



A PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Amelioene Franco Rezende de Souza¹
Laís Leni Oliveira Lima²

¹SME/ amelioene@gmail.com

²UFJ/ laisleni@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capital. Para tanto, coube conceituar historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica, abrangendo as interferências de determinadas políticas públicas educacionais referentes à alfabetização. Neste trabalho, objetiva-se desenvolver a reflexão sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica, tomando como ponto de partida os passos metodológicos estabelecidos a partir dessa corrente pedagógica; explicitar a relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, no sentido de subsidiar o entendimento de como se dá a prática pedagógica ancorada em ambas as teorias. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se basear teoricamente a temática por meio de estudo de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos, sem desprezar os elementos quantitativos. Foi realizado um estudo de cunho bibliográfico, documental e de campo. Para fundamentarmos nossa compreensão buscamos nos textos de Martins e Marsiglia (2015), Saviani (2012), Marsiglia (2011), dentre outros. Os referidos autores corroboraram no sentido de compreendermos a prática pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica e as interferências no trabalho docente.

Palavras-chave: Educação. Histórico-Crítica. Trabalho Docente.

Introdução

Este trabalho objetiva desenvolver a reflexão sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica¹ para a prática pedagógica, tomando como ponto de partida os passos metodológicos estabelecidos a partir dessa corrente pedagógica. Objetivamos, de igual modo, explicitar a relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, no sentido de subsidiar o entendimento de como se dá a prática pedagógica ancorada em ambas as teorias.

¹ Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski [...] A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira [...] uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2012, p. 160).

Importa, pois, compreender como se deu a gênese dessa concepção, organizada por Dermerval Saviani no ano de 1979, e como ela se constituiu como uma proposta de superação tanto das teorias não-críticas como das teorias crítico-reprodutivistas. Com efeito, essa concepção surge da necessidade de se pensar em uma teoria crítica, mas que ao mesmo tempo não fosse reproduutivista, que pudesse auxiliar os professores em sua prática e que fosse articulada com os condicionantes sociais, para tornar-se, então, um instrumento de mudança da estrutura social.

Sob essa orientação teórica, a alfabetização é compreendida como um espaço no qual o ensino da leitura e da escrita estão relacionados com as práticas sociais, e a escola cumpre a função de possibilitar ao aluno a apropriação de bens culturais e sociais, favorecendo assim que todo cidadão seja inserido na socialmente por meio da linguagem (Saraiva; Costa-Hubes, 2015).

Ao expor sobre as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013) assim a contextualiza:

é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental [...] 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. (Saviani, 2013, p.119).

Nesta perspectiva, percebemos a relação dialética entre a escola e a sociedade, sendo que a escola é condicionada pelo que perpassa na sociedade, mas ao mesmo tempo a escola pode influenciar na transformação da sociedade, desde que cumpra sua especificidade e função social.

Para a realização deste trabalho, partimos da seguinte problematização: de que maneira as contribuições da pedagogia histórico-crítica podem transformar a prática pedagógica promovendo uma educação contextualizada tomando como ponto de partida os passos metodológicos estabelecidos a partir dessa corrente pedagógica?

A prática pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica é alicerçada na psicologia histórico-cultural, que entende o homem a partir de sua constituição social e histórica, para a qual “o natural é transformado pela cultura, em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares” (Marsiglia, 2011, p. 38). Desse modo, o ponto de partida deve ser as funções psíquicas elementares já efetivadas, de modo a

alcançar o ponto desejado do processo educativo; as funções psicológicas superiores.

Ao definir a pedagogia proposta, Saviani (2012) faz uma comparação e diferenciação com os demais métodos (tradicional: Herbart e Pedagogia nova: Dewey), afirmando que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2012, p. 69).

Evidentemente, percebe-se que não se trata de somar os métodos tradicionais e novos, mas parte do interesse em superá-los, fazendo uma constante relação entre a educação e a sociedade, em um movimento dialético, que passa da síntese à síntese, por meio do momento analítico, em que o pensamento parte de uma visão caótica para uma visão mais clara, mais concreta, que se constitui como a “unidade da diversidade” (Saviani, 2013, p. 124).

Ao seguir a lógica do método dialético, no qual os fenômenos são estudados como processos em mudança e em movimento, Saviani (2013) desenvolve e organiza sua proposta metodológica em forma de passos ou momentos, os quais serão apresentados a seguir. Obviamente, não seria possível delinejar com riqueza de detalhes os passos da proposta metodológica em questão, contudo, a reflexão aqui desenvolvida pode ser considerada como uma tentativa de explicitar e aduzir a relevância da proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica para a educação escolar, somando-se aos inúmeros debates que afirmam a necessidade de compreender que “a educação tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos² e a transmissão do conhecimento é basilar” (Marsiglia, 2011, p. 21).

Saviani estabelece o primeiro passo do ensino, que se constitui como o ponto de partida que seria a prática social. É nessa etapa que o professor deve se atentar para levar em conta a realidade de seu aluno. É interessante notar que nessa primeira etapa o professor comprehende

² Ao explicar a noção de clássico, Saviani (2013, p. 13) considera que “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

de forma sintética e precária essa prática, e o aluno por sua vez também possui uma compreensão sincrética sobre a mesma. Segundo Saviani (2012):

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (Saviani, 2012, p. 70-71).

É nesse sentido que afirmamos que o professor, por não estar a par do nível de conhecimento e da realidade social de seus alunos, possui um conhecimento limitado ou fragmentado de sua prática educativa, sendo assim, ao analisar as “demandas da prática social”, ele necessitará fazer uma seleção dos “conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das “objetivações humanas” (Marsiglia, 2011, p. 7).

O segundo passo é o da *problematização*. Trata-se do momento em que o professor conduzirá uma discussão em torno dos principais problemas emergidos da prática social. Nesse sentido, o professor não apenas apresenta um novo conteúdo, mas também detecta quais conteúdos precisam ser dominados pelos alunos a fim de resolver os impasses da prática social dos mesmos. É nesse momento que o professor precisa ter claro os objetivos do ensino e de como poderá usar o saber elaborado que atenderá as demandas da prática social de seus alunos, e transformá-lo em saber escolar (Saviani, 2012).

Percebe-se assim a importância dada ao professor na pedagogia histórico-crítica, pois, além de detectar os problemas da realidade social de seus alunos, ele precisa estar ciente dos objetivos a atingir, o que implica no conhecimento dos saberes sistematizados, mas que precisa estar acessível aos seus alunos, em forma de saber escolar. Por isso, mesmo que a interação criança-criança tenha significativa importância para a produção dos conhecimentos, Arce (2010, p. 32) lembra que é o professor quem “provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos [...] cria na criança a ‘segunda natureza’, é parceiro do seu nascimento para o mundo social”.

Segue-se, então, o terceiro passo, a instrumentalização. O próprio nome sugere do que se trata. É nesse momento que o professor instrumentaliza os alunos oferecendo-lhes condições

e o conhecimento necessário para resolver os problemas encontrados no momento anterior, para que, de posse desses instrumentos, os educandos consigam dar uma resposta aos dilemas antes levantados (Marsiglia, 2011).

Martins (2013) afirma que o terceiro passo, denominado instrumentalização,

diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc. Por outro lado, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos, do acervo cultural indispensável à sua formação escolar, as quais lhe permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”. (Martins, 2013, p. 291).

Não se pode negar que nesse terceiro passo o papel do professor é fundamental para a aprendizagem, cabendo a ele planejar suas ações e decidir quais procedimentos serão mais adequados com vistas à aprendizagem e construção do conhecimento científico por parte dos alunos. Ao mencionar sobre a importância do domínio da linguagem como estratégia de superação da classe trabalhadora, justamente nesse momento de instrumentalização, Francioli (2012) assinala:

Essa é uma exigência que se apresenta à classe trabalhadora se a perspectiva for de superação da propriedade privada dos meios de produção, isto é, de superação da sociedade capitalista. O domínio da linguagem escrita tem, nesse contexto, uma função estratégica, pois sem ela não ocorre a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas e complexas. A alfabetização é um passo decisivo em direção ao domínio do saber sistematizado. Poderíamos dizer que a alfabetização é um processo importantíssimo de instrumentalização que, sendo bem-sucedido, permite que o aluno alcance o quarto passo do método da pedagogia histórico-critica que é a catarse. (Francioli, 2012, p. 122).

Esse é o momento oportuno para o professor transmitir às novas gerações o saber sistematizado, os conhecimentos clássicos, os instrumentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do aluno. Saviani (2012) indica que:

Trata-se de apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (Saviani, 2012, p. 71).

Assim sendo, mesmo de forma indireta, ou seja, indicando os meios pelos quais os alunos poderão se instrumentalizar ou ter acesso ao saber tido naquele momento como

necessário, o professor é o agente principal de transmissão e até mesmo de elaboração do conhecimento, possibilitando “o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua produção” (Marsiglia, 2011, p. 25).

Ao tratar sobre os conteúdos de ensino e conhecimentos que devem ser considerados no trabalho educativo, Martins (2009, p. 94) assim concebe:

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc., convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum. (Martins, 2009, p. 94).

Portanto, faz-se necessário ponderarmos que os conteúdos de ensino que precisam orientar o trabalho pedagógico, devem estar relacionados e articulados com o desenvolvimento de cada faixa etária. A função social da escrita, a leitura, interpretação, sequência de ideias e caracterização do sistema gráfico, são alguns dos conteúdos que a escola deve transmitir, especialmente na alfabetização. Nessa direção, a mediação do professor deve se pautar sempre de modo direto, entretanto, no que se refere aos conhecimentos que medeiam sua atividade, esses interferem de modo direto ou indireto.

Os conteúdos de interferência indireta são denominados de conteúdos de formação operacional, que incidem no desenvolvimento de saberes que, embora não sejam transmitidos em forma de conceitos, promovem a aprendizagem indireta. Já os conteúdos de interferência direta são denominados como conteúdo de formação teórica, que “devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados” (Martins, 2009, p. 96).

Mesmo que os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica estejam relacionados e na prática pedagógica eles se deem de forma articulada, afirmamos que, na alfabetização, o professor precisa utilizar-se prioritariamente dos conteúdos teóricos, já que, nessa faixa etária, em linhas gerais, a proporção dos conteúdos de formação operacional³

³ Segundo Martins (2009, p. 95), os conteúdos de formação operacional “compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta. Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas na criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidado; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e

alcançados pelas crianças é bem maior do que nas crianças na Educação Infantil, por exemplo.

Martins e Marsiglia (2015) esclarecem que a instrumentalização na alfabetização se refere aos conhecimentos necessários para que o aluno desenvolva o domínio da escrita. Sendo assim, é necessário que o alfabetizador selecione os conteúdos, os procedimentos e as formas de avaliação mais adequadas para essa etapa escolar. Aquele que alfabetiza precisa então selecionar os conteúdos clássicos, e no caso da alfabetização, a escrita “é, por excelência, expressão dessa definição!” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 48).

O quarto passo é a *catarse*. Consideramos que no processo de ensino-aprendizagem esse é o ponto culminante. É nesse momento que o aluno se apropria dos instrumentos e torna-se qualitativamente diferente, já que consegue fazer a síntese e conhecer os fenômenos e suas complexidades. É o momento no qual o aluno modifica sua relação com o conhecimento adquirido, “saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento” (Marsiglia, 2011, p. 26).

Em termos mais específicos, pode-se dizer que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2012, p. 72). Trata-se de uma transformação do indivíduo, que passa a ter outra compreensão da realidade social e passa a estabelecer conexões antes não possíveis de serem feitas, o que incide em habilidade para transformar a realidade da prática social problematizada anteriormente.

Assim, pode-se chegar ao quinto passo que é a prática social ou a prática social modificada. É interessante notar que, essa prática social, embora com o mesmo “nome”, daquela que foi o “ponto de partida” na proposta metodológica, ela caracteriza-se por ser uma prática social alterada qualitativamente, em que o aluno consegue alcançar, por meio do processo educativo, a passagem da síncrese à síntese, a capacidade de compreensão de sua prática social, de modo que, os saberes tornam-se elaborados tanto quanto aos do professor (Saviani, 2012).

É nesse momento que, conforme os estudos de Arce (2010), a escola torna-se fundamental para a formação da criança, pois, a partir do momento que ela realiza sua imprescindível função e permite que o aluno tenha acesso à cultura erudita, ao conhecimento clássico, ela também contribui na compreensão do dia-a-dia dos alunos, em sua prática social. A escola realiza a passagem do ponto de partida, entendido como o cotidiano das crianças e sua

sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras”.

cultura popular, para o ponto de chegada, que é compreendido como aquilo que a humanidade produziu ao longo dos tempos, no campo da filosofia, das ciências e das artes.

Considerações Finais

Os estudos realizados apresentaram a relevância da pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica que, por ser comprometida com a educação de qualidade socialmente referenciada, pode contribuir com a transformação social e com a prática pedagógica.

Na alfabetização, o saber transmitido pelo professor, torna-se um instrumento essencial para o acesso ao saber sistematizado, e este, responsável por produzir no homem uma segunda natureza, e a escola, por sua vez, cumpre sua função social, garantindo a transmissão da cultura acumulada, o que possibilita mudanças transformadoras na prática social dos alunos.

É possível concluir que a pedagogia histórico-crítica pode transformar a prática pedagógica promovendo uma educação mais contextualizada. Ao tratarmos sobre a prática pedagógica e a alfabetização baseada na pedagogia histórico-crítica, cabe ressaltar que, ainda restou a inquietação no sentido de continuarmos pesquisando sobre a alfabetização articulada com os atributos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Referências

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p.13-36.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico- crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 53-73.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

SARAIVA, Mônica de Araújo; COSTA-HÜBES, T da C. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 221-232, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.