

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROPOSIÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Dr^a Doracina Aparecida de Castro Araujo (UEMS)

Resumo: Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani. Teve como objetivo analisar a relação dialética prática/teoria/prática que norteia essa abordagem pedagógica. Os estudos teóricos de Dermeval Saviani apontam para a necessidade de um contínuo desenvolvimento didático-pedagógico de sua proposta. Nessa proposta devem ser observadas ciclicamente: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

Palavras-chave: Concepção Dialética. Formação Continuada. Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: This article is the result of a bibliographical research on the Historical-Critical Pedagogy, of Dermeval Saviani. Its objective was to analyze the dialectic relation practice/theory/practice that guides this pedagogical boarding. The theoretical studies of Dermeval Saviani point to the necessity of a continuous didactic-pedagogical development of its proposal. In this proposal, they must cyclically be observed: the social initial practice, the problems, the way things are done, catharsis and the final social practice.

Key-words: Dialectic conception. Continued formation. Historical-Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (DERMEVAL SAVIANI).

Este artigo é o resultado de um levantamento bibliográfico realizado para a elaboração de uma proposta de formação continuada para educadores, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Tem como eixo norteador o estudo da concepção dialética nas dimensões: histórica, filosófica, educacional, psicológica e social.

A Pedagogia Histórico-Crítica dá ênfase aos objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação, e, por considerá-los uma unidade, indica que não devem ocorrer supremacia entre eles. Com essa compreensão, busquei trilhar o caminho proposto por Dermeval Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final para organizar as ações da formação continuada. Poderão ocorrer alterações desta ordem descrita no decorrer de um trabalho, pois esse processo não é linear, mas sim, cíclico. Elaborar uma proposta para formação continuada de educadores é um desafio, mas desafio maior é pensá-la numa abordagem

crítica, para profissionais que já vem atuando há muitos anos numa abordagem humanista ou conservadora.

Entretanto, os instrumentos de reflexão prática-teoria-prática devem ser utilizados para que a realidade educacional aparente e costumeira seja superada pelos educadores, buscando a realidade educacional concreta, compreendida em seus contraditórios aspectos.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O trabalho de Saviani vem sendo debatido há várias décadas, por seus seguidores ou críticos. As discussões iniciais dessa proposta começaram a ser delineadas no livro **Escola e Democracia**, quando o autor propõe uma nova teoria crítica da educação. Nessa teoria ele busca respostas à pergunta: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2001, p.30).

A partir desta questão são procuradas respostas num trabalho em construção, com a integração, principalmente, de três áreas do conhecimento humano: Filosofia, Psicologia e Sociologia. Essas três áreas têm contribuído com a educação para implementar a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Filosofia contribui com as idéias e reflexões sobre a totalidade do processo, de forma que o mesmo não seja visto apenas como fragmentos, mas, sim, como totalidade histórica e social. A totalidade histórica e social são pontos essenciais na corrente do materialismo histórico que tem como representante maior o filósofo Karl Marx (1818-1883). Essa corrente é considerada a mais revolucionária do pensamento social e trouxe contribuições relevantes para o campo teórico, político e econômico. Um dos pontos a se observar é que Marx não destinou seu trabalho a grupos específicos, singulares; compreendia que sua missão era maior, pois “[...] sua intenção, porém, não era apenas contribuir para o desenvolvimento da ciência, mas propor uma ampla transformação política, econômica e social” (COSTA, 2005, p. 110). Assim, a autora afirma que: “Há um alcance mais amplo nas suas formulações, que adquiriram dimensões de ideal revolucionário e ação política efetivas” (Idem).

Como Marx tinha esse ideal revolucionário, suas idéias tiveram influência em várias áreas do conhecimento, estando muito vinculado à Sociologia, pois lutava em prol “[...] de uma nova sociedade em diferentes campos e batalhas, nos quais se confrontaram diversos grupos sociais desde o século XIX, quando o marxismo se organiza como corrente política” (COSTA, 2005, p. 111).

Ao constatar que Marx é o pensador mais mencionado no trabalho de Saviani, é que percebi que a proposta do educador brasileiro, ultrapassa o trabalho com os conteúdos de forma crítica, busca a desalienação da população e a superação da divisão de classes sociais. Assim, Saviani trabalha rumo ao que Marx defendia que era “[...] denunciar as desigualdades sociais contra a falsa idéia de igualdade política e jurídica proclamada pelos liberais” (apud COSTA, 2005, p. 114).

Saviani busca em Marx, a base de sua proposta, imbuído da missão de desmascarar ou não compartilhar com suas diversas manifestações instituídas nas Teorias Não-Críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e nas teorias denominadas Crítico-Reprodutivistas (Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado – AIE e Teoria da Escola Dualista). Em relação as Crítico-Reprodutivistas seus defensores “[...]”

chegam à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade que ela se insere” (SAVIANI, 2001, p.16).

Saviani afirma que para as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental a contribuição de Marx, pois:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, de uma dialética do movimento real. [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (2003, p.141).

Já na Psicologia são apresentadas as formas de se compreender o sujeito e seu desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem, a partir da concepção teórica de Vygotsky. Este teórico contribuiu com seus estudos ao incluir no processo ensino/aprendizagem três elementos essenciais: aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Assim, na concepção de Vygotsky, que tem sido utilizada por grupos de estudos que desenvolvem a Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu **nível de desenvolvimento potencial**, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes (apud OLIVEIRA, 1997, p.59, grifos da autora.).

Entre os níveis de desenvolvimento real e o potencial, é que está inserida a zona de desenvolvimento proximal, que conforme Vygotsky 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 de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...]. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (apud OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Essa breve discussão sobre os níveis de desenvolvimento defendidos por Vygotsky visa a ampliação da compreensão sobre a teoria de Saviani, pois os estudos realizados a partir desses pressupostos são fundamentais à totalidade da Pedagogia Histórico-Crítica.

[...] entende-se que procurar destacar as preocupações centrais da psicologia histórico-cultural com a educação é uma tarefa que permite, quase que de imediato, o reconhecimento do corpo teórico que a fundamenta como vertente psicológica. Considera-se que isso seja atribuído ao grau de familiaridade existente entre a tentativa de formulação de uma teoria marxista da mente e sua constituição como teoria psicológica que analisa, descreve e explica a atividade psicológica humana no contexto do

desenvolvimento da história social da humanidade (SCALCON, 2002, p. 113).

As áreas de Filosofia, Sociologia e Psicologia entrelaçadas a outras (histórica, política, econômica, científica, entre outras áreas) colaboraram diretamente para a ampliação da compreensão do processo educacional, em todas as suas dimensões.

Assim, Saviani propôs a Pedagogia Histórico-Crítica visando à unidade de seus oponentes, ou seja, apresenta os resultados de uma discussão dialética que envolveu as teorias não-críticas, em todos os seus âmbitos e categorias.

Para concluir, retorno a epígrafe do início deste artigo, em que Saviani afirma que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p. 13), ou seja, deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2003, p.13-14).

Conhecendo os teóricos que fundamentam a proposta de Saviani é possível afirmar que ele visa dar aos educadores progressistas uma nova perspectiva, ou seja, uma educação que atenda aos interesses da maioria, que vêm sendo explorada ao longo dos períodos da história brasileira.

2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

Para elaborar a proposta de trabalho da formação continuada, parti do princípio de que era necessário que os professores tivessem um conhecimento prévio das teorias de Marx e Vygotsky, pois é com essa aproximação entre uma tendência filosófica, uma sociológica e uma psicológica que se inicia a compreensão da proposta de Saviani.

Outra questão relevante é o planejamento, pois quem pretende trabalhar a partir do norteamento da Pedagogia Histórico-Crítica precisa compreender que o planejar e o replanejar devem ser uma constante em sua prática educacional.

Esse planejamento precisa, preferencialmente, ser elaborado coletivamente, para um maior enriquecimento das proposições teóricas, ampliando a discussão sobre as dimensões a serem trabalhadas. É necessário que se observe esse plano a partir de seus dados de identificação, pois todas as suas etapas são complementares. Na organização inicial do plano, o professor deve inserir os dados de identificação, quais sejam: a instituição a que se destina a proposta, a disciplina que ministra, a série que irá realizar a proposta didático-pedagógica, a carga horária necessária para a execução do plano, assim como o nome do professor. Nesta primeira parte do plano o professor não pode esquecer de definir seus objetivos, tanto os gerais quanto os específicos.

Na definição dos objetivos deve ser observada a proposta político-pedagógica da escola, pois é um instrumento de elaboração coletiva, realizada pelos membros da escola e que não deve ser deixado de lado, pois é nesse documento que a escola define os princípios que irão nortear todo o trabalho da escola, assim como, o perfil do aluno que pretende formar, ou seja, para não ser incoerente com o que foi elaborado coletivamente por todos os segmentos internos e externos da comunidade escolar.

Após essa definição inicial é necessário que o professor para organizar seu trabalho, faça um estudo detalhado de todos os passos do processo, pois se ele não

dominar o todo, estará rumo a uma nova proposta eclética, aquela em que o professor por falta de domínio teórico não discute, apenas copia. É extremamente importante que o professor compreenda que todas as etapas são permeadas por discussões coletivas.

3. PROPOSIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Uma proposta pedagógica derivada da teoria dialética do conhecimento deve ser assumida enquanto totalidade, ou seja, trabalhada com conhecimentos técnicos, científicos e políticos em prol da criação de uma sociedade comprometida com a emancipação econômica, política e social de sua coletividade.

Assim, para que um professor proponha um trabalho com base na teoria de Saviani, antes, é necessário que ele tenha domínio do assunto que irá trabalhar, ou seja, não é suficiente que o professor domine as teorias que norteiam essa Pedagogia, mas, que domine todo o processo histórico, econômico, educacional e social. Esse todo se relaciona com o conhecimento da realidade circundante do aluno, a verificação do conhecimento real do aluno, o trabalho na zona proximal do desenvolvimento, visando sempre à potencialidade do aluno, pois todos têm o seu potencial, mesmo que em um primeiro momento apresentem limitações, cabendo ao professor, enquanto mediador, explorar esse potencial, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Assim será possível ao professor chegar a prática social final que o remeterá a uma nova prática social inicial, pois essa proposta de Saviani é um processo contínuo, cíclico, que não se encerra.

3.1 Prática Social Inicial

Não é possível realizar a prática social inicial em sala de aula com os alunos sem argumentação para enriquecer as discussões, entre professor/alunos. É relevante que se trabalhe o conhecimento real do aluno, mas não deve esquecer que ao professor também é essencial esse trabalho, pois não é possível ensinar o que não sabe.

A prática social inicial implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático. Entretanto, é imprescindível que o aluno busque romper com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano.

Uma das formas para promover a ruptura com a forma de pensamento apreendido no cotidiano é levar o aluno a se apropriar cada vez mais do saber acumulado historicamente, especialmente dos conceitos científicos e das formas artísticas de apreender a realidade.

Para João Luiz Gasparin (2005), o conteúdo é parte essencial nesse processo, que deve ser iniciado em forma de diálogo com os alunos, para se verificar o domínio que já possuem e que uso faz dele na prática social cotidiana. “Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto, o que evidencia seu patamar de sistematização mais elevado que o dos alunos” (2005, p.23).

Com a sistematização mais elevada sobre o assunto a ser trabalhado, o professor anuncia os conteúdos, explicitando os objetivos da aprendizagem. É oportunizado aos alunos a ampliação de seus conhecimentos, a partir do momento em que o professor informa quais tópicos e subtópicos serão abordados na próxima aula, tirando a surpresa sobre o que será trabalhado e favorecendo aos educandos assumirem o encaminhamento do processo pedagógico.

O educador deve se voltar para a vivência que o educando tem do conteúdo, mesmo que no senso comum. Esse é o momento que o professor mobiliza, incentiva os alunos para a construção do conhecimento. Posterior a esse trabalho de sondagem e incentivo, o professor busca verificar o que os alunos querem saber mais a respeito do conteúdo. Cabe ao professor instigá-los, mostrar-lhes alternativas, e buscar um conhecimento maior sobre o conteúdo, pois se o aluno tiver a intenção de saber mais, o professor terá a missão de se aprofundar mais sobre o assunto. Para Gasparin: “Este é o momento em que, a partir da realidade vivenciada, os alunos desafiam a si mesmos e ao professor a irem além do proposto, do conhecido, do programado” (2005, p.26).

Assim, cabe ao educador o trabalho de proporcionar ao educando a quebra da apatia, participando de seu processo de construção de forma curiosa, participante e ativa. Dessa forma ele, o professor, poderá dar continuidade ao processo de forma segura e consciente de como os alunos estão frente ao conteúdo que ele irá problematizar.

3.2 Problematização

Todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir e pensar). Tal existência transcorre naturalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua seqüência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois esse algo a que damos o nome de problema (SAVIANI, 1985, p. 17).

Para superar os problemas na aprendizagem é necessário que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles.

A discussão sobre questões importantes inerentes ao conteúdo e o encaminhamento dessas discussões pelo professor devem ser realizadas de forma coletiva, com reflexões ao longo de todo o processo. É necessário que o educador faça a apresentação do conteúdo, sua transposição para a realidade, discutindo as suas múltiplas faces (dimensões) a serem exploradas.

São muitas as dimensões que podem ser exploradas no processo de ensino/aprendizagem: histórica, social, conceitual, econômica, religiosa, política, estética. É importante que o educador não se feche sempre nas mesmas dimensões, pois isso se tornaria empobrecedor à proposta. É evidente que algumas dimensões são mais usuais, como a conceitual, a social e a histórica, não que elas sejam mais relevantes, mas que, normalmente, enriquecem o trabalho em todos os conteúdos.

João Luiz Gasparin afirma que a problematização “[...] é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (2005, p.35). Destarte, é o momento de buscar respostas que encaminhem para a resolução dos problemas, em suas múltiplas dimensões. Assim, é chegado o momento de se trabalhar a instrumentalização.

3.3 Instrumentalização

A instrumentalização é a decisão por materiais didáticos; pela criação de novos procedimentos para transmissão de conteúdos acumulados historicamente; pela escolha de textos para fundamentação teórica que exige do professor a busca por novos conhecimentos (mediação do professor na assimilação dos conteúdos pelos alunos).

A instrumentalização consiste em levar o aluno a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, pela apropriação dos conhecimentos já produzidos, ou seja, acumulados historicamente. Suze Gomes Scalcon destaca que a instrumentalização é a “[...] apropriação das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos) explicativas da realidade e de seus problemas, direcionando o trabalho pedagógico para a indicação mediata e imediata das estratégias para sua apropriação” (2003, p. 135).

Os conteúdos devem ser trabalhados de forma sistemática e constante, para que sejam incorporados ao pensamento e à ação do aluno. Assim ocorrida a apropriação, busca-se trabalhar o próximo passo, que é a catarse, que juntamente com a problematização e a instrumentalização já fazem parte da base teórica.

3.4 Catarse

Esse momento no processo é o que precede a assimilação subjetiva da estrutura da realidade, ou seja, a autoconsciência do aluno, o que Gramsci compreende como “[...] a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (1984, p. 53).

São formas de pensar e agir produzidas histórica e socialmente, que se incorporam de tal maneira na estrutura psíquica do indivíduo que as utiliza, que aparecem como formas naturais, mas que na verdade resultam de um longo processo educativo. O aluno deve percorrer de forma abstrata o caminho que trilhou para verificar se ocorreu a aprendizagem, devendo ser o sujeito principal de sua formação. O professor é o mediador no processo de ensinar/aprender.

A catarse ocorre no momento em que o aluno faz sua síntese mental, ou seja, que ele demonstra que assimilou o conteúdo trabalhado, expressando sua compreensão por meio de dissertação sobre o tema, demonstrando as dimensões trabalhadas, o que pode ocorrer numa prova escrita, num debate sobre o tema, entre outras formas.

É observado pelo educador que o aluno apreendeu o trabalhado de forma reflexiva, consciente, que consegue transpor o apreendido para outras situações, chegando assim, à prática social final.

3.5 Prática Social Final

Para Saviani (2001), a prática social inicial e a prática social final é e não é a mesma. É a mesma no sentido de que não se consegue uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Mas não é a mesma a partir do momento em que houve uma transformação do educador e do educando nesse processo, refletindo em outras instâncias da sociedade.

É possível verificar se o aluno chegou nessa etapa por meio de suas intenções e ações, pois o assimilado será convertido em ações práticas do educando, que também contagiam o conhecer, o fazer e o ser do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero necessário me reportar à questão levantada por Saviani, que discuto no início deste artigo: É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?

É possível, a partir do momento que educadores progressistas resolverem reverter o que está posto há anos na educação brasileira, reconhecendo que a educação sistemática tem trilhado o caminho inverso da transformação social, pois não é considerada enquanto uma realidade histórica, mas sim como momentos históricos delineados por políticas circunstanciais, desconsiderando o que já se fez, buscando sempre iniciar um governo com propostas “inovadoras”, que possam dar visibilidade política a seus idealizadores.

Destarte, é relevante que se compreenda que a Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo elaborada progressivamente por educadores que pensam a educação de forma crítica, transformadora, e que aponta para possibilidades de que no coletivo possam se encontrar alternativas para sua efetivação. Esse trabalho coletivo pode ocorrer nos cursos de formação continuada e inicial, mas é importante que se inicie, antes que não possamos mais discutir em prol de uma educação de qualidade para uma maioria populacional que é minoria nas decisões do país.

Assim, concluí que uma Pedagogia Histórico-Crítica só terá êxitos a partir do comprometimento dos educadores. Comprometimento que deve ocorrer já nos cursos de formação inicial e que se estende ao longo de toda sua carreira profissional, pois educador que não busca alternativas, desafios para o seu trabalho, não poderá fazer parte de um grupo seletivo que acredita e luta por uma educação para a superação das injustiças sociais, o grupo de educadores progressistas, do qual Dermeval Saviani é um dos precursores no Brasil.

REFERÊNCIAS

- COSTA, M. C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- _____. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica**. 202 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.