



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 PROCESSO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

Glaciane Cristina Xavier Mashiba
glacianemashiba@brturbo.com.br
Giselda Secilia Serconek
giselmaserconek@hotmail.com
Maria Christine Berdusco Menezes
maria_christine@ibest.com.br
(UEM)

Resumo

Historicamente, no Brasil, a educação passou por influências de diversas teorias pedagógicas, dentre elas a Pedagogia da Essência, e a Pedagogia da Existência, assim denominadas por Bogdan Suchodolski (1978), que mais tarde foram discutidas e analisadas por Saviani (2005). Essas teorias pedagógicas “não críticas” foram introduzidas no Brasil no século XIX, viam a educação como redentora da humanidade e capaz de acabar com o problema da marginalidade social. Havia a necessidade de uma pedagogia revolucionária, crítica por saber-se condicionada ao social, surge então, a Pedagogia Histórico-Crítica, expressão do marxismo na educação. Nosso objeto de estudo nesse trabalho é a trajetória histórica, que contempla desde a gênese à implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani e, posteriormente, sua organização didático-metodológica. A intenção é esclarecermos de que maneira essa teoria pedagógica de perspectiva historicizadora foi proposta para além das teorias de caráter reprodutor, então vigentes no Brasil e, posteriormente, explicitarmos a proposta de “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, contribuição significativa para a práxis docente dentro dos pressupostos dessa teoria. Nosso estudo pautou-se em Marx (1985); Suchodolski (1978); Vigotski (2003); Saviani (2005a; 2005b; 2007; 2008a e 2008b) e Gasparin (1997); (2003). Acreditamos, enquanto professoras do curso de Pedagogia, que essa é uma proposta de trabalho que nos possibilita estabelecer uma relação de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir de seus conhecimentos prévios, muitas vezes sincréticos em relação aos conteúdos propostos nas disciplinas de Prática de Ensino e Didática. Dessa forma, os acadêmicos são mediados com o intuito de ascenderem para um nível mais elaborado do conhecimento, pois, o saber objetivo é elemento fundamental nessa teoria pedagógica e o processo dialético, no entanto, torna-se viável, se partir da prática social e a ela retornar, objetivando sua transformação.

Palavras-chave: História. Educação. Didática.

Introdução

Ao longo da história, a sociedade capitalista vem impondo a heteronomia aos indivíduos em detrimento da autonomia, e, portanto, uma formação de cunho crítico e emancipatório não é considerada. Esse modelo de sociedade foi diagnosticado por Marx (1985), que buscou entender o





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

modo de produção capitalista e, para isso, abordou a desqualificação do trabalho e a alienação do trabalhador. Para Marx (1985) o “modo capitalista de produção” parte da acumulação primitiva:

A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. A estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para formação daquela (MARX, 1985, p. 830).

Marx (1985) infere que existiam duas classes de pessoas, a elite que trabalhava e era capaz e econômica e uma classe constituída por pessoas desorganizadas. O acúmulo de riquezas pela primeira classe que possuía dinheiro, meios de produção e os meios de subsistência que garantiam o aumento de sua riqueza, levou a classe trabalhadora a ter apenas sua força de trabalho para vender.

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos (MARX, 1985, p. 830).

Origina-se, então, a passagem da exploração feudal para a exploração capitalista. O homem de servo passou a assalariado, de artesão que tinha independência, para trabalhador industrial. A manufatura, portanto, causou sua própria destruição, pois apresentava cada vez mais necessidade de produção, desembocando na maquinofatura.

O homem, nesse contexto, tornou-se peça da máquina, totalmente desumanizado, prático, incapaz de perceber o processo de trabalho como um todo e já não havia necessidade de pensar sobre o trabalho a ser realizado, bastava cumprir sua função como parte da máquina, repetitivamente. O trabalhador deveria realizar seu trabalho sem contestar, pois caso contrário, causaria “danos” ao coletivo.

Na sociedade contemporânea, também há exigências para que o trabalhador torne-se ajustado aos ditames do capital, para isso, basta-lhe uma formação flexível, que o prepare para o mercado de trabalho, o qual exige certa capacidade de abstração e polivalência. O trabalhador





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

flexível, conforme (KUENZER, 1999) é um “[...] trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação”. Seu domínio pode limitar-se a leitura, a escrita, cálculos básicos, raciocínio rápido e conhecimentos básicos sobre as novas tecnologias presentes no mercado de trabalho, para que possa servir ao capital.

Pensarmos sobre a educação nesse contexto, só é possível, a partir de um embasamento teórico-metodológico que ainda que condicionado ao social, traga em seu bojo, potencial de transformação, caso contrário, continuaríamos a pensar as questões sociais e educacionais com o olhar naturalizado e tudo se tornaria determinado por uma força superior, logo, à educação, caberia apenas aguardar sua própria derrocada.

Entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica, pautada no materialismo histórico dialético e com afinidades claras em relação à Psicologia Histórico Cultural, ultrapassa as pedagogias denominadas por Suchodolski (1978) de Pedagogia da Essência, e Pedagogia da Existência, introduzidas no Brasil no século XIX, que acreditavam que a educação era redentora da humanidade. Um primeiro motivo é que essa teoria sabe-se condicionada ao social, no entanto, a educação pode e deve fazer sua parte visando à transformação da sociedade capitalista, além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica, considera a história, logo, para existir um novo referencial teórico-metodológico não se poderia partir do marco zero, mas partir de pontos relevantes das teorias que a antecederam. Destarte, essa teoria pedagógica superou a Pedagogia da Essência e da Existência por incorporação ora de conteúdos, ora de metodologias e ao apresentar a ênfase no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, visando a finalidades de transformação social, esta Pedagogia demonstrou-se revolucionária. Como pontua Saviani (2003):

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (SAVIANI, 2003, p. 66).

Nosso objeto de estudo nesse texto, portanto, é a trajetória histórica da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica elaborada por Dermeval Saviani, professor emérito da





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

Universidade de Campinas (UNICAMP). Iniciamos pela gênese da Pedagogia Histórico-Crítica e posteriormente apresentamos seu desenvolvimento e a proposta de uma didática para esta pedagogia, elaborada em 2002 pelo professor Dr. João Luiz Gasparin, do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

A gênese da Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica teve sua gênese no final da década de 1970 e o primeiro esforço de sistematização foi o artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, realizado na primeira turma de Doutorado em Educação da PUC-SP, por Dermeval Saviani, em discussão com os alunos da pós-graduação. Iniciava-se um movimento social e cultural de âmbito nacional e internacional, com objetivo de desenvolver uma análise crítica da pedagogia dominante, que não apresentava uma perspectiva historicizadora, mas de caráter reprodutor.

Saviani (2008a) infere que esse movimento foi marcado por rebeliões de acadêmicos que pretendiam uma revolução de base social por meio da revolução cultural, motivada por ideologias de esquerda, entre diversas versões, o pensamento marxista, porém, tais mobilizações não obtiveram as transformações desejadas. Para que houvesse a revolução far-se-ia necessário a mudança das bases da sociedade e não uma mudança cultural, porém, a partir desse ensaio de revolução é que surgiram as teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias crítico-reprodutivistas de acordo com Saviani (2005), realizaram uma análise crítica e contextualizada dos condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais e descreviam a escola/educação como um fenômeno superestrutural e instrumento ideológico de marginalização, dominação e reprodução. Essa teoria, por sua vez, acreditava que a escola era impossibilitada de transformar a sociedade e reproduzir as condições da estrutura existente, além disso, tais teorias não apresentaram uma proposta de intervenção na prática escolar por acreditarem na impossibilidade de se realizar uma prática pedagógica crítica.

No Brasil, de acordo com Saviani (2005), essas teorias foram assimiladas e serviram de importante fundamento para fortalecer as críticas à política educacional do Regime Militar, que se utilizavam da escola como aparelho ideológico e instrumento de controle. Diante do contexto





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

nacional, a partir do final da década de 1970, grupos de educadores articularam críticas à educação oficial autoritária e tecnocrática e se mobilizaram em busca de alternativas que superassem os limites das teorias crítico-reprodutivistas, partindo dos trabalhos dos franceses: Vicente Petit e Georges Snyders.

Para alcançar seu objetivo de elaborar uma pedagogia de base socialista, para além das pedagogias da Essência e da Existência, Saviani (2005) reporta-se à história da Pedagogia e retira de “Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984), Manacorda (1964, 1969 e 1977) e Snyders (1974, 1976^a e 1986)” (SAVIANI, 2008, p. 147), além de outros autores, elementos importantes para enriquecer sua reflexão. Surge, então, a idéia contra-hegemônica da Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia de perspectiva historicizadora, que tem como elemento central o saber objetivo e como guia de análise o conceito “modo de produção”.

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2008, p. XIV).

A base da Pedagogia Histórico-Crítica está alicerçada no materialismo histórico dialético (Saviani, 2007), representado principalmente por Marx e Gramsci e suas bases psicológicas possuem afinidades com a Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende a inserção do ser humano em uma cultura, com ferramentas próprias que foram se aperfeiçoando no decorrer da história. Essa Psicologia trabalha o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato do educando, por meio da mediação de um adulto e/ou colega com o intuito de desenvolver as funções psicológicas superiores, que se referem a “atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem” (BASTOS E PEREIRA, 2005, p. 1) e têm por objetivo a organização da vida mental do indivíduo em seu contexto.

[...] zona de desenvolvimeto proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2003, p.112).





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

Na perspectiva de Vigotski (2003) a zona de desenvolvimento proximal ou imediato (ZDP) refere-se ao intervalo entre o nível de desenvolvimento real (o que o aluno é capaz de realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (as possibilidades de conhecimento mediante a mediação de um adulto ou de colegas mais capazes).

A nomenclatura Pedagogia Histórico-crítica, de acordo com Saviani (2008a), pode ser considerada sinônimo de Pedagogia Dialética, porém, a partir de 1984, o autor opta pela denominação Pedagogia Histórico-Crítica. Isso ocorre devido ao termo Pedagogia Dialética revelar-se genérico e passível de diferentes interpretações, como exemplo, o autor cita correntes próximas à fenomenologia que utilizam a palavra dialética como sinônimo de dialógico. Além disso, ao ouvir a palavra dialética, cada indivíduo tem apropriado um conceito da mesma, o que torna a Pedagogia Dialética passível de conotações diversas.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008a, p. 93).

A relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação escolar atual, como pontua Saviani (2008a), pode ser vista de duas formas: primeira, enquanto teoria pedagógica íntima da realidade escolar porque originada em decorrência das necessidades dos educadores; segunda, a necessidade de compreensão da realidade escolar em suas raízes históricas.

Sabe-se que o homem diferencia-se do animal pela capacidade de planejar e a necessidade de produzir continuamente sua existência, adaptando a natureza às suas necessidades por meio do trabalho, isto é, transformando a natureza e a si próprio. “Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptá-la a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a as suas necessidades, é o que se chama trabalho” (SAVIANI, 2005b, p. 225). A educação, portanto, origina-se nesse processo.

A princípio, o homem transformava a natureza de maneira coletiva e educava-se, portanto, por meio do trabalho. Posteriormente, a terra torna-se o meio de produção fundamental e com a existência da propriedade privada, passa a existir a classe dos proprietários, que não precisam trabalhar e a dos não proprietários, que trabalham para a manutenção de ambos. Desta forma, a

4521





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

classe dos proprietários torna-se ociosa e é aí que se origina a escola para ocupar seu tempo livre de forma digna e nobre, sendo uma modalidade de educação secundária, visto que somente uma minoria tinha acesso a ela.

Com o advento da modernidade, desloca-se o eixo do processo produtivo para as atividades mercantis e a classe dominante já não é ociosa, mas empreendedora, com necessidade de reprodução em larga escala, visando o capital de forma insaciável. Neste contexto, a necessidade de conhecimento intelectual generaliza-se e a forma escolar passa a ser dominante. Porém, para a classe trabalhadora, nas palavras de Adam Smith “em doses homeopáticas”, considerando que para responder às demandas da sociedade capitalista, o indivíduo deve ter uma formação mínima necessária ao mercado de trabalho. Desta forma, esvazia-se a função da escola de socialização do saber elaborado e como pontua Saviani (2008a), institui-se o caráter assistencialista.

Para que não se perca a especificidade da educação escolar, o autor ressalta a importância de separarmos no currículo os conteúdos principais e secundários (curriculares e extracurriculares) e uma boa forma é utilizar-se dos clássicos, pois um clássico é “aquele que resistiu ao tempo” (Saviani, 2008a). Ainda sobre a importância dos clássicos na educação, Gasparin (1997), nos chama a atenção para a necessidade de reflexão, seriedade e fundamentação teórica na educação, em tempos em que se exige do professor urgência nas respostas.

Sempre que nos referimos ao que seja um clássico, entendemos tratar-se de um autor ou de uma obra que por sua originalidade, pureza de estilo e, acima de tudo, pelo fundo e forma irrepreensíveis, constitui um modelo digno de imitação. É algo que foi posto à prova do tempo e, por ter resistido, tornou-se permante, famoso, de primeira classe (GASPARIN, 1997, p.40).

Inferimos com base em nossos estudos, que um clássico é aquele que respondeu às necessidades em determinada área do conhecimento em seu tempo e que devido à sua magnitude perpetuou-se. A maneira de estudarmos hoje um autor clássico, portanto, deve ser com um olhar de quem conhece a importância que seus estudos tiveram para a sociedade de seu tempo e o quanto enriquecem, em parte, nossas reflexões sobre a sociedade contemporânea.





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 método da Pedagogia Histórico-Crítica:

O método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos (SAVIANI, 2005, p. 75).

Ao sistematizar o método da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2008a) o divide em cinco momentos, sendo eles: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A Prática social é o ponto de partida, o primeiro momento, comum tanto ao professor quanto aos educandos, iniciando com um movimento dialético que vai da síncrese (visão caótica, fragmentada do todo) à síntese (conhecimento mais elaborado, científico) pela mediação da teoria.

O segundo momento é o da problematização, isto é, da discussão juntamente com os alunos sobre os problemas enfrentados na sociedade sobre determinado tema, objeto de estudo da unidade planejada pelo professor.

Na instrumentalização, o conhecimento científico deve ser elaborado conjuntamente entre professor e aluno, entretanto, vale ressaltar que o aluno parte de uma visão sincrética, não idêntica a do professor que já possui uma visão de síntese, e, portanto, media o conhecimento.

A catarse, por sua vez, revela-se na síntese final elaborada pelo aluno, que, partindo de sua realidade (conhecimento sincrético), por meio da mediação do professor, tem um salto qualitativo na aprendizagem, chegando a uma visão mais elaborada, de síntese. A catarse revela-se na elaboração e expressão final da síntese em que o aluno foi capaz de chegar.

Em sua nova prática social, o aluno alterou qualitativamente seu conhecimento pela mediação, em movimento dialético contínuo “[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma (SAVIANI, 2005, p. 72)”, o ponto de chegada volta a ser o ponto de partida constantemente.





Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica

No ano de 2002 a Pedagogia Histórico-Crítica foi traduzida em forma de Didática pelo professor Doutor João Luiz Gasparin, integrante do corpo docente nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Devido a sua ampla aceitação, a obra foi traduzida para o espanhol, tendo como título: *Una Didáctica para la pedagogia histórico-crítica: um enfoque vigotzquiano*, sua publicação aconteceu em 2004 pelo Instituto de Pedagogia Popular de Lima, Peru.

Em seu livro, Gasparin (2003) explicita “uma” didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, uma forma de traduzir essa teoria pedagógica para a didática, sem com isso excluir outras que possivelmente seriam elaboradas. O livro traz a possibilidade de aprofundamento teórico dentro dos pressupostos do materialismo histórico, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, mas também aponta várias possibilidades de trabalho em sala de aula, exemplificando maneiras de realização do processo de ensino-aprendizagem dentro da organização didático-metodológica proposta.

O método da didática divide-se em cinco passos: Prática social inicial do conteúdo; problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Na prática social inicial do conteúdo, o professor irá instigar o aluno a estabelecer relações entre o que será ministrado e sua prática cotidiana, isto é, o que o aluno já conhece sobre o tema. Parte-se dos conhecimentos prévios que os educandos possuem em relação ao conteúdo proposto, pois se considera que o educando não é uma tábula rasa, mas chega ao contexto escolar com experiências oriundas de suas relações sociais, e estas devem ser consideradas pelo professor. Neste momento, o aluno irá demonstrar seu desenvolvimento a partir de suas convicções e vivências. Enfatizando a importância dessa etapa, Gasparin (2003) reporta-se a Freire & Campos (1991); Cortella (2001); Vasconcelos (1993) e Vigotski (2001), autores que em seus estudos pontuam que a escolarização não parte do vazio, mas de todo um histórico vivenciado pelo educando em sua prática social.

Partir dessa prática social inicial em que se encontra o educando, portanto, não significa permanecer nela, mas por meio da mediação o professor irá desenvolver sua aula com o objetivo





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

de que este passe de uma visão sincrética em que normalmente se encontra em relação aos conteúdos, a uma visão de síntese do processo como um todo, que se supõe o professor já vivenciou no processo de sua formação e durante o planejamento das aulas. Vale salientar que, a visão do processo como um todo que o professor possui, ainda é precária. Sobre a prática social, Gasparin (2003) afirma que:

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIN, 2003, p. 19).

Entendemos que a prática social do educando na qual o professor se pauta para iniciar sua aula dentro dos pressupostos didático-metodológicos da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2003), refere-se aos “óculos sociais” desse educando, ou seja, à sua análise referente à visão de todo um grupo social, relacionada ao conteúdo proposto.

Após interagir com a turma baseado em seus conhecimentos adquiridos previamente, na prática social, o professor irá problematizar o conteúdo, levantando o que os alunos gostariam de saber além do que já conhecem sobre o assunto e confrontando-os com sua prática social, momento em que o professor seleciona as principais interrogações originadas na prática social. A problematização tem como objetivo “selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (GASPARIN 2003, p.37). Nesse momento, é importante que o professor esclareça a importância do conteúdo na prática social mais ampla, desta forma, irá propor questões ligadas à prática social inicial dos educandos, que poderão apresentar-se superficiais, dependendo do professor uma postura que instigue seus alunos ao interesse pelo conhecimento sistematicamente elaborado. Seus questionamentos devem pautar-se em aspectos “[...] conceituais, sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários (GASPARIN 2003, p. 42), de forma a conscientizar os educandos sobre a diferença que essa teoria propõe ao processo de construção do conhecimento.

A instrumentalização é o terceiro passo e consiste em ações didático-pedagógicas para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem. O professor enquanto mediador do

4525





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

conhecimento apresenta de maneira sistemática e intencional o novo conteúdo e os alunos, por sua vez, também de forma intencional, buscam apropriar-se dos fundamentos teóricos.

[...] os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados (GASPARIN, 2003, p. 51).

Esse processo em que parte-se de uma concepção sincrética do educando, portanto, ainda fragmentada e nebulosa em relação ao conhecimento proposto e busca-se atingir uma concepção de síntese, mais elaborada, não se dá de forma linear. Ao partir dos conhecimentos prévios dos educandos, o professor irá instrumentalizá-los com o conhecimento científico e contrapor tais conhecimentos, para que, mediados pela análise, os educandos apropriem-se sucessivamente do conhecimento proposto, em um movimento dialético.

A catarse refere-se à síntese mental elaborada pelo aluno após incorporar o conteúdo proposto. Neste momento, há um salto qualitativo na aprendizagem do aluno, o qual passa da visão sincrética inicial a uma nova visão, agora mais elaborada, de síntese. Compreende-se, então, a totalidade do conteúdo.

A catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau mais elevado de compreensão. [...] É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2003, p. 124).

Ao demonstrar o processo que vai do ponto de partida ao ponto de chegada do conhecimento, Gasparin (2003) fala sobre a naturalização das coisas para o sujeito no primeiro momento, isto é, o aluno parte do princípio de que a organização social e as condições de vida nessa sociedade capitalista sempre foram da mesma forma que a percebemos hoje e que nada se pode fazer para mudar. No entanto, ao passar pela instrumentalização, aquele conhecimento do ponto de partida transforma-se e o aluno por aproximações sucessivas, com a mediação do professor e dos colegas, apropria-se do conhecimento científico, agora ele passa a entender que a realidade conhecida carrega uma história, intencionalidade, produção social e dialeticamente, o processo se reinicia.





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

Finalmente, na prática social final do conteúdo, que é o ponto de chegada do processo pedagógico, tanto o aluno, quanto o professor, sofreram uma alteração intelectual e qualitativa referente ao conteúdo estudado. O aluno, por sua vez, deverá apresentar uma nova compreensão da realidade, partindo dos conceitos apreendidos para desenvolver novas atitudes no meio em que vive.

Considerações possíveis

A Pedagogia Histórico-Crítica considera em suas análises sobre a relação entre educação e sociedade, que há determinação de uma sobre a outra, já que “o determinado também reage sobre o determinante”. A educação faz parte das transformações na sociedade, e, essas mudanças configuram-se no próprio compromisso de tal proposta. Nesse sentido, “[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2005b, p.98), pois, a educação escolar, segundo essa teoria, possui a função de sistematizar e socializar o saber acumulado historicamente, convertendo-o em instrumento cultural necessário à transformação social. A educação, agindo sobre os sujeitos, transforma-os e esses, por sua vez, enquanto agentes sociais ativos, transformam a sua prática social.

A tarefa dessa teoria pedagógica na educação escolar consiste, portanto, em identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente, bem como as condições de sua produção, principais manifestações e atuais tendências de transformação, conversão do saber objetivo em saber escolar; propiciar a assimilação deste saber, além de apreender o processo de sua produção e tendências de transformação (Saviani, 2008a).

A especificidade da escola é a socialização do saber produzido e acumulado pela humanidade de forma sistematizada, logo, sua maior ênfase está nos conteúdos curriculares e no trabalho pedagógico pautado na sistematização e organização dos conteúdos que são transmitidos/mediados de maneira intencional.

Em termos de aplicação didático-metodológica dessa teoria pedagógica, constatamos que o trabalho junto aos acadêmicos dentro dessa perspectiva, valoriza sua experiência de vida e os





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

conhecimentos prévios em relação ao conteúdo a ser estudado, sendo o ponto de partida, sem, contudo, abrir mão da intervenção do professor por meio da mediação. Esse processo de mediação ocorre de maneira sistematizada e intencional, propiciando a apreensão dos conhecimentos referentes às disciplinas de Prática de Ensino e Didática. A ênfase maior, no entanto, recai sobre a práxis dos estagiários em suas intervenções no âmbito escolar, que, após apreenderem os pressupostos teórico-metodológicos da teoria, poderão vivenciá-los na prática com os alunos.

Referências

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sonia Regina. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. *In: Rev. Ciênc. Méd.*, Campinas, 14(6):537-541, nov./dez., 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Comênio - A emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em: http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/exclusao_includente_kenzer.pdf Acesso em 01 de Março de 2012.

MARX, Karl. **O capital - Crítica da economia política**. Vol. II. São Paulo: DIFEL, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **A pedagogia no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In: Marxismo e educação*. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

