexão teórica, chegando à consciência filosófica da realidade concreta compreendida.

Uma das grandes contribuições do método para os educandos e para compreensão da realidade educacional consiste na lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (empírico) para entender a categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Então, compreender o fenômeno educacional consiste em descobrir as mais simples manifestações, para elaborar abstrações e poder compreender plenamente o fenômeno examinado, por exemplo, para um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos em sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) puderem ser pensadas sobre estas categorias empíricas (relações entre professores e alunos), mais próximas se chegará da compreensão plena dos processos em questão.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Se de um lado, tem-se a lógica dialética que exige um movimento do pensamento, por outro, a materialidade histórica que diz respeito das formas de organização dos homens em sociedade, através da história, é pela confluência desses dois fluxos que as relações sociais constituídas pela humanidade se dão em sua existência. Destarte, esta materialidade histórica, pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central, que é o trabalho.

Marx não entende o trabalho apenas de forma empírica, mas sim sob uma perspectiva ontológica e não apenas econômica. Ele é o ponto de convergência nas relações do homem consigo mesmo (indivíduo), do homem com outros homens (sociedade) e do homem com a natureza (mundo), sendo uma atividade vital. É a atividade pela qual, o homem garante a sua sobrevivência e por meio da qual se humaniza (MARX, 1993) e tem por característica a capacidade ontológica de estruturar as relações sociais (nas relações sociais de produção) (ANTUNES, 1995). Dessa forma, o trabalho se constitui como categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples mais objetivas, desenvolvida pelos homens para se organizarem socialmente. Enfim, a base das relações sociais, que, por sua vez são as bases das relações de produção, como forma organizativa do trabalho.

Ocorre que na sociedade capitalista, o trabalho enquanto atividade vital e essencial, sendo explorado como meio de produção a um preço inferior ao bem que produz, estabelece um processo de exploração das atividades essenciais em sua plenitude gerando alienação. Se for considerado verdade que o trabalho como atividade essencial e vital possibilite, a realização plena do homem em sua humanização, então também é verdade que a exploração do trabalho determina um processo inverso, o de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens se tornam menos homens, há, neste caso, uma ruptura na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens. Constitui-se então um processo de coisificação (SARLET, 2001, p.29ss; SARMENTO, 2003, p. 69).

O conhecimento como instrumento particular do processo educativo, pode ser tratado de forma a contribuir (reflexão) ou negar (alienação) o processo de humanização. Nesse sentido, a educação é um ato de produção singular em cada sujeito singular, a humanização que é produzida historicamente e socialmente pelos homens, ou seja, a educação consiste em ser a reflexão que





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

leva o sujeito a se emancipar (SAVIANE, 1994, p. 24). A humanidade, produzida historicamente pelo indivíduo e pelo coletivo, diz respeito ao conjunto de instrumentos com os quais os homens se relacionam consigo mesmos (indivíduo) com os outros homens (sociedade) e com a natureza (mundo) para sobreviver.

A formação histórica de humanização é produzida pelo trabalho, portanto ontologicamente a centralidade das relações sociais é dada, também, pela educação, considerada um instrumento do processo de humanização e, o trabalho como princípio educativo. Assim, a educação não pode atender as necessidades do mundo do trabalho de forma funcionalista de condicionamento, treinamento e domesticação do trabalhador, mas sim, ver o trabalhador como categoria de análise do processo educativo a partir da reflexão empírica / teórica. Isto significa refletir sobre as contradições do trabalho na sociedade, na tentativa de superação de suas contradições adversas e apreender pelo processo educativo ações que contribuam para a humanização plena do sujeito em sociedade.

Dado que os sujeitos históricos se fazem por um devir (vir a ser) e que tais relações não estão dadas, mas precisam ser construída materialmente (trabalho social) e historicamente (organização social). O trabalho como princípio educativo deve ser dado “pelo” trabalho e não “para” o trabalho. O labor educativo se constitui na práxis (articulação da prática com a teoria) e compõe o aprendizado de habilidades práticas que não se esgotam na dimensão prática. Ele é um movimento que exige uma construção mais ampla de reflexão em sua totalidade constituindo um movimento do “vir a ser” da formação do homem pleno em sua totalidade pleno em sua humanidade.

Nessa discussão busca-se refletir sobre o desafio de superar a lógica formal, postulada pela ciência moderna que, em um movimento epistemológico, separa o sujeito do objeto, em favor de uma lógica dialética postulada por uma ciência da totalidade que constitua uma ação pedagógica cada vez mais relacionada com a realidade concreta. Portanto, esse texto tem como propósito contribuir com a reflexão sobre as contradições da realidade histórica em suas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, não sendo apenas uma constatação da situação histórica, mas sim uma reflexão em direção a superação da alienação de cada sujeito e da sociedade como um todo.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Então esse método materialista histórico dialético de movimento lógico dialético da realidade tem por objetivo compreender a realidade para poder superá-la e transformá-la. Assim, os filósofos até agora se limitaram a interpretar a realidade de diferentes formas, posto que agora é preciso transformá-la (MARX, 1979 a, p. 111).

Uma didática para a pedagogia histórico-crítica

O tema relativo aos desafios postos para a didática pode ser tratado por diferentes possibilidades. Ao tratar de qualquer corrente pedagógica, logo se pensa na teoria que a sustenta, a qual desenvolve e elabora uma teoria consistente e lógica, como um fluxo de prática pedagógica constituída. Dificilmente se pensa invertido, isto é, o caminho que vai da prática à teoria. Nesse âmbito, a educação é imputada como um desafio teórico devido à urgente necessidade de desenvolver aspectos teóricos bem elaborados e constituídos, sistematizando aspectos articulados em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente (SCALCON, 2002).

Em sequência a essa questão, propõe-se uma questão didático-pedagógica que abarque os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino no chão de sala de aula. Espaço fundamental que se constitui materializado, a partir da obra de João Luiz Gasparim: *Uma didática para a pedagogia histórico crítica* (GASPARIM, 2007). Essa proposta didática entende que tal problemática incide exatamente sobre o envolvimento de uma prática acadêmica, uma situação da educação no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e busca exercer um influxo no sentido de transformar a sua qualidade pedagógica. É nesse contexto geral que se pretende denominar a seguinte formulação: a materialidade da ação da pedagogia histórico crítica.

Roteiro comentado de elaboração do plano de aula

Áreas do conhecimento:

Verificar quais áreas do conhecimento (eixos) serão trabalhadas na aula.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Conteúdo/assunto:

Apresentar o tema da aula a ser desenvolvido de forma interdisciplinar.

Objetivos:

Consiste em ser a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da atividade.

Os objetivos nascem da própria situação: da comunidade, da família, da escola, da disciplina, do professor e principalmente do aluno. Os objetivos, portanto, são sempre do aluno e para o aluno.¹

Os objetivos específicos são proposições referentes às mudanças comportamentais esperadas para um determinado grupo-classe.²

Os cinco passos da didática da pedagogia histórico-crítica

1º passo: Prática social inicial:

■ Iniciar as atividades apresentando aos alunos os objetivos, os tópicos e subtópicos da unidade que se pretende estudar, e em seguida, dialogar com os alunos sobre os mesmos.

■ Os alunos demonstram seu conhecimento prévio do conteúdo, adquirido por meio de sua vivência, isto é, o que já sabem sobre o tema a ser trabalhado e perguntam o que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta. Tudo deve ser anotado pelo professor.

¹ Partindo dos conteúdos, redigirá os objetivos específicos, ou seja, os resultados a obter do processo de construção de conhecimentos, conceitos, habilidades. Na redação, o professor transformará tópicos das unidades numa proposição (afirmação) que expresse o resultado esperado e que deve ser atingido por todos os alunos ao término daquela aula-visita. Os resultados são conhecimentos (conceitos, fatos, princípios, teorias, interpretações, ideias organizadas, etc.) e habilidades (o que deve aprender para desenvolver suas capacidades intelectuais, motoras, afetivas, artísticas, etc.). Na redação dos objetivos específicos, o professor deve indicar também as atitudes e convicções em relação à matéria, ao estudo, ao relacionamento humano, à realidade social (atitude científica, consciência crítica, responsabilidade, solidariedade, etc.). Deve ser redigido com clareza, ser realistas, corresponder à capacidade de assimilação dos alunos, conforme seu nível de desenvolvimento mental e sua idade. Consultando a lista de verbos e a taxionomia de Bloom para facilitar a redação dos objetivos. Uma aula-visita deve ter vários níveis de aprendizagem, desde conceitos mais elementares aos mais elaborados, tendo em vista a prática social.

² Para manter a coerência interna do trabalho de uma escola, o primeiro cuidado será o de selecionar os objetivos específicos que tenham correspondência com os objetivos gerais das áreas de estudo que, por sua vez, devem estar coerentes com os objetivos educacionais do planejamento de currículo. E os objetivos educacionais, consequentemente, devem estar coerentes com a linha de pensamento da entidade à qual o plano se destina (GASPARIN, 2007).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

■A prática social inicial pode ser feita como um todo no início da unidade e retomada, em seus aspectos específicos, a cada aula, conforme o conteúdo a ser trabalhado. Ou, a cada aula, o professor destaca a prática social específica do conteúdo que vai trabalhar naquele dia.

Introdução:

- O professor inicia o relacionamento com seus alunos, apresentando-se.
- A introdução de uma aula pode ser feita de várias maneiras, por exemplo: Apresentação de uma situação-problema: o professor coloca um desafio frente aos alunos, para excitar sua curiosidade, incita-lhes a pensar, a procurar a solução. O problema pode ser apresentado como uma pergunta, como uma afirmação a ser constatada, como um *estudo de caso*, como um paradoxo, etc.
- Uma dinâmica de motivação que tenha relação com o tema a ser estudado, ou que sirva de base para o início da discussão do assunto da aula.
- Uma revisão de outras possíveis discussões anteriores ou apresentação de uma música, poema, texto de literatura interessante, charge, sátira, charadas. Podem ser utilizadas imagens, desenhos, vídeos, dramatizações, etc.
- Partindo dos conhecimentos que o aluno possui, ou seja, fazer um levantamento sobre as curiosidades, dúvidas e as certezas que eles têm sobre o tema proposto. De certa forma, um diagnóstico da realidade social ou do contexto do tema que será desenvolvido na aula.

2º passo: Problemática:

■Identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo curricular para em seguida discutir sobre eles, a partir daquilo que os alunos já conhecem;

■Explicar o conhecimento (conteúdo) a ser construído (trabalhado) nas dimensões conceitual, científica, social, histórica, econômico, política, estética, religiosa, ideológica, etc., transformadas em questões problematizadoras.

Desenvolvimento:

- Se, o professor, iniciar com a metodologia da problematização os próximos passos são:

2827





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

- o *Pesquisa conjunta da solução*: os alunos, desafiados pelo problema, procuram a solução. Para isso, o professor-orientador direciona o uso de técnicas variáveis de pesquisa (biblioteca, entrevista, dados estatísticos, correspondência, laboratório, debates, discussões, etc.). O trabalho é fundamentalmente dos alunos, de preferência em grupos.
- o *Teorização*: as descobertas dos alunos necessitam ser organizadas e explicadas. Só assim poderá haver *transferência* e *generalização* da aprendizagem. De fato, aprender fatos não garante a aprendizagem. As observações devem ser levantadas ao nível da teoria. Esta é uma responsabilidade do professor-orientador, no sentido de ajudar os alunos a criar *modelos ou estruturas*, nas quais aparecem as principais variáveis do problema e suas relações recíprocas.
- Se optar por iniciar com dinâmicas ou utilizando um recurso tecnológico:
- o A função agora é articular objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos. O professor apresenta o conteúdo novo/continuação de temas já estudados, com vista à construção do conhecimento por parte do aluno, podendo ser organizada atividades de resolução de situações problemas, trabalhos de elaboração mental, discussões, resolução de exercícios, aplicação de conhecimentos e habilidades em situações distintas das trabalhadas em classe, etc.
- o O professor-orientador, ao organizar as condições favoráveis à aprendizagem, utiliza meio ou modos de organizados de ação, conhecidos como técnicas de ensino, que são maneiras particulares de organizar a atividade dos alunos no processo de aprendizagem.
- o Ao planejar os procedimentos de ensino, não é suficiente fazer uma listagem de técnicas que serão utilizadas, como aula expositiva, trabalho dirigido, excursão, trabalho em grupo, etc. É necessário prever como utilizar o conteúdo selecionado para atingir os objetivos propostos. As técnicas estão incluídas nessa descrição enquanto que os procedimentos têm uma abrangência bem mais ampla, pois envolvem todos os passos do desenvolvimento da atividade de ensino propriamente dita.
- Os procedimentos de ensino selecionados pelo professor devem: ser diversificados; estar coerentes com os objetivos propostos e com o tipo de aprendizagem previsto nos objetivos; adequar-se às necessidades dos alunos; servir de estímulo à participação do aluno no que se





refere às descobertas e, apresentar desafios.

3º passo: Instrumentalização:

A instrumentalização é a apresentação sistemático-dialógica do conteúdo científico, contrastando-o com o cotidiano e respondendo às perguntas das diversas dimensões propostas, assim como o exercício didático da relação sujeito-objeto pela ação do aluno e mediação do professor e o momento da efetiva construção do novo conhecimento.

Fechamento

- Se iniciar com a metodologia da problematização o próximo passo é:
 - o *Após a discussão dos pontos chaves aprendidos inicia-se a aplicação:* Os alunos testam, contra a realidade, a validade do que foi aprendido, ou seja, voltam a sua realidade para utilizar os conceitos aprendidos no dia-a-dia, com pequenas atitudes, na escola, na casa, na comunidade... É o verdadeiro processo de transformação social no qual se reinicia o ciclo, passando a outra situação-problema, que incorpore o já aprendido como um dado a mais.
- Se iniciar com dinâmicas ou utilizando recursos tecnológicos:
 - o É o momento em que o professor retoma os pontos principais que estabeleceu nos objetivos da aula, ou seja, revisa, revê com os alunos o que foi discutido, as principais ideias da aula, relacionando com o contexto, com o cotidiano do aluno, procurando relacionar com a aplicação do tema proposto, reforçando as principais ideias. Esta atividade é aquele diálogo que fecha, por ora, o tema da aula. O aluno deve ser capaz de compreender o que foi discutido e apresentar seus conhecimentos sobre o tema abordado, através de atitudes na vida real ou como pré-requisito para novas aprendizagens, assim como faz a relação interdisciplinar do tema. Este momento leva a consolidação criativa com base nos conhecimentos anteriores, é o que se chama de práxis.

4º passo: Catarse:

- Representa a síntese do aluno, sua nova postura mental; a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou expresso pela avaliação espontânea ou formal.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Atividades:

- Podem ser descritas durante o item desenvolvimento ou neste campo.
- Fazer enunciados contextualizados em todas as atividades!
- Deve-se anexar uma cópia de todas as atividades (textos, exercícios, orientações, etc.) ao plano de aula, para o professor acompanhar a prática de ensino proposta.

5º passo: Prática social final:

■ É a manifestação da nova atitude prática do educando em relação ao conteúdo aprendido, bem como do compromisso em pôr em execução o novo conhecimento. É a fase das intenções e propostas de ações dos alunos.

Avaliação:

A avaliação é o processo pelo qual se determina o grau e a quantidade de resultados alcançados em relação aos objetivos, considerando o contexto das condições em que o trabalho foi desenvolvido. No planejamento da avaliação é importante considerar a necessidade de:

- o Avaliar continuamente o desenvolvimento do aluno.
- o Selecionar situações de avaliação diversificadas, coerentes com os objetivos propostos.
- o Descrever como acompanhará a aprendizagem dos alunos, quais as formas e como será feito o registro se necessário.

Considerações finais

A questão final dessa discussão está na prática educacional da lógica dialética como cosmovisão que se efetiva em uma práxis efetiva. Assim, uma ação pedagógica com base na lógica dialética entende a pesquisa não como um problema, mas como sendo uma problemática, na qual o pesquisador entende o recorte da pesquisa como parte integrante de uma totalidade. Não se





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

trata de uma pesquisa inicial, a pesquisa parte de condições já dadas, constituída de uma prática anterior, pelo qual gerou a necessidade de uma pesquisa feita por sujeitos históricos e reais.

O primeiro esforço da pesquisa consistiu no resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre tal problemática como a identificação da problemática discutida, das possíveis conclusões e a indicação das premissas desse novo conhecimento. Bem como perceber quais premissas de “verdades” ideológicas de grupos ou classes dominantes se positivam nessas premissas.

Partindo do conhecimento existente, definindo o plano teórico metodológico, buscou-se desenvolver a pesquisa a partir das dimensões da problemática que se pretendia desvendar, estabelecendo um plano estratégico que conduziu a análise dos fatos e documentos com vistas ao objetivo claro e definido. O ponto fundamental da investigação está na definição de um método organizado para análise e explicação da pesquisa que consiste em ser uma discussão das categorias que permitem organizar, interpretar e analisar o material. Que categorias interessam? As categorias de análise desenvolvem aqui um movimento de abstração para dar conta dos movimentos do real.

A análise dos dados constitui-se no esforço de estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática analisada, bem como a identificação dos condicionantes do problema. Sendo nesse ponto da análise que se buscou superar percepções imediatas e análises mecânicas passando assim da aparência para o real. É na análise que se estabeleceram as relações entre o todo e as partes.

Finalmente chega-se à síntese da investigação que é consequência de um processo coerente, orgânico e conciso das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada. Sendo o resultado do avanço da investigação anterior à manifestação da práxis onde o conhecimento aplicado delineia uma ação mais consequente ampliando a base de conhecimento e fornecendo um sentido histórico e político.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

CARDOSO, Miriam limoeiro. **Do abstrato para o concreto pensado**. Notas transcritas de aula em curso de Mestrado em Planejamento Educacional. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1984, p.4.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Relação do saber e relação do social – um ensaio. In: ANDE. São Paulo, **Revista da Associação Nacional de educação**, nº 4 (8), 5-7, 1984, p. 6.

DURANT, W. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

FRIGOTTO, G. **O enfoque da didática materialista histórica na perspectiva educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo. Cortez, 1989.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 4ª ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização, Brasileira, 1991.

IANNI, Octávio. **Dialética & Capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

KONDER, L. **Hegel, a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro. Philobiblion: Fundação Rio, 1986, p. 143-157.

LIMOEIRO, M. **Do abstrato para o concreto pensado**. São Carlos, UFSCAR, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (org.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979 a.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1979 b. (Os Pensadores).

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M. F. C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**, Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2001, p.29ss.

SARMENTO, Daniel. **A Ponderação de Interesses na Constituição Federal**. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2003, p. 69.

SAVIANE, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994, p. 24.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: problemas. In: SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986, p. 120.

SCALCON, S. G. **A procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas. Autores Associados. 2002.

SOARES, Magda Becker. **Didática, uma disciplina em busca de sua identidade**. In: ANDE. São Paulo, Revista da Associação Nacional de educação, nº 5 (4), 1985, p. 39-42.

