



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DAS TEORIAS DE EDUCAÇÃO

Amanda da Silva Menger¹
Vera Lúcia Chacon Valença²

RESUMO

O presente artigo “A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto das Teorias de Educação” é uma revisão bibliográfica a respeito dos pressupostos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta pedagogia surgiu no Brasil nos anos de 1980 como uma alternativa às pedagogias existentes. O artigo procura contextualizar a Pedagogia Histórico-Crítica dentro das teorias da educação e explicitar como a dialética pode ser um método para chegar ao conhecimento assim como pode ser utilizado como um princípio educativo. O presente artigo faz parte da dissertação “A teledramaturgia em sala de aula: as minisséries como recurso pedagógico para o ensino de História”, com financiamento do Prosup/Capes.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Dialética; Teorias da Educação; Teorias do Conhecimento.

THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT BY THEORIES OF KNOWLEDGE AND THEORIES OF EDUCATION

ABSTRACT

This article “The Historical-Critical Pedagogy in the context by Theories of of Education” is a literature review about the bases of Historical-Critical Pedagogy. This pedagogy is originates in Brazil, in 1980’s how alternative by others pedagogies. This article wanted to put in context the Historical-Critical Pedagogy in the Theories of Education and show how the dialectic can be a knowledge method and can be used how education. This article is part of the dissertation “A teledramaturgia em sala de aula: as minisséries como recurso pedagógico para o ensino de História”. That dissertation had funding by Prosup/Capes.

Key-words: Historical-Critical Pedagogy; Dialectic; Theories of Education; Theories of Knowledge.

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul; Jornalista; licenciada em História. Especialista em História da Arte.

² Doutora em Psicologia Aplicada, Paris V – René Descartes – Sorbonne. Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.



1 INTRODUÇÃO

O tema educação é complexo. Sua própria conceituação não é fácil, porque implica outras questões: educar para quê? Para qual sociedade? Qual homem será formado? É por isso que Saviani (2008, p.13) ressalta que a educação: “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Desta forma, pode-se concluir, que toda proposta educativa contém uma concepção de mundo e de conhecimento, e conseqüentemente de sociedade e de homem.

Concepções que, como observa Kassick (2000), são historicamente construídas. Até mesmo a associação de educação com a escola. Muitas vezes não nos damos conta de que a escola é uma instituição historicamente construída. Nem sempre ela foi o que é, e por outro lado, não precisará no futuro ser como é. E modificar a escola e a sociedade em que vivemos é um dos objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica, foco deste artigo. Essa proposta de educação teve origem no Brasil, na década de 1980, elaborada pelo professor Dermeval Saviani e sua ação educativa têm como base a dialética.

Este texto pode ser dividido em dois momentos. O primeiro é uma revisão sobre as Teorias de Educação, isso é necessário para entender o contexto em que a Pedagogia Histórico-Crítica é proposta por Saviani. O segundo momento deste artigo trata especificamente sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, enfocando como a dialética, método desenvolvido por Marx para entender e analisar o capitalismo, pode ser um método para chegar ao conhecimento e também como pode ser utilizado em uma perspectiva educativa, ou seja, como um método de ensino-aprendizagem.

2 TEORIAS DE EDUCAÇÃO

Quando se fala de Educação, a associação imediata que se faz é com a escola. Mas nem sempre as duas palavras são sinônimos como observa Brandão (1993). Para ele, Educação tem um significado e ensino, a ação feita na escola, outro. Educação nem sempre é ensi-

no, mas, ensino é sempre Educação. Para ele, Educação é um processo abrangente de apropriação dos saberes adquiridos pelo homem ao longo da história e, portanto, está condicionada e condiciona um grupo/sociedade historicamente constituídos. A Educação pode ser informal ou formal. Na informal entram as relações familiares e religiosas, por exemplo. Este conhecimento é difuso, já que a sua apropriação não pressupõe metodologias fixas e rígidas. Já a formal, ou seja, o ensino sistematizado pressupõe inclusive um local específico para sua apropriação, entre outros requisitos. A escola, portanto, é o lócus do ensino como Educação.

Esta conceituação inicial entre Educação e ensino é importante, porque neste artigo a ênfase é sobre as teorias que suportam o trabalho desenvolvido na escola, ou seja, o ensino. Para isso, no entanto, é também preciso entender o conceito de escola e para isso recorremos novamente a Brandão. Ele lembra que a escola da Antiguidade era diferente da escola Medieval e mais ainda da atual. Na Grécia, existiam tutores e depois, a formalização de iniciativas particulares, como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, porém, voltados aos filhos dos nobres. Em algumas cidades-estados existiam escolas populares para ensinar a ler, escrever e fornecer rudimentos de aritmética, contudo, os filhos dos escravos não as podiam frequentar. Em Roma, a educação era responsabilidade das famílias. O ensino elementar surgiu em Roma no século IV a.C. . O ensino secundário na metade do século III a.C. e o superior, universitário, no século I a.C.. O Estado Romano não tomava para si a tarefa de educar e isso era destinado à iniciativa particular. Com a oficialização do Cristianismo como religião do Estado romano, no século IV d.C. foi implementada a *schola* pública mantida pelo Estado, modificada pouco tempo depois com a queda do Império Romano em 476 d.C.

Kassick (2000) afirma que na Idade Média, a educação era restrita as escolas funcionais, dirigidas pela Igreja Católica. O objetivo era traduzir textos bíblicos; eram voltadas para uma parcela ínfima da população e estavam localizadas em mosteiros e conventos. Além disso, havia as Escolas Pias, também sob o controle da Igreja, para atender as crianças abandonadas e que depois formariam o baixo clero. Nesta escola ensinava-se a ler e a escrever. Kassick (2000) relata que ainda na Idade Média começaram a serem organizadas e articuladas pelos burgueses, as chamadas escolas municipais ou do burgo.

A partir da Idade Moderna essas escolas (municipais) passam a desempenhar um papel de suma importância: a de se opor à Escola do Estado Eclesiástico divulgando o ideário

da burguesia emergente. Encontramos ainda as Escolas Gremiais - escolas profissionais que tinham por objetivo a profissão específica da agremiação, eram as escolas de artesãos (KASSICK, 2000, p. 87).

Estas escolas municipais foram ao longo do século XVI, com a formação dos Estados nacionais, incorporadas ao Estado e administradas por ele. A instituição escola começava a ganhar os contornos que tem hoje. Kassick (2000) segue a linha defendida por Decca (1993), de que o século XVI, o da transição da Idade Média para a Idade Moderna, é aquele onde surgiram duas instituições inter-relacionadas: a escola e a fábrica. Uma influencia a outra. A escola como conhecemos hoje, avalia Kassick (2000), é uma instituição burguesa que nasceu revolucionária, porque sua intenção era criar uma nova sociedade e um novo homem. A partir do século XIX, com este projeto de sociedade consolidado, a finalidade da escola mudou: de construtora de sociedade passou a de ser a perpetuadora das condições sociais e econômicas. Durante o século XX, a escola continuou com o papel de reproduzir a sociedade, o que se introduz de tempo em tempo são mudanças no sentido de adequar a formação do homem às formas de produção, exemplo disso são as Teorias de Educação que surgiram no último século, como a Escola Nova, o Tecnicismo, o Construtivismo, a Qualidade Total, entre outras.

Desta forma, é inegável a ligação entre as mudanças na forma de produção econômica e a educação. Na Idade Média, com sistema econômico asiático/feudal, a educação tinha como objetivo a formação de uma sociedade de soberania, com hegemonia da Igreja; na Idade Moderna e Contemporânea, com produção mercantilista/pré-capitalista/capitalista ou socialista, até meados do século XX, a intenção era criar uma sociedade disciplinar; e hoje, com produção capitalista, uma sociedade de controle. “Significa que nestas diferentes formas de organizar a produção, tivemos diferentes formas pelas quais se procurou educar o homem” (KASSICK, 2000, p.86). Estas diferentes formas são agrupadas por Saviani (1996) em dois grandes grupos: Teorias de Educação Não-Críticas e as Críticas.

2.1 AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

A Educação tem sido utilizada para explicar muitos problemas do Brasil. Por isso, é por muitos, considerada a salvadora da pátria, a redentora e a única possibilidade de ascensão e mudança social. Para Saviani (1996), as teorias que propõem a educação como equalizadora das desigualdades sociais são Teorias Não-Críticas. Já as Críticas, mostram que a Educação é um instrumento de discriminação social. O autor situa como Não-Críticas as Teorias Tradicional, Nova Escola e Tecnicista.

Saviani (1996) lembra que a escola Tradicional é a escola burguesa, surgida a partir do século XVI, como uma reação a escola jesuítica, mantida pela Igreja Católica. Segundo Kassick (2000), a intenção da escola burguesa era contrapor-se a escola religiosa, em especial, na formação do currículo. A intenção era propor conteúdos mais “realísticos”, ou seja, que estivessem mais próximos do cotidiano, da vida real dos alunos, enquanto na escola jesuítica os conteúdos eram voltados à formação humanística e a transcendência. Contudo, a estrutura da escola Tradicional manteve da escola religiosa: a divisão das turmas por séries e estas agrupadas por idade; a forma de avaliação, com aprovação e reprovação; entre outras características.

A diferença entre elas reside no objetivo da formação. Na escola religiosa, era a obediência aos dogmas católicos; já na escola Tradicional, a intenção era formar a mão de obra que atuaria nas fábricas, por isso, era importante o mínimo de instrução, de apropriação do conhecimento; o fundamental era a adequação do comportamento dos futuros trabalhadores. Desta forma, relata Decca (1993), a escola burguesa fragmentou o tempo, exigiu o silêncio e a concentração, porque esta é a forma do futuro empregado da fábrica.

Como demonstra Kassick (2000), com as mudanças na forma de produção algumas alterações se fizeram necessárias na escola, já que ela tem como objetivo formar os homens e, por conseguinte, a sociedade. É por este motivo, que a escola Tradicional passou a ser questionada já no fim do século XIX, mas com mais ênfase nas primeiras décadas do século XX: sua estrutura, e, principalmente seu currículo, não davam mais conta das necessidades do modo de produção capitalista.

A reorganização do trabalho nas fábricas por Taylor e Ford exigiu um novo tipo de trabalhador, não bastava mais saber um pouco, era preciso saber muito sobre a sua função. Além disso, a obediência cega já não era mais interessante, era preciso que o trabalhador

também fosse ativo e cada vez mais adaptável às mudanças tecnológicas. E para isso era necessário uma nova escola. E este é o nome pelo qual a teoria de Educação surgida nas décadas de 1920 e 1930: Escola Nova. No Brasil, este movimento ganhou impulso a partir de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Anísio Teixeira, que tinha sido aluno de John Dewey, um dos expoentes da Escola Nova nos Estados Unidos.

Segundo Saviani (1996), a Escola Nova tem como ponto de partida a escola Tradicional, porém, com ênfase no indivíduo e no respeito às características individuais. Além disso, neste período a Educação se apropria das teorias biológicas e da psicologia ocorrendo então a “biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 1996, p.19).

Para Duarte (2001), a diferença entre a Escola Nova e a Tradicional é que na primeira, o foco é o aluno e o processo de ensino-aprendizagem está baseado nos interesses destes, já na Tradicional, o centro é o professor e o processo é fundamentado na transmissão de conhecimento. Saviani (1996) alerta que com a Escola Nova surgem as pedagogias do “Aprender a Aprender”:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1996, pp.20-21).

Segundo Kassick (2000), após a Escola Nova surgem dois movimentos: na década de 1940, a Educação para Todos, e em 1950, a Educação Popular, com Paulo Freire. Nos anos de 1960, o Tecnicismo predomina, mas esta Teoria de Educação começou a ganhar força ainda na década de 1940, em decorrência do processo de industrialização do país. Um dos exemplos é a criação, a partir de 1946, do Sistema S, compreendido pelo Senai, Sesi, Senac, Sesc e Senar, que seria responsável pela qualificação dos trabalhadores da indústria, do comércio,

da agricultura e da assistência social dos mesmos. Segundo Saviani (1996), é com o Regime Militar que o Tecnicismo será consolidado como política pública para a área da educação.

De acordo com Mizukami (1986), a teoria behaviorista da psicologia serviu como fundamento para a Teoria de Educação Tecnicista. A ideia era que o comportamento dos alunos poderia ser condicionado por meio de treinamentos, de programação. Assim, o importante não é nem o aluno, nem o professor, e sim os meios, a tecnologia utilizada para obter as mudanças de comportamento necessárias. O planejamento ganhou importância e com isso surgiram os especialistas, os orientadores e os supervisores escolares. A função deles era garantir que aquilo que foi planejado fosse de fato, realizado.

O atrelamento do Tecnicismo ao Regime Militar fez com que as críticas à forma de governo também se estendessem às políticas educacionais adotadas por eles. Já no fim da década de 1970, com a abertura gradual do regime e também impulsionada pelas críticas provenientes de estudos e pesquisas realizadas sobre a escola em outros países, surgiram com maior força movimentos para repensar a Educação no Brasil. Saviani (1996) afirma que, a década de 1980 foi marcada por um intenso debate sobre os rumos das políticas públicas de Educação e como reação surgiu uma nova tendência: a das Pedagogias Críticas, que será analisada a seguir.

Nos anos de 1980 e 1990, o Construtivismo, apoiado nas pesquisas de Jean-Piaget ganhou espaço no Brasil. Para alguns autores, como Duarte (2001) o Construtivismo é a retomada de pressupostos já abordados pela Escola Nova há algumas décadas, porém, ressignificando alguns conceitos e desta forma, vinculando-se ao pensamento pós-moderno. Entre os princípios desta abordagem pedagógica está a valorização do indivíduo. Assim, aquilo que o indivíduo aprende sozinho é superior ao que aprende por meio da transmissão (Pedagogia Tradicional). Outro ponto é que o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido historicamente e socialmente. A atividade do aluno para ser educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos seus interesses e necessidades. E por fim, o objetivo máximo da Educação passa a ser preparar os indivíduos para a sociedade em constante mudança.

Além do Construtivismo, Kassick (2000) aponta outra teoria que ganhou amplo espaço no país, a partir dos anos de 1990: a Pedagogia da Qualidade Total. Esta pedagogia seria

uma transferência para o meio educativo do que foi proposto pelos diretores da construtora japonesa Toyota, como reorganização da produção na fábrica. De certa forma, é uma atualização do modelo taylorista-fordista. Com o surgimento do operário-gerente, responsável por toda a produção, diminuiu-se o número de funcionários. Com a terceirização e a possibilidade de trabalhar em casa, ampliaram-se os muros da fábrica e assim, todo tempo é tempo de trabalho. Neste novo modelo produtivo, o miolo do processo é feito pelo trabalhador, mas as pontas, e principalmente a decisão de como fazer é do capital. A exigência é um trabalhador que seja criativo, crítico, solidário e cooperativo, contudo, estes conceitos não estão ligados à vida em sociedade e sim ao capital e ao processo de produção.

O processo produtivo moderno, engendrado pelo capital, necessita de um trabalhador capaz de ajustar-se e, sobretudo discernir tanto sobre a sua própria ação, quanto sobre o próprio processo produtivo. Em decorrência, o “novo trabalhador” necessário a esse processo produtivo, não deve restringir-se e constituir-se num mero executor de tarefas, faz-se necessário um trabalhador que ‘pense’ o processo produtivo para gerenciá-lo, tendo em vista a sua otimização em termos de produtividade (KASSICK, 2000, p.99).

Segundo Becker (1993), em termos epistemológicos, as teorias pedagógicas se dividem em três: empirista, inatista e relacional. Ao empirismo ele atribui às Teorias Tradicional e Tecnicista, já que ambas são pedagogias diretivas, com ênfase no objeto. A ontologia delas é o realismo. Nesta linha, Kassick (2000), também encaixa a Pedagogia da Qualidade Total. Entre os inatistas, Becker situa a Escola Nova, que possuiria ainda ontologia idealista. Na episteme relacional, o autor cita as pedagogias cognitivistas, tanto as fundamentadas em Piaget quanto as baseadas em Vigotski. Ainda na episteme relacional, Becker situa a Pedagogia Sócio-Cultural (ou Histórico-Crítica de Savini), a Crítico-Social dos Conteúdos (de Libâneo) e a Libertadora/Humanista (de Paulo Freire), As teorias relacionais, segundo Becker seriam de ontologia realista.

Becker (1993) afirma que nas teorias relacionais o conhecimento advém das relações entre sujeito e objeto, portanto, a ontologia é também relacional, dialética. Contudo, discordamos deste posicionamento de Becker ao exemplificar o cognitivismo apenas pela linha piagetiana. Ele não cita os trabalhos desenvolvidos por Vigotski na psicologia infantil e sobre o pensamento infantil.

Para Duarte (2001), Piaget e Vigotski são autores cujos trabalhos são completamente diferentes quanto à epistemologia. Segundo o autor, Piaget tem uma epistemologia biológica, com ontologia realista, porque para o suíço, o desenvolvimento depende, sobretudo, da maturação biológica que ocorre em ordem cronológica, a influência do meio social é secundária. Já Vigotski, tem epistemologia dialética, para ele a filogênese é fundamental no desenvolvimento do embrião, depois disso, a ontogênese é preponderante e isso se dá pela influência do meio social. Já a ontologia de Vigotski é realista, seguindo pela vertente materialista-histórica.

Estas diferenciações de epistemologia e de ontologia são importantes para entender o projeto de sociedade e de homem envolvidos nas teorias de educação, já que a ideia do empirismo e do inatismo é explicar a realidade e não mudá-la, por isso, elas estão ligadas às práticas pedagógicas de reprodução da sociedade. Diferente, portanto, da dialética, cuja essência é a contradição que leva à mudança e a transformação do meio. Estas são as bases das teorias críticas que veremos a seguir.

2.2 AS TEORIAS CRÍTICAS

Diversas pesquisas científicas realizadas durante a década de 1970, em especial na França, começaram a desvelar a face oculta da escola. Isso porque hoje é praticamente impossível pensar em apropriação de conhecimento e não vincular isso à instituição escola. Os trabalhos de Althusser são divisores de água neste sentido. Para ele, o Estado está a serviço da classe dominante, - no capitalismo, portanto, a burguesia -. E para que esta sociedade se reproduza, são criadas ou incorporadas instituições que desenvolvem dois papéis: ideológico ou repressivo. Entre os aparelhos ideológicos do Estado estão: a religião, a família, a escola, sistema jurídico, a política sindical, sistemas de informação e o cultural. Entre os repressores estão o governo, a administração, exército, polícia, tribunais e o sistema carcerário (ALTHUSSER apud SAVIANI, 1996).

Segundo Saviani (1996), Althusser defende que o aparelho ideológico do Estado dominante é a escola porque durante anos ela inculca nos alunos a ideologia dominante. Ao mesmo tempo, porém, argumentam os autores, que se a escola é o alvo da luta, ela também

pode ser o local da luta. E evidenciar estas contradições da escola foi o que fundamentou as Teorias Crítico-Reprodutivistas. “Elas são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1996, p.27).

Entre as Teorias Críticas está a Escola Dualista, elaborada por C. Baudelot e R. Establet (apud Saviani, 1996). Para elas, a escola aparenta ser unitária e unificadora, mas é dividida em duas e reproduz a sociedade capitalista em suas duas classes: burguesia e proletariado. Eles retomam a ideia dos aparelhos ideológicos do Estado de Althusser, e assim argumentam que a escola tem duas funções: inculcar a ideologia dominante e preparar a mão de obra para o mercado de trabalho. Saviani (1996) lembra que estas teorias evidenciaram o comprometimento da Educação com os interesses dominantes, mas disseminaram o pessimismo e o desânimo dos professores nas décadas de 1970 e 1980. “Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola” (SAVIANI, 1996, p. 40).

As Teorias Crítico-Reprodutivistas criaram um beco sem saída. Isso porque evidenciaram o caráter de manutenção do status quo da sociedade, mas não apontaram nenhuma alternativa para superar as contradições. Ao observar isso e o contexto brasileiro, de resistência à Ditadura Militar, Saviani sugeriu, no início da década de 1980, a criação de uma teoria que trabalhasse para esta superação. Para ele, a escola pode reproduzir a sociedade ou produzi-la. Ele ressalva que tanto a reprodução quanto a produção não ocorre de forma mecânica, determinista, portanto, é contraditório. “A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado” (SAVIANI, 1996, p. 75). Inicialmente ele chama esta Teoria de Crítica dos Conteúdos, depois de Dialética e por fim, de Pedagogia Histórico-Crítica, e é nela que nos deteremos agora.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no Brasil na década de 1980, tendo como principal expoente o professor Dermeval Saviani. Esta Teoria de Educação desenvolveu-se aos poucos, mas desde o seu princípio, assumiu alguns pressupostos teóricos vindos de outras áreas. É o caso da ontologia realista, fundamentada no materialismo histórico marxista e na epistemologia dialética; na psicologia, os trabalhos da Escola de Vigotski tem importância capital. Na área da educação as influências são de George Snyders e Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e Bogdan Suchodolski, (SAVIANI, 2008).

O contexto histórico da década de 1980 no Brasil foi a base para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. O país vivia o fim da Ditadura Militar (1964-1984) e os movimentos populares saíam às ruas para pedir a volta da democracia. A redemocratização que não era apenas entendida no âmbito político, de eleições diretas, mas em outros setores sociais, incluindo a escola. E foi alicerçado na ideia de escola para todos que Saviani se tornou conhecido no Brasil. Seu primeiro livro “Escola e Democracia”, de 1982, reuniu uma série de artigos relacionando a escola, a Educação à necessidade de revolução social e como a Educação é uma das formas de promover as mudanças. Isso é claro na obra de Saviani. Ele não vê a escola como “salvadora da pátria”, como “redentora dos males brasileiros”, mas como uma das formas que precisa ser articulada a outras e que também influencia outras. Assim, a escola não é apenas reprodutora da sociedade, mas também pode ser uma das molas propulsoras para a mudança da sociedade na medida em que educa, forma-se um novo homem.

Mas como formar este novo homem? Saviani defende que a mudança social só será possível quando o proletário tiver acesso aos meios de produção e desta forma, altere o modo de produção, superando o capitalismo. Para isso, primeiramente é necessário dotar o proletariado dos mesmos conhecimentos que a burguesia detém. A isso, Saviani (2008, p.76) chama de socialização do saber, e no seu entendimento “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção”. O autor argumenta que o saber é produzido nas relações sociais, ou seja, na práxis social e é, portanto, histórico.

Por isso, o trabalho, categoria fundamental em Marx o é também em Saviani. “A essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades” (SAVIANI, 2008, p.94). Ao mesmo tempo em que

transforma o meio, o homem transforma a si mesmo, é a ideia marxista de que o homem é fruto de condicionantes, mas também é autônomo para construir a sua própria história.

Quando explicita a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2008, p.9) ressalta que esta Teoria de Educação tem três tarefas. A primeira é “a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências de transformação”.

A segunda tarefa é a “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares” e a terceira: “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”.

Os conteúdos ganham uma importância fundamental para a Pedagogia Histórico-Crítica. Exatamente por isso, Saviani foi muito criticado e sua pedagogia taxada como uma renovação da Escola Tradicional conteudista. Interpretação que foi diversas vezes rebatida por ele, e com um argumento bastante simples: a Escola Tradicional, de origem jesuítica, tem uma base teórica radicalmente oposta à Pedagogia Histórico-Crítica, e sua intenção é por isso mesmo diferente: conservação do status quo social, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica quer a mudança da sociedade e de sua organização. O conhecimento é visto como uma arma, como instrumento de luta e de emancipação do proletário. “A prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1996, p. 66).

E a que conteúdos se refere Saviani? Àquilo que foi produzido historicamente pela humanidade, com destaque para a produção científica. Para ele, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos, e o clássico é entendido como “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que foi proposto” (SAVIANI, 2008, p.101).

A Pedagogia Histórico-Crítica também defende outro pressuposto marxista: a Educação não para o trabalho, mas a Educação com o trabalho. O objetivo deve ser a formação do ser humano como um todo e baseada na prática social, para que ao fim do período escolar

as desigualdades de início não tenham sido ampliadas pela apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade (SAVIANI, 2008). A proposta de Marx para as escolas eram as politécnicas, nas quais o aluno não apenas aprendia uma profissão, como se faz hoje no Brasil com as escolas técnicas de nível médio e com os cursos superiores de tecnologia, mas também compreende o processo, elabora novas formas de produção, e ainda prepara-se para intervir e participar da realidade social.

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção e intensificar assim suas capacidades de ação (GADOTTI, 1995, p.55).

A Teoria Histórico-Crítica se preocupa com a forma como o aluno irá se apropriar deste conhecimento historicamente produzido. Para isso, busca na dialética não apenas uma teoria do conhecimento, mas a adapta como um método de ensino-aprendizagem por entender (e para isso usa os trabalhos da psicologia educacional de Vigotski), que o movimento dialético é o mesmo que o pensamento faz para apropriar-se da realidade. Desta forma, Saviani (1996) sistematiza a dialética em uma metodologia de ensino, propondo cinco movimentos. A esta metodologia, Duarte (2008) chama de método inverso, indo do complexo ao simples e voltando ao complexo reelaborado.

Os cinco movimentos propostos por Saviani (1996) são:

1º: ponto de partida é a prática social, comum a professores e alunos.

2º: problematização – detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social.

3º: apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas detectados é o que Saviani chama de instrumentalização.

4º: catarse: incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos em transformação social.

5º: própria prática social. É a elevação dos alunos ao nível do professor para se compreender a especificidade das relações pedagógicas.

Como se pode observar, tanto o ponto de partida quanto o de chegada é a prática social. Contudo, o ponto de chegada é diferente da partida, é a realidade não como um caos, mas como totalidade, porque o aluno apreendeu e reelaborou a realidade por meio do conhecimento.

Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata (GASPARIN, 2009, p.7).

O método dialético também pode ser observado sob outro aspecto: a passagem do senso comum (ponto de partida) para a consciência filosófica (ponto de chegada). “Passar do senso comum à consciência filosófica, significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2000, p.2).

Saviani admite no livro “Pedagogia Histórico-Crítica” que ainda há muito o que fazer para estruturar esta teoria de Educação. Ele afirma que há lacunas, por exemplo, a questão metodológica precisa ser melhor trabalhada, assim como a sistematização de técnicas que condizem com a metodologia dialética. Ele não quer apenas apresentar uma fórmula para que os professores deem aulas, e sim, propostas que sirvam de exemplo e incentivo para o trabalho pedagógico e que tenham a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica.

A provocação a respeito da questão metodológica foi aceita pelo professor João Luiz Gasparin, que publicou em 2002 o livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, no qual ele propõe exatamente isso: uma didática baseada nos cinco movimentos do método dialético/inverso mencionado anteriormente. Ao fim de cada capítulo ele exemplifica como cada um dos movimentos pode ser aplicado em sala de aula. Gasparin (2009, pp. XI e XII) afirma que um dos pontos críticos para colocar a Pedagogia Histórico-Crítica em prática é a falta de suporte para os professores, ou seja, “não existem, na educação básica, materiais de apoio ou manuais didáticos, das diversas áreas do conhecimento, elaborados dentro des-

ta nova proposta de trabalho”. Antes de nos atermos ao trabalho de Gasparin é preciso entender melhor o que é o método dialético.

3.1 O MÉTODO DIALÉTICO

A Teoria Dialética do Conhecimento³ pode ser interpretada como um método científico para a produção do conhecimento. Marx não chegou a desenvolver sistematicamente seu método, mas o aplicou na análise do capitalismo, e este exemplo é utilizado por outros pesquisadores. Saviani (2008) define o método dialético de produção do conhecimento como método inverso. Simplificando, o método dialético consiste em partir da realidade imediata, empírica, até a abstração, ideal e teórica, e retornar à realidade. Este movimento também pode ser explicado pelas três fases: tese (empíria), antítese (abstração) e síntese (real pensado). Outros autores preferem dar a este movimento outros nomes. “É por isso que se pode dizer que o método marxiano é um processo que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediado pelos movimentos heurísticos de abstração, análise e síntese” (MARTINS, 2008, p. 137).

O método dialético de Marx leva em conta tanto as observações feitas pelos inatistas/racionalistas quanto empiristas, ao mesmo tempo em que os supera. De acordo com Carvalho (2008), as sensações são a forma primária de apropriação da realidade imediata. Os cinco sentidos, visão, audição, tato, paladar, olfato fornecem uma série de informações sobre o objeto, sobre a realidade. Porém, alerta Carvalho (2008, p. 21) “a sensação é a porta de entrada do conhecimento, mas ainda não constitui conhecimento”. O autor explica que em ato praticamente simultâneo, ocorre a formação das percepções, que é o reflexo em conjunto das sensações dos objetos e dos fenômenos. Este sim, explica Carvalho (2008), é

³ Além da dialética há outras Teorias de Conhecimento, conhecidas como Empirismo e Racionalismo/Inatismo. Estas teorias foram propostas a partir do século XVI. A primeira é o Empirismo, proposto pelo inglês John Locke. Ele retoma as ideias de Aristóteles de que o homem pode conhecer e isso ocorre a partir da experiência. Esta teoria é conhecida por ver o homem como uma “tábula rasa”, na qual a vivência, a experiência o molda (CHAUÍ, 2000). Entre os racionalistas ou inatistas está René Descartes, que por sua vez, retoma as ideias de Platão. O conhecimento vem da razão e esta opera por si mesma. Esta teoria também se chama de Inatismo (porque a razão é considerada inata ao ser humano). A dialética surgiu na Grécia Antiga, mas é retomada efetivamente por Hegel e depois por Marx, como uma forma de superar as limitações de outras duas teorias do conhecimento, o Empirismo e o Inatismo. Sobre este tema ver Chauí (2000) e Menger (2012).

um primeiro e imperfeito ato de conhecimento, de síntese e de ideação. “A percepção determina a si, bem como às sensações por ela e nela articuladas, não serem meros reflexos (cópias) lineares do real na consciência, mas apreensões reflexivas resultantes de serem também fatos e de serem fatos teleológicos – fato já dessa forma direcionados a uma objetivação por meio do trabalho” (CARVALHO, 2008, p.22). Ele aponta que as sensações não provêm como linhas retas do objeto para o sujeito. O ser cognoscente é ativo, porque ele tem que apreender estas informações.

No processo de produção do conhecimento, as percepções são seguidas pelas representações. Estas representações também podem ser chamadas de conceitos rudimentares, apesar de Carvalho (2008) apresentar as representações em escala, as mais simples ou de senso comum e as complexas ou científicas:

De modo que são pelo menos estas as ordens de representações: as ideações que refletem singularidades (Maria, minha casa, aquele tatu, etc.); as ideações que refletem classes primárias de singularidades, conceitos simples (mulher, casa, tatu, etc.); e as construções meramente ideológicas do pensamento e as ideações conceituais científicas (trabalho concreto, sobre-trabalho, átomo, gravitação, etc.). (CARVALHO, 2008, p.24).

Desta forma, as representações podem ser divididas em sensorial e conceitual, esta última dividida em três: empírica, ideológica e científica (CARVALHO, 2008). Para Abrantes e Martins (2007, p.317), a produção do conhecimento dialético supera a lógica formal:

Pautando-se em princípios da lógica formal, o conhecimento empírico é absolutamente racional, revelando aspectos do objeto que se expressam pela categoria da existência presente, a exemplo de quantidade, qualidade, propriedade, medida, classe etc. Diferentemente, o pensamento teórico apreende o objeto em suas relações internas e leis que regem o seu movimento, compreensíveis por meio de elaborações racionais dos dados dispostos pelo conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto, isto é, pelos conceitos, visando reproduzir os seus processos de transformação. (MARTINS, 2007, p.317).

Tanto Carvalho (2008) quanto Abrantes e Martins (2007), afirmam que para a produção do conhecimento dialético é fundamental o movimento de aproximação e distanciamento do sujeito com o objeto e isto se dá também na produção de conhecimento científico.

O conhecimento teórico é prenhe de conteúdos empíricos, que, por sua vez, se configuram como conhecimento verdadeiramente humano, por suas mediações teórico-abstratas. Esta é a síntese representativa da concepção materialista de práxis. Se, por um lado, as abstrações, os conceitos se distanciam do objeto, por outro lado, nada há mais apto para se aproximar da sua essencialidade, uma vez que o verdadeiro conhecimento não nos é dado pela contemplação viva ou pelo contato imediato (ABRANTES E MARTINS, 2007, p. 317).

Carvalho (2008) diz que a abstração é a mediação entre as sensações e percepções e o concreto pensado. Esta concretude pensada é que possibilita a criação de teses, de ideografia e equações, que segundo Abrantes e Martins (2007), se aplicam e guiam a prática concreta sustentada por estes conhecimentos. Os autores ressaltam que é também neste ponto que se revela a importância da Educação escolar. Para eles, uma formação teórica sólida é que permite a superação frente ao imediatismo pragmático, e assim, possibilita a transformação da realidade.

Os indivíduos necessitam de uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e do pensamento na busca de compreensão do real. Este desafio somente pode ser enfrentado com a organização intencional de atividades educativas que atuem com determinação neste sentido. Não é demais lembrar a importância do ensino para se efetivar a apropriação do conhecimento (ABRANTES E MARTINS, 2007, p.321).

Para Saviani (2008), a atividade educativa, ao utilizar o método dialético de partir da realidade para a abstração e voltar à realidade (tese, antítese e síntese), faz com que os sujeitos cognoscentes se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem e assim, se instrumentalizam para mudar a realidade. Exatamente por isso, Saviani propõe o uso da dialética como método de ensino-aprendizagem, e como colocar isso em prática é o que será exposto na sequência.

3.2 A DIALÉTICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O uso da dialética marxista como método educativo foi proposto no Brasil inicialmente pelo professor Dermeval Saviani. Outros pesquisadores seguem uma linha semelhante, como é o caso de Gadotti (1995), Libâneo (1993) e Wachowicz (1991), entre outros. Eles propõem o uso em sala de aula do método dialético marxista, que vai da prática social ao concreto pensado e retorna à prática social. A ideia é possibilitar aos alunos que eles se apropriem do conhecimento e com isso, se modifiquem e modifiquem a realidade em que estão inseridos, provocando assim alterações na infra e na superestrutura.

Mas como efetivamente fazer isso? Como é possível utilizar este método de produção do conhecimento em sala de aula? Como transformar essa teoria em prática e ainda em práxis? Este foi o desafio aceito pelo professor João Luiz Gasparin (2009). Em 2002 ele lançou o livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” e desde então, foram publicadas cinco novas edições. O livro é como um manual, que retoma a teoria ao mesmo tempo em que apresenta o procedimento prático e ainda exemplifica cada um dos momentos da didática proposta.

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade, social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. Para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, toma-se como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente. (GASPARIN, 2009, p.3).

Importante frisar que Gasparin (2009) utiliza as três fases do método dialético, mas as desdobra em cinco, com uma nomenclatura semelhante aos movimentos sugeridos por Saviani no livro “Escola e Democracia”: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo. Vamos agora explicitar cada uma dessas fases.

3.2.1 PRÁTICA SOCIAL DO CONTEÚDO

A primeira fase é a “Prática Social do Conteúdo”, esta é a fase de aproximação do aluno ao conteúdo. Segundo Gasparin (2009, p.15), “os conteúdos não interessam a priori e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los aos conceitos empíricos trazidos por eles”. No método dialético, este é a primeira fase, a tese. É o olhar para a totalidade ainda de modo caótico. Por isso, afirma Gasparin, é importante que o professor mobilize o aluno para a aprendizagem, isso se consegue, diz o autor, quando o professor incentiva o aprendente a olhar para a sua realidade, para a sua prática social e aos poucos associá-la ao conteúdo que será proposto.

Além da primeira fase do método dialético, Gasparin (2009) utiliza-se da teoria de aprendizagem de Vigotski para fundamentar esse procedimento. “Na teoria vigotskiana, este estágio é o nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno atua com autonomia, resolvendo as tarefas diárias por si mesmo. Em outras palavras, a aprendizagem do educando inicia-se bem antes da escola”. (GASPARIN, 2009, p.15).

Gasparin justifica este ponto de partida, como sendo a partir do senso comum, daquilo que o aprendente já domina por suas relações com o meio em que vive. Ele afirma que isso é importante porque pesquisas realizadas, como as de Natadze, em 1977, mostram que as crianças possuem dificuldade para compreender aspectos essenciais dos conceitos, e que os fazem mais facilmente quando as características que definem o conceito se apresentam visualmente. As dificuldades voltam a aparecer se a imagem não coincide com o conteúdo do conceito ou estão em contradição com ele. Por isso, diz o autor (2009, p.17): “para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual a compreensão que as crianças possuem, no seu dia a dia, sobre esses conceitos”. (GASPARIN, 2009, p.17).

Na prática, Gasparin (2009) sugere duas ações relativas a esta fase: a primeira é o anúncio dos conteúdos e dos tópicos que serão estudados naquela unidade; e a segunda ação, é ouvir os alunos, saber o que eles já sabem ou entendem a respeito do conteúdo, e anotar o que os alunos gostariam de saber mais sobre o assunto. Sobre a primeira ação, Gasparin faz uma ressalva importante. Quando traçar e explicitar os objetivos daquele conteúdo o professor deve deixar claro duas dimensões: o que aprender e para que aprender.

Sobre a segunda ação, o autor sugere que o professor possa levar materiais motivadores, entre eles jornais, revistas, livros, slides, e filmes. É exatamente neste momento que pode ser utilizada a primeira forma da técnica para uso das minisséries em sala de aula. Como fazer isso e qual a técnica efetivamente será explicitado no quinto capítulo.

3.2.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A segunda fase do método proposto por Gasparin (2009) e por Saviani (1996) é a Problematização. Esta etapa, diz Gasparin, é a chave para a passagem entre a prática e a teoria, entre o senso comum e o conhecimento científico. “A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais da aplicação desse conhecimento” (GASPARIN, 2009, p.34).

Gasparin (2009) defende que é neste momento em que a totalidade da prática social começa a ser desmontada, e é importante para o aluno o questionamento desta multiplicidade de aspectos, muitos deles contraditórios. Mas, quais os problemas que devem ser expostos e buscar sua solução?

A Problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos. Esta fase consiste, na verdade, em selecionar e discutir problemas que têm sua origem na prática social, descrita no primeiro passo desse método, mas que se ligam e procedem, ao mesmo tempo, do conteúdo a ser trabalhado. São, portanto, grandes questões sociais, porém inseridas e especificadas no conteúdo da unidade que está sendo desenvolvida pelo professor. A Problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em razão dos problemas que precisam ser resolvidas no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico (GASPARIN, 2009, p.35).

Gasparin ressalva que esta escolha dos conteúdos pode ser difícil, até pelo aspecto fragmentado das disciplinas escolares. Por isso, ele afirma que ao professor cabe avaliar a

situação social e em conjunto, com outros professores, definir estes conteúdos e quais as questões sociais que estão relacionadas a eles.

Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais, e de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo. Os conteúdos escolhidos, em consequência, não partem das necessidades imediatas e locais de cada aluno ou de cada grupo de alunos. As necessidades do aluno, enquanto indivíduo, de um grupo de estudante ou mesmo de uma escola toda, não são critérios definidores do que deva ser ensinado nessa escola para esses educandos (GASPARIN, 2009, p.37).

Na prática, a Problematização retoma os questionamentos feitos pelos alunos na Prática Social Inicial e outros elaborados pelo professor, já que muitas vezes, a participação do aluno não é grande, especialmente quando se começa a utilizar este método. Assim, Gasparin (2009) sugere que para cada tópico do conteúdo sejam formulados dois questionamentos, que podem ser feitos em conjunto com os alunos. As dimensões como estética, artística, econômica, política, social, entre outras, envolvidas nos questionamentos devem ser claras para os alunos. Estas perguntas devem estar presentes ao longo dos demais passos e mostrar aos aprendentes como elas se relacionam ao conteúdo programático e a realidade social.

É fundamental explicitar para os educandos que a tarefa de transformar o conteúdo formal, estático, em questões dinâmicas, muda completamente o processo de construção do conhecimento. Não consiste mais em estudar apenas para reproduzir algo, mas sim, em encaminhar soluções, ainda que teóricas, para os desafios que são colocados pela realidade. Este é o momento em que se inicia a tomada de consciência crítica (GASPARIN, 2009, p.43).

É nesta fase que os alunos devem compreender que o conteúdo que eles estão em contato é uma construção social e histórica da humanidade. Gasparin (2009) afirma que esta é uma fase preparatória, já que esses questionamentos serão respondidos na próxima fase, a Instrumentalização.

3.2.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

A terceira fase, a Instrumentalização, é o momento em que os alunos serão confrontados com o conteúdo. Isso ocorre a partir das questões levantadas na Prática Social Inicial e sistematizadas com a Problematização. É nesta etapa em que os alunos, sujeitos do conhecimento, são apresentados aos conceitos científicos e com ajuda do professor, compara-os com seus próprios conhecimentos (GASPARIN, 2009).

Em virtude disso, os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro dessa perspectiva, não mais se adquire o conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade (GASPARIN, 2009, p.51).

Gasparin lembra que este momento do processo de aprendizagem não é neutro ou imparcial. Ele reflete a vivência de professor e aluno, bem como suas crenças e ideologias, religiosas, políticas, e o lugar de onde vem e de seu lugar na sociedade. Ao mesmo tempo, é este o momento em que, apropriando-se do conhecimento produzido socialmente pela humanidade ao longo da História, que os alunos adquirem os instrumentos necessários para mudarem a sua realidade, exatamente por isso, esta etapa é chamada de Instrumentalização.

Pela teoria vigotskiana, diz Gasparin (2009), a Instrumentalização se localiza na Zona do Desenvolvimento Imediato (também conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal), já que a orientação do professor é decisiva para a assimilação dos conceitos científicos. Gasparin reafirma que essa apreensão dos conteúdos é uma relação dialética entre aluno e professor.

O conjunto de ações é sempre perpassado pela contradição cognoscitiva entre a subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido. O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo. O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente (GASPARIN, 2009, pp.52-53).

Na prática, a Instrumentalização consiste na apresentação dos conceitos científicos aos alunos. Isso pode ser feito de diversas formas, por meio das técnicas didáticas, como aula expositiva, expositiva-dialogada, seminários, experimentação em laboratório, debates, entrevistas, palestras, análise de filmes e vídeos, debates, entre outros. O importante que eles propiciem aos alunos a realização das seguintes atividades mentais: memorizar, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar (GASPARIN, 2009).

3.2.4 CATARSE

A quarta fase é a Catarse. Segundo Gasparin (2009), se na Instrumentalização a operação mental por excelência é a análise, na Catarse é a síntese. Como foi escrito antes, os questionamentos levantados no início do trabalho pedagógico devem estar sempre presentes. É nesta etapa em que os alunos deverão mostrar o quanto se aproximaram da solução destes, mesmo que de forma ainda incompleta, ou com os conceitos já assimilados, mas ainda não totalmente construídos. “Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assimilou a si mesmo os conteúdos de trabalho usados na fase anterior” (GASPARIN, 2009, p.123).

Este é o momento de expressão do aluno, daquilo que ele aprendeu, de forma oral ou escrita. “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” (GASPARIN, 2009, p.124). Saviani (1996) considera a Catarse o ponto culminante do processo educativo.

Esse momento consiste numa visão de totalidade integradora daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas. É o novo posicionamento intelectual do aluno, situando o conteúdo histórico-concreto na totalidade. Passa a existir uma forma diferente de mostrar o conhecimento adquirido. O novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem. Nesse momento, esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social. Não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados (GASPARIN, 2009, p.125-126).

Na prática, a Catarse é o momento da avaliação. Gasparin (2009) afirma que esta avaliação não deve ser feita de qualquer forma, apenas para que o aluno mostre que aprendeu o conteúdo para uma prova, naquilo que popularmente se chama de “decoreba”. Ao contrário, a avaliação deve permitir ao aluno que mostre a sua síntese, como ele se apropriou deste conteúdo e como este conhecimento o permite apropriar-se também e compreender a realidade em que está inserido. O autor propõe que o professor ao fazer a avaliação a faça de duas maneiras: informal e formal. Na primeira, o aluno espontaneamente fala sobre o que aprendeu; na segunda o professor seleciona e apresenta ao aluno situações em que ele possa manifestar o que aprendeu. É ainda importante, diz Gasparin, que o professor deixe claro quais são os critérios que levará em conta ao fazer esta avaliação.

Qualquer que seja a modalidade escolhida de avaliação, sempre deve possibilitar ao aluno que reelabore e expresse o conteúdo aprendido, enfatizando todas as dimensões que foram explicitadas na Problematização e trabalhadas na Instrumentalização, passando de uma visão naturalizada, a uma visão histórica, de conjunto, dos conteúdos em sua função social. Isto significa que não basta ter aprendido um conteúdo para uma prova, mas um conteúdo em função de uma necessidade social, de uma transformação social. A avaliação é a manifestação de quanto o aluno se aproximou das soluções ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas e estudadas (GASPARIN, 2009, p.133).

3.2.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

A quinta fase do método proposto por Gasparin e Saviani é a Prática Social Final do Conteúdo. É o ponto de chegada. É a realidade, que também é o ponto de partida. Porém, apesar da referência ser a realidade, ela é diferente. Isso porque no início é a visão do todo, naturalizada, caótica. No final, é a visão do todo novamente, mas reconstruído, compreendido pelo todo e pelas partes. Neste momento, o aluno tem um novo posicionamento perante a prática social. “Todavia, esse processo de compreensão do conteúdo ainda não se concretizou como prática. Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação” (GASPARIN, 2009, p.140).

Gasparin ressalva que não bastam ações reais e efetivas, como realizar uma atividade material, e sim, uma nova ação mental. O autor também diferencia esta prática social da prática profissional, comum em estágios propostos em cursos de formação profissional, seja

em nível médio ou superior. Nestes casos, ela é uma prática pedagógica-escolar. “Todavia, a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão” (GASPARIN, 2009, p.141).

Segundo Gasparin, muitas vezes os professores conseguem chegar apenas ao momento da Catarse, e não se passa para a ação, ficando apenas na compreensão puramente intelectual.

Entende-se que não são as ações individuais que transformarão a escola e as estruturas sociais. No entanto, se o educando não for desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino-aprendizagem se assemelhar aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula (GASPARIN, 2009, p.142).

Na prática, este é o momento do diálogo entre professor e aluno, no qual irão propor intenções de uso dos conteúdos apreendidos e ainda quais as ações que permitirão colocar isso em prática. Essa é fase em que o aluno assume seu compromisso social, para isso são estipuladas ações e prazos para que elas se realizem.

Só desta maneira o compromisso com a transformação da prática social começa a ser efetivamente exercido. Devem ser planejadas ações de curto e médio prazo. Ações cabíveis, exequíveis, pertinentes, não necessariamente grandes. A proposta de ação tem como base o conteúdo estudado e, por isso, é uma consequência lógica. O novo procedimento prático pode referir-se tanto a ação intelectuais quanto a trabalhos de ordem social ou atividades mentais, físicas (GASPARIN, 2009, p.145).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu em um momento conturbado do Brasil, a década de 1980. O país vivia os últimos anos da Ditadura Militar e a luta pela democracia também passava pela educação. Era necessária uma teoria que fosse crítica, reconhecesse a face reprodutiva da educação formal, mas não deixasse de lado a possibilidade de transformação social, que pode ser iniciada na escola.

Hoje, a situação política e econômica do país é outra, é mais estável, mas ainda assim há muito o que fazer. Estamos longe de viver em uma sociedade justa, com igualdade de oportunidades para todos. O capitalismo tem passado por crises cada vez mais frequentes e tem se reinventado e com isso, passa a exigir mudanças na educação, como se observou com a chegada da pedagogia da Qualidade Total. No Brasil, isso também ocorre, exemplo disso é o incentivo a criação de uma rede de escolas técnicas para dar conta de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho. Mas será que isso é suficiente? Não seria uma volta do Tecnicismo, ressignificado?

O objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica, a mudança social se faz mais necessária do que nunca. A tarefa não é fácil, e a educação é a única responsável. Mas, como diz Saviani, a socialização do conhecimento é uma forma de produção e é pela educação formal que as transformações começam. Ao formar um novo homem, ele pode ao intervir em sua sociedade e revolucioná-la, em um movimento que se pretende dialético.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antonio, e MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento in: **Interface** - Comunicação, Saúde e Educação, v. 11, n.22, p. 314-25, mai/ago. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana 2ªed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

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

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório 9ªed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ªed. Campinas: Autores Associados, 2009.

KASSICK, Clóvis N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: OLY, Maria (org.) **Esboço para uma história da Escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. 25ªed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: Ruptura ou continuidade? Campinas (SP): Autores Associados e Unisal, 2008.

MENGER, Amanda. **A teledramaturgia em sala de aula**: as minisséries como recurso pedagógico para o ensino de História. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão/SC, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação in: **Interface** – Comunicação, Saúde e Educação, v1, n1, p. 83-92, ago., 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica 13ªed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**; primeiras aproximações 10ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. 2ªed. Campinas: Papyrus, 1991.

RECEBIDO EM 20 DE SETEMBRO DE 2012.

APROVADO EM 01 DE DEZEMBRO DE 2012.