

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARTE SIGNIFICATIVA DA
TOTALIDADE GLOBAL**

JESSICA DE JESUS SOUZA SUZUKI

**MARINGÁ/PR
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARTE SIGNIFICATIVA DA
TOTALIDADE GLOBAL**

Dissertação apresentada por JESSICA DE JESUS SOUZA SUZUKI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento.

Orientador:
Professor Doutor JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ/PR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S068p	<p>Suzuki, Jessica de Jesus Souza</p> <p>A pedagogia histórico-crítica como parte significativa da totalidade global / Jessica de Jesus Souza Suzuki. – Maringá, PR, 2024. 146 f. : il., figs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.</p> <p>1. Educação. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Prática social. I. Gasparin, João Luiz, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 370.115</p>
-------	---

Márcia Regina Paiva - CRB-9/1267

JESSICA DE JESUS SOUZA SUZUKI

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARTE SIGNIFICATIVA DA
TOTALIDADE GLOBAL**

BANCA EXAMINADORA:

Orientador Professor Doutor João Luiz Gasparin - UEM

Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula –
UEM

Professora Doutora Fátima Aparecida de Souza Francioli -
UNESPAR

Professora Doutora Aparecida Meire Calegari Falco –
UEM (Suplente)

Professora Doutora Nájela Tavares Ujje - UNESPAR
(Suplente)

Maringá, 07 de outubro de 2024

Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus filhos que sempre me incentivaram e me auxiliaram para que esse estudo fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter-me dado mais uma oportunidade de estudar e me aperfeiçoar em minha trajetória acadêmica. Desde quando comecei a estudar, com 6 anos de idade, a paixão pelo conhecimento científico na escola me fascinava. Sempre estudei em escolas públicas, e Deus sempre me deu a chance de crescer e aprender um pouco mais. Eu vim de uma família humilde, que morava num bairro, em São Paulo/SP, menos abastado, onde havia fortes indícios de criminalidade. Deus sempre esteve comigo abrindo caminhos para que eu me tornasse uma pessoa de bem.

Agradeço ao Professor Doutor João Luiz Gasparin, que caminhou comigo durante a Graduação e agora no Mestrado como meu Orientador. Ele foi brilhante em me conduzir a saberes que antes nunca havia pensado, com autores que me fizeram rever a minha prática pedagógica em sala de aula como docente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Maringá.

Agradeço aos meus pais, Valter de Jesus Souza (*in memoriam*) e Elenice Maria Conde de Oliveira, que me deram a vida. Agradeço de modo especial à minha mãe Elenice, que criou em mim a dignidade de ser uma cidadã de bem e uma pessoa que buscasse sempre o melhor para viver, tanto pessoal como profissionalmente.

Agradeço à minha madrinha, Genil Esbizer dos Santos (*in memoriam*), e sua filha, Lucineide Esbizer Cachichi. Elas sempre me deram condições de estudar durante minha infância e adolescência, elas não mediram esforços para isso acontecer.

Agradeço ao meu esposo Fernando, que sempre esteve ao meu lado me apoiando em tudo que fosse fazer, especialmente em meus estudos no Mestrado.

Sempre cordial em me amparar e me dar a oportunidade de realizar um sonho. Aos meus filhos, Fernando Mineo Suzuki e Greicielle Haruko Suzuki, hoje adultos, sempre me incentivando para eu permanecer firme e seguir em frente para me aperfeiçoar em minha profissão.

Agradeço às Professoras Doutoras Aparecida Meire Calegari Falco e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula pela honra, disponibilidade e aceite em integrar a banca desta pesquisa.

Agradeço às Professoras Doutoras Fátima Aparecida de Souza Francioli e Nájela Tavares Ujiie pela cordialidade, disponibilidade e aceite em fazer parte da mesma banca. Em especial a Professora Doutora Fátima Aparecida de Souza Francioli, agradeço, sobretudo, o cuidado que a professora demonstrou ao fazer a proposição das sugestões a esta pesquisa, a fim de que eu pudesse melhor localizá-las e aprimorá-las.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em especial às Professoras Doutoras Rosângela Célia Faustino, Telma Adriana Pacifico Martineli, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Maria Cristina Gomes Machado. Sou grata pelo compartilhamento de conhecimentos durante as aulas e ao incentivo aos debates dos temas propostos.

Agradeço às minhas colegas de trabalho nas escolas que me apoiaram e incentivaram para que esse estudo no Mestrado fosse possível. São elas, minhas Diretoras, Grasiely Teixeira de Mello Takano, da Escola Municipal Rosa Palma Planas, e Alcina Guido Monteiro da Silva, ex-diretora na mesma escola. Inclusive, as minhas equipes de trabalho, que me deram apoio e auxílio em condições laborais nas escolas: Ayrton Plaisant e Rosa Palma Planas. Foram elas: Fátima Regina Ferreira, Renata Mendonça Wenceslau Tiburcio, Ubirany Feyh Martins, Juliana

Paula Nascimento Barboza. E, Maria Conceição de Oliveira Montefoglia, Cristiane Montavanelli Tavares Bonfim, Aldynéia Tait Davina, e, Nilse Antonia Corte Bicudo.

Agradeço à minha Pastora Solange Oliveira da Silva que orou por mim todos esses anos e, em especial, para que eu concluísse o Mestrado.

E, por fim, agradeço aos meus professores que lecionaram para mim durante todos os anos todos de minha formação, agradeço por terem sido um canal para que eu chegasse até aqui. Obrigada, a todos e a todas.

O pensamento não apenas se expressa em palavras; ele adquire existência através delas.

Lev Semenovich Vigotski

SUZUKI, Jessica de Jesus Souza. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARTE SIGNIFICATIVA DA TOTALIDADE GLOBAL**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2024.

RESUMO

Esta dissertação integra a linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Esta linha de investigação busca conhecer a organização dos processos de ensino e aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento humano. Neste trabalho, foram investigados aspectos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica, partindo do princípio de que a prática social global se constitui como ponto de partida e de chegada da educação, da pedagogia, da didática e da ação do professor em sala de aula. O problema da investigação foi assim formulado: Como a pedagogia histórico-crítica pode se constituir um processo, por meio de seus momentos constitutivos, que incorpora e busca superar diferentes teorias pedagógicas e ações didáticas, na elaboração do conhecimento científico-escolar? Nosso objetivo geral da pesquisa foi analisar a dimensão teórica da pedagogia histórico-crítica como processo que evidencia a interdependência entre seus momentos constitutivos, e de outras correntes pedagógicas, na elaboração do conhecimento científico-escolar na prática social. A Pesquisa respaldou-se em obras que tratam desta temática, como Saviani (1986, 2011, 2013, 2015 e 2019), Gasparin (2010, 2012), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Pasqualini e Martins (2023), dentre outros. Buscou-se compreender a especificidade do processo escolar, dentro da prática social ampla, levando em conta os momentos intermediários do trabalho docente e a viabilidade de reconstrução da totalidade como ponto de chegada teórico-prático. Para tanto, este trabalho utilizou-se da metodologia da pesquisa bibliográfica. Os resultados desta investigação indicam que a Pedagogia Histórico-Crítica, vinculada diretamente à realidade social, pode incorporar e superar os passos de outros processos didático-pedagógicos, possibilitando, desta forma, ao educando adquirir os conhecimentos científicos com significado e sentido, dentro da totalidade social.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Escola. Didática. Prática Social.

SUZUKI, Jessica de Jesus Souza. **HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AS A SIGNIFICANT PART OF THE GLOBAL TOTALITY**. 146 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2024.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line on Teaching, Learning, and Human Development of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá. This line of research seeks to understand the organization of teaching and learning processes and their implications for human development. This study investigated fundamental aspects of Historical-Critical Pedagogy, starting from the principle that global social practice constitutes the starting and ending point of education, pedagogy, didactics, and the teacher's action in the classroom. The research problem was formulated as follows: How can Historical-Critical Pedagogy constitute a process, through its constitutive moments, that incorporates and seeks to overcome different pedagogical theories and didactic actions in the elaboration of school scientific knowledge? The research was based on works that deal with this theme, such as Saviani (1986, 2011, 2013, 2015, and 2019), Gasparin (2010, 2012), and Galvão, Lavoura, and Martins (2019), Pasqualini and Martins (2023), among others. The aim was to understand the specificity of the school process within broad social practice, considering the intermediate moments of the teacher's work and the viability of reconstructing the totality as a theoretical-practical endpoint. For this purpose, this study used the methodology of bibliographic research. The results of this research indicate that Historical-Critical Pedagogy, directly linked to social reality, can incorporate and overcome the steps of other didactic-pedagogical processes, thus enabling the learner to acquire scientific knowledge with meaning and significance within the social totality.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy, School, Didactics, Social Practice

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	UM POUCO DE MIM.....	13
1.2	APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	15
2.	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARTE SIGNIFICATIVA NA PRÁTICA SOCIAL GLOBAL	19
2.1	A PRÁTICA SOCIAL GLOBAL: PONTO DE PARTIDA DA PRÁTICA EDUCACIONAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	19
2.2	A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	48
2.3	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MOMENTOS INTERDEPENDENTES	65
3.	SINGULARIDADE, PARTICULARIDADE, UNIVERSALIDADE: AS PARTES DE UM TODO GLOBAL	74
3.1	SINGULARIDADE	78
3.2	PARTICULARIDADE	86
3.3	UNIVERSALIDADE	95
4.	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO MEDIAÇÃO NO TODO GLOBAL, POR MEIO DA DIDÁTICA.....	100
4.1	DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	100
4.2	PROBLEMATIZAÇÃO, INSTRUMENTALIZAÇÃO E CATARSE COMO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA SINGULARIDADE, PARTICULARIDADE E UNIVERSALIDADE.....	111
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

1.1 UM POUCO DE MIM

Gostaria de apresentar, como ponto de partida desta dissertação, alguns dados de minha vida desde a infância. Para uma criança se desenvolver, normalmente, em meio a um ambiente de pobreza e tráfico de drogas ao redor, não é fácil. Eu residia numa favela de São Paulo. Quando comecei os estudos, morava com minha mãe, que era costureira, meu pai, que era açougueiro, e mais dois irmãos menores.

Sem perspectiva de um futuro melhor, fui me dedicando aos estudos no ensino público, gostava muito de conhecer e pesquisar. Minha maior alegria foi quando minha mãe comprou a enciclopédia Barsa por minha causa, eu tinha, então, onze anos. Ela pagou a obra em suaves prestações. Imagina só, eu com todo aquele conhecimento dentro de casa! Foi maravilhoso, pois, como a biblioteca da escola não tinha muitos recursos, aquela coleção iria me ajudar a abrir meus olhos para o conhecimento.

Estes foram os primeiros momentos com o conhecimento mais científico. Fui crescendo e as condições de poder frequentar uma faculdade/universidade eram precárias. Tinha que trabalhar para ajudar em casa e, morando no ambiente que me encontrava, ficava cada vez mais longe o sonho de continuar a estudar e me formar professora, o que sempre sonharei em ser.

Queria ser aquela professora que ensinasse o conhecimento científico aos alunos, com dedicação e amor, possibilitando que eles se apaixonassem pelo saber como eu me apaixonei. Era muito esforçada, mas minhas notas nunca saíram da média sete ou oito, e no dia que tirei dez, em literatura, fiquei muito alegre, imagina, como eu poderia tirar dez? Tive uma professora que me via além de uma estudante na sala dela. Ela me encorajou a continuar a estudar, porém morando onde morava a realidade era outra. Na escola, eu vivia um sonho, mesmo estudando à noite e trabalhando, com quatorze anos, oito horas por dia.

Quando meus avós, que moravam em Maringá, ficaram doentes, nós todos nos mudamos para cá, minha mãe cuidava deles. Eu logo comecei a trabalhar, além de estudar no Instituto de Educação Estadual de Maringá, no período da noite, no curso de Magistério. A minha alegria era grande porque via a minha chance de ser professora, mesmo que não conseguisse ingressar numa faculdade/universidade. Conheci meu esposo com dezesseis anos e começamos a namorar. Ele era bem metódico, filho de japoneses.

Nos apaixonamos e casei com dezoito anos, já tinha terminado o magistério, porém ele não deixou que trabalhasse na profissão. Tivemos dois filhos (dos quais me orgulho muito; atualmente, os dois têm curso superior feito na UEM), então, fui criá-los primeiro e depois voltei a estudar, com trinta e três anos. Fiz cursinho e passei no primeiro vestibular que prestei para Pedagogia, na UEM, no período da manhã. Foi uma festa quando soube do resultado na quadra de esportes da UEM, onde constavam os nomes dos aprovados de cada curso.

A partir daí, não parei mais de estudar. Na Universidade, durante a graduação, fiz um PIC e um PIBIC durante, publiquei em vários congressos (ANPED, EAIC, HISTEDBR) artigos dos assuntos que estudava. Após a graduação, continuei com os estudos me formei especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; trabalhei em clínica por seis anos. Também sou especialista em Gestão Escolar e Educação Especial.

Aos trinta e seis anos, passei no concurso para professora 20h na prefeitura de Maringá e, logo adiante, aos trinta e nove anos, passei em outro concurso para professora de contraturno 20h, também na prefeitura. Dois concursos que me realizaram muito. O meu trabalho, atualmente com as crianças, tanto na turma regular, quanto nos atendimentos dos alunos com dificuldades de aprendizagem, é muito gratificante.

Após algumas tentativas para o mestrado em educação no ano de 2022, com quarenta e nove anos, consegui ingressar como aluna regular do PPE no Mestrado em Educação, com o tema de pesquisa sobre o aprendizado das crianças com dificuldades de aprendizagem, tendo como base a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. No decorrer do curso, tanto com a orientação quanto com as aulas do mestrado, alterei o rumo de minha pesquisa, cujo tema hoje é: A pedagogia histórico-crítica como parte significativa da totalidade global.

Atualmente, com 51 anos, está sendo possível, em boa medida, aperfeiçoar minha prática como docente, revendo minha didática em sala e aplicando a teoria estudada.

Estes breves elementos de minha trajetória de vida pessoal e profissional constituem-se como particularidades e mediações, que expressam a formação dialética que vivi e estou vivendo na minha constituição como ser humano singular, marcado sempre pela universalidade do cotidiano e da dimensão científica. É nesta perspectiva de interdependência desses três elementos dialéticos, no processo escolar, que busquei conduzir esta investigação.

1.2 APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A totalidade sempre é constituída de muitas partes diferentes entre si, mas complementares e contraditórias. A concretude da totalidade se expressa pelo conhecimento de cada uma das suas partes constitutivas e das relações entre elas.

É fácil nos iludirmos quando assumimos que a dialética é um processo que caminha linearmente da tese para a antítese a fim de chegar à síntese. Os três momentos não se concretizam de forma separada uns dos outros, são sempre definitivos e provisórios. Assim, a tese é sempre um ponto de chegada definitivo e provisório, porque, ao mesmo tempo, é um ponto de partida. A antítese, necessariamente, é uma tese definitiva e mutável, que contrasta com a primeira e a assume, buscando ir além. A síntese é um ponto de chegada, como tese imutável e passageira, mas que se constitui uma nova forma de partida fugaz. Parece que esta seria a lógica dialética, mas, na verdade, é sempre uma manifestação da lógica formal pois segue uma sequência linear. Ao contrário, cada um dos três momentos incorpora em si, contraditoriamente, os demais, sem confundi-los. Assim, a tese, como ponto de partida, é, antes e ao mesmo tempo, um ponto de chegada, ou seja, uma síntese que caminha em direção a seu oposto, a antítese, que incorpora e supera a tese anterior e se põe como ponto de partida para a nova síntese. A síntese, por sua vez, contém a tese e a antítese, não sendo nenhuma delas, mas sendo, contraditoriamente, as duas que se constituem em nova tese, com o ponto de chegada e de partida.

Este fenômeno pode ser expresso dinamicamente e formalmente pelo processo dialético: prática, teoria, prática; pela teoria histórico-cultural em seus momentos: nível de desenvolvimento atual, nível de desenvolvimento próximo, novo nível de desenvolvimento atual; pela Pedagogia Histórico-Crítica: problematização, instrumentalização e catarse; pelo empírico, abstrato, concreto; pela singularidade, particularidade e universalidade; pela consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua, consciência crítica; pelo homem comum, homem incomum, professor capacitado; aprender, desaprender, reaprender.

Os três momentos de cada uma dessas tríades se imbricam e se inter-relacionam de tal forma que juntos constituem sempre um todo, inseparável. Por isso, podem ser estudados como uma totalidade, mas torna-se necessário, ao mesmo tempo, conhecer especificamente cada uma de suas partes, porque sua unidade contraditória, não linear, mas complementar, constitui a essência da dialética, que não é confusão, mas contradição. Podemos considerar, contudo, que cada fase do processo tem seu conhecimento próprio, específico.

Buscando responder à proposta desta dissertação, temos, como problema de investigação, o seguinte desafio: Como a pedagogia histórico-crítica pode se constituir um processo, por meio de seus momentos constitutivos, que incorpora e busca superar diferentes teorias pedagógicas e ações didáticas, na elaboração do conhecimento científico-escolar?

O ponto central de nossa investigação é o processo pedagógico, tendo como suporte a linha do materialismo histórico-dialético, que tem como uma de suas expressões a pedagogia histórico-crítica, valendo-se de três momentos interdependentes – problematização, Instrumentalização e catarse – que podem se expressar na singularidade, na particularidade, na universalidade e na construção do conhecimento científico. Este processo escolar tem como ponto de partida e de chegada a prática social no sentido amplo que se traduz e especifica na prática escolar. Por meio destes três momentos, podem ser trabalhados os conteúdos escolares como suporte teórico-prático para a formação discente.

Temos como objetivos da investigação:

Objetivo geral:

Analisar a dimensão teórica da pedagogia histórico-crítica como processo que evidencia a interdependência entre seus momentos constitutivos, e de outras

correntes pedagógicas, na elaboração do conhecimento científico-escolar na prática social.

Objetivos específicos:

- Conhecer a proposta teórica da pedagogia histórico-crítica como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, na totalidade social.
- Estabelecer relações comparativas entre singularidade, particularidade e universalidade como processos pedagógicos escolares interdependentes.
- Verificar a possibilidade teórica de a didática da pedagogia histórico-crítica se constituir um instrumento eficaz na busca da totalidade teórico-prática na elaboração do conhecimento científico-escolar.

Nosso intento é que estes objetivos nos conduzam na busca de elementos que respondem ao problema proposto.

Para tanto, valemo-nos da metodologia de pesquisa bibliográfica, como revisão da literatura que guia o trabalho científico, a qual pode ser realizada em livros, artigos, sites da internet, entre outras fontes (Severino, 2013). Desse modo, segundo o autor, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, que consiste principalmente de livros e artigos científicos.

A Pesquisa respaldou-se em obras que tratam desta temática, como Saviani (1986, 2011, 2013, 2015 e 2019), Gasparin (2010, 2012), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Pasqualini e Martins (2023), dentre outros.

Considerando que a educação escolar é fundamental no desenvolvimento do ser humano e que o período dos anos iniciais do ensino fundamental é um momento único, tornou-se importante a realização desta investigação como possível instrumento de formação docente. Diante das dificuldades para implantar esta teoria na educação básica, a justificativa para este estudo foi a necessidade de compreender a teoria em questão e o que ela pode contribuir para a formação dos docentes em sua prática pedagógica em sala de aula.

Buscando responder à questão que nos desafiou, esta pesquisa foi estruturada em três capítulos, conforme os objetivos específicos, além da introdução. Assim, no capítulo dois abordamos a pedagogia histórico-crítica como totalidade pedagógica, a partir, fundamentalmente, dos escritos de Saviani. Buscamos retratar, em alguma medida, o processo de constituição teórica dos momentos fundamentais – problematização, instrumentalização e catarse – desta

perspectiva pedagógica.

No capítulo três, apresentamos a explicitação das possíveis partes de um todo, conforme diversos autores, que, mesmo não sendo adeptos diretos da pedagogia histórico-crítica, manifestam em suas propostas pedagógicas o processo que parte da singularidade, ascende para a particularidade, até alcançar a totalidade. Em outras palavras, cada proposta pedagógica possuiu seu antes, durante e depois. No estudo destes elementos constitutivos da proposta de cada pensador/educador, buscamos conhecer cada um destes elementos em si, tendo claro que, tanto na teoria quanto na prática, eles são interdependentes e interconectados.

Uma forma de responder, na prática escolar, ao problema da investigação pode ser viabilizada por meio da Didática da Pedagogia histórico-crítica. Este é o tema do quarto capítulo, no qual buscamos reconstituir a totalidade, agora teórico-prática, como instrumento de ensino e aprendizagem na perspectiva da transformação social. Procuramos evidenciar que a didática da pedagogia histórico-crítica pode ser um instrumento necessário e fundamental no processo escolar de ensino e aprendizagem, visando a construção do conhecimento científico como uma parte da totalidade social.

2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PARTE SIGNIFICATIVA NA PRÁTICA SOCIAL GLOBAL

Todo o processo educativo, de modo especial o escolar, constitui-se como partes integrantes e constitutivas da prática social em sentido amplo. Desta forma, procuramos conhecer, nesta parte do trabalho, alguns elementos fundamentais da proposta teórica da pedagogia histórico-crítica como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, na totalidade social.

2.1 A PRÁTICA SOCIAL GLOBAL: PONTO DE PARTIDA DA PRÁTICA EDUCACIONAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O contexto desta investigação se enquadra na perspectiva da visão da sociedade pós-moderna na qual tudo é volátil e as relações humanas perdem consistência e estabilidade com sérias, profundas e desafiadoras perspectivas para a educação, não mais vista na linha da homogeneidade, mas da diversidade intelectual. Esta visão acena para as dificuldades e as possibilidades de repensar a escola como instituição bem como as teorias e práticas pedagógicas na contemporaneidade.

A esse tempo, é necessário dar uma resposta apropriada aos setores da vida social, econômica, política e educacional. A totalidade do contexto atual requer que cada setor da vida humana tenha parte da resposta aos problemas que se nos apresentam.

Se cada tempo e cada sociedade têm seus problemas, com certeza, possuem também as respectivas soluções, porque ninguém se propõe uma questão para a qual não tenha, ao menos em mente, uma determinada resposta.

A sociedade vive um tempo em que as relações humanas e as interações sociais são modificadas permanentemente, implicando em mudanças profundas, mas nem sempre duradouras, porque o novo lema que se estabeleceu é a transitoriedade como valor decisivo e permanente. Isso pode ser observado pela ação e influência dos meios de comunicação social, que esfriam as relações

físicas entre as pessoas, mas, ao mesmo tempo, as plataformas digitais facilitam a comunicação e estreitam os laços tanto em relação às novas comunidades sociais virtuais, quanto comerciais e profissionais. A nova forma de comunicação humana é determinada ou condicionada pela máquina ou pelo uso que se fizer dela em que tudo se torna volátil. Todavia, o novo e o velho vivem em permanente processo dialético de interdependência e interconectividade.

Dentre os autores que tratam da sociedade pós-moderna-líquida podemos referenciar Mason (2017); Almeida, Gomes e Bracht (2014); Bauman (1999, 2007a, 2007b, 2001).

No campo da educação, os autores Almeida, Gomes e Bracht (2014) apresentam algumas questões que auxiliam a encaminhar o processo desta investigação: “Em que medida as possessões duráveis de conhecimento, daquelas que duram a vida inteira, ainda interessam à escola e aos processos formativos? Dito de outro modo, qual o sentido de uma educação para toda a vida na sociedade líquida?” (Almeida; Gomes; Bracht 2014, p. 63) (Grifos dos autores).

Podemos considerar que a educação é uma manifestação específica da realidade social de cada momento histórico. Ao mesmo tempo, ela se constitui uma resposta, na dimensão educacional, às necessidades de cada sociedade. Será sempre uma resposta contraditória, porque ela se funda, com frequência, em fontes históricas clássicas, mas deve responder a um outro tempo cujas fontes requerem outras respostas, frequentemente imateriais, todavia, os conteúdos clássicos continuam sendo os fundamentos da educação. Considerando nosso momento atual, quais seriam as respostas educacionais necessárias às exigências da atual sociedade: os conteúdos clássicos ou a tecnologias virtuais mais avançadas?

A tecnologia, cada vez mais requisitada, não substitui o professor e, muito menos, a educação, porém ela é uma ferramenta de estímulo que facilita o entendimento do aluno. Sem dúvida, vislumbram-se, hoje, uma nova educação, um novo processo de formação docente e, conseqüentemente, uma nova forma de ensino e aprendizagem que estão emergindo das possibilidades e das necessidades do momento histórico em que estamos vivendo.

Na perspectiva das transformações sociais, consideremos apenas alguns aspectos. Assim, podemos afirmar que, da sociedade tradicional, mais estática, passamos, com o advento da revolução industrial, para uma sociedade mais

dinâmica. Desta, adentramos para a sociedade líquida, na qual tudo é fluido, mas ainda palpável. Entretanto, com os atuais meios de comunicação e, de modo especial, com as redes sociais de comunicação, chegamos a um novo estágio de vida social: a imaterialidade das coisas e das relações humanas, transações comerciais, bancárias, educação a distância, pagamentos via pix etc.

Para responder a este contexto, devemos tomar a educação em sua forma mais avançada, porque, em cada tempo histórico da sociedade, é necessária uma reposta educacional possível para a formação do cidadão para aquele momento.

Há, porém um desafio: é possível afirmar que a forma mais avançada de educação, o seu conteúdo, seja o processo líquido, a imaterialidade, como todas as relações sociais? A instituição escolar está preparada para enfrentar esse desafio socioeducacional?

A maioria dos professores ainda é formada em escola tradicional, mas a sociedade está em um estágio líquido e, mais do que isto, em um estágio imaterial. Daí a necessidade de uma atualização emergente que envolva uma revolução em todos os processos educacionais e de formação de professores, mas que levem em conta a forma imaterial de ensinar e aprender, exigindo dos professores novas concepções de ensino e aprendizagem e, por parte dos alunos, uma nova maneira de aprender. Esta situação nos conduz a uma mudança radical no processo de formação docente.

Fazendo uma crítica à educação tradicional, Bergman e Sams (2017, p. 6) afirmam que:

O atual modelo de educação reflete a era em que foi concebido: a revolução industrial. Os alunos são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um 'especialista' na exposição de um tema e ainda precisam se lembrar das informações recebidas em um teste avaliativo. De alguma maneira, nesse ambiente, todos os alunos devem receber a mesma educação (Bergman; Sams, 2017).

Contrapondo-se a esta visão social e escolar, Semler, Dimenstein e Costa, em sua obra *Escola sem sala de aula*, (2004, capa do livro) afirmam:

A velocidade de produção e assimilação de conhecimento está deixando a todos – indivíduos, empresas, escolas e mídia –

perplexos e confusos. Não fomos preparados para esse desconcertante ritmo hiperativo, fragmentado, disperso, que nos alcança em tempo real. [...] Tornou-se uma questão de sobrevivência para as escolas, assim como para as empresas, redefinir os espaços de aprendizado, derrubar muros e se integrar a uma rede de saberes e fazeres. A escola sem sala de aula é uma resposta a essa seleção provocada pela era do conhecimento (Semler; Dimenstein; Costa, 2004).

Tudo está posto em questão, porque há muita dificuldade para lidar com tanta informação que provém de muitos lugares e de maneira tão rápida. Assim, podemos dizer que a insegurança é a marca desses tempos atuais.

Dentre os muitos estudiosos da modernidade, podemos destacar um autor fundamental, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, nascido em 19 de novembro de 1925; falecido em 9 de janeiro de 2017. Foi influenciado por pensadores como Karl Marx e Pierre Bourdieu, entre outros. Em sua obra, *Tempos líquidos*, Bauman (2007) proclama que:

Pelo menos na parte 'desenvolvida' do planeta, tem acontecido, ou pelo menos estão ocorrendo atualmente, algumas mudanças de curso seminais e intimamente interconectadas, as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual, levantando uma série de desafios inéditos. Em primeiro lugar, a passagem da fase 'sólida' da modernidade para a 'líquida' – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais [...] não podem mais manter sua forma por muito tempo, [...] pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez organizadas, para que se estabeleçam (Bauman, 2007, p. 7).

Referindo-se à afirmação de Bauman, Porfírio (2021, p. 1) assim se expressa:

O conceito de modernidade líquida foi desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman e diz respeito a uma nova época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos. O conceito opõe-se, na obra de Bauman, ao conceito de modernidade sólida, quando as relações eram solidamente estabelecidas, tendendo a serem mais fortes e duradouras (Porfírio, 2021).

Esta modernidade líquida se refere a um período que se iniciou após a Segunda Guerra Mundial, sendo mais perceptível a partir da década de 1960. O período anterior foi denominado de modernidade sólida. Sobre esta, Porfírio

escreve:

A modernidade sólida era caracterizada pela rigidez e solidificação das relações humanas, das relações sociais, da ciência e do pensamento. A busca pela verdade era um compromisso sério para os pensadores da modernidade sólida. As relações sociais e familiares eram rígidas e duradouras, e o que se queria era um cuidado com a tradição. Apesar dos aspectos negativos reconhecidos por Bauman da modernidade sólida, o aspecto positivo era a confiança na rigidez das instituições e na solidificação das relações humanas (Porfírio 2021, p. 1).

Antes da metade do século XX, viveu-se a modernidade sólida, que pode ser entendida como um período em que era possível planejar e criar metas a longo prazo. Tudo era mais previsível, sequencial, linear. A partir de meados do século XX, a automação deu seu grande salto, iniciando a definitiva era da substituição da mão de obra humana pelas máquinas automáticas, alterando significativamente a vida humana em todos os campos.

A modernidade sólida foi substituída, gradativamente, pela nova época em que as relações humanas, sociais, econômicas e de produção se tornaram frágeis, fugazes, passageiras como os líquidos que escorrem.

A expressão modernidade líquida define o tempo presente, também chamado de pós-moderno, no qual a sociedade é marcada pela liquidez, volatilidade e fluidez.

Segundo Almeida, Gomes e Bracht (2014):

Tudo isso muda com a 'entrada' da modernidade em sua etapa líquida. A atual ausência das tradicionais referências, balizadoras do comportamento humano, aliada à inflação de referenciais disponibilizados para consumo, implica na diminuição das expectativas e no recuo das sólidas *estratégias de longo prazo* (Almeida; Gomes; Bracht, 2014, p. 33). (Grifo dos autores).

Da sólida e duradoura relação entre capital e trabalho, que dava estabilidade à família e se constituía como um roteiro de vida que seria seguido pelos filhos, passou-se para uma relação entre patrões e operários que se sustenta apenas até a próxima rodada de demissões e ajustes orçamentários.

Outra questão importante neste processo de transição da modernidade sólida para a modernidade líquida é a relação de descartabilidade implícita nas relações humanas: da confiança, passa-se para a suspeita universal. Da mesma

forma:

A relação com conhecimentos passados torna-se supérflua, ocasionando o colapso do pensamento: o esquecimento passa a ser o combustível das relações humanas. Esquecimento e aptidão são os certificados de atualização do indivíduo contemporâneo. [...] Cultura moderno-líquida não concebe a si mesma como uma cultura de aprendizagem e acumulação. Agora parece bem mais como uma cultura de desvinculação, descontinuidade e esquecimento (Almeida; Gomes; Bracht, 2014, p. 41).

Neste contexto, o conhecimento, que tinha valor duradouro como produto, estava adaptado ao mundo sólido. Mas a sociedade atual fez da liquidez seu paradigma. Isso afeta a educação escolarizada, porque o processo formativo visava a educação feita sob medida, o que não ocorre mais. O mundo do lado de fora da escola cresceu de modo diferente do mundo intraescolar. “Em tais circunstâncias, *preparar para toda a vida*, essa invariável e perene tarefa da educação na modernidade sólida vai adquirir um novo significado diante das atuais circunstâncias sociais” (Almeida; Gomes; Bracht, 2014, p. 65. Grifo dos autores).

A educação torna-se permanente e eternamente inconclusa, porque valor maior é a fugacidade, a rapidez. O que impera não é o acúmulo de conhecimento, mas o gozo fugaz que ele proporciona. “Seguir a rotina não é mais um bom conselho. Flexibilidade é a palavra da moda: a habilidade de abandonar hábitos do presente com rapidez torna-se ainda mais importante do que a aprendizagem de novos hábitos” (Almeida; Gomes; Bracht, 2014, p. 66-67).

Essas ideias não surgiram de repente no momento atual. São fruto de um processo histórico, sempre captado e expresso pelos clássicos das diversas áreas da política, da economia, da arte, da educação etc. Dentre esses clássicos, estão Marx e Engels (1986), que nos mostram que o atual contexto não surge do nada. As crises que vivemos atualmente – desintegração, mudanças, lutas – não nasceram hoje, mas foram construídas historicamente.

Na era moderna e contemporânea, assistimos à formação de uma sociedade das contradições, dos antagonismos, da autolibertação e da autodestruição. Isso fica muito claro no Manifesto Comunista:

Todas as relações fixas e enferrujadas, com o seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as

recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo o que era dos estados [ou ordens sociais – *ständisch*] e estável se volatiliza, tudo o que era sagrado é profano, e os homens são por fim obrigados a encarar com os olhos bem abertos a sua posição na vida e as suas relações recíprocas (Marx; Engels, 1986, P. 85).

A obra de Marx e Engels – “O manifesto” – foi publicada em fevereiro de 1848. Isto evidencia que as transformações radicais, que vivemos hoje, já possuem uma longa história. Tudo o que era sólido se desmancha no ar, se esfuma, se liquefaz.

As transformações radicais da atual sociedade nos incitam a buscarmos novas formas de educação e de formação de professores.

Em relação à escola, Almeida, Gomes e Bracht (2014, p. 63) afirmam:

Concebida para um mundo ordenado, em que tudo que estava sólido se desmancha no ar com a promessa de se levantar estruturas ainda mais duráveis do que as que caíram em ruínas, a *forma escolar* moderno-sólida tinha em seu horizonte perspectivas de longa duração, baseadas em um processo educativo que, indiferente à novidade, ao acaso e à desordem, visava alimentar os aprendizes com uma *educação para toda a vida* (Almeida; Gomes; Bracht, 2014, p. 63) (Grifos dos autores).

O novo processo de formação docente e discente tem sua origem, entre muitas outras fontes, nas novas tecnologias, pois nelas está embutido o seu modo de uso e o que pretendem alcançar. Elas buscam iluminar teórica e praticamente os novos processos educacionais, com todas as certezas e ambiguidades que a modernidade líquida comporta, unindo as dimensões sólidas e líquidas da sociedade. As transformações radicais da atual sociedade nos incitam a buscarmos novas formas de educação discente e de formação de professores.

Em contraposição, Marques e Duarte (2020, P. 2211) defendem a importância da apropriação do saber como produto histórico:

Portanto, interessa à concepção histórico-crítica, assim como à pedagogia em específico, refletir os métodos por meio dos quais o aluno irá se apropriar dos conhecimentos. Mais do que o acúmulo quantitativo de saberes, é preciso qualificar o que se ensina e se aprende, como e porquê. Neste sentido, é imprescindível a compreensão histórica do saber, pois, sua produção é social. Daí também a necessidade de nos apropriarmos daquilo que gerações anteriores já produziram para que assim possamos avançar e superar (por incorporação), de acordo com os interesses e

finalidades da classe trabalhadora (Marques; Duarte, 2020).

Neste sentido, o professor, de acordo com Marsiglia e Martins (2013, p. 5), deve estar preparado para uma atuação na prática social, entendida como a “[...] forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico” (Marsiglia; Martins, 2013). As autoras mencionam que a atividade pedagógica, nesta concepção, precisa ser intencional, tendo como base o conhecimento clássico como critério para a seleção de conteúdo.

A seleção deve então, utilizar como critério o que chamamos de conhecimentos clássicos, aqueles mais humanizadores, tendo em vista que a humanização não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social (Marsiglia; Martins, 2013, p.7).

E o professor, como fica nessa abordagem? O papel do professor é promover meios para que o aluno tenha a oportunidade de compreender a realidade líquida atual, bem como a sólida, no processo de formação docente.

É neste breve apanhado de alguns aspectos da sociedade atual, e a educação necessária para o tempo presente, que devemos situar a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática. Parece contraditório que na atual sociedade tenhamos que recorrer aos clássicos. Todavia, o novo e o clássico coexistem. Clássico não significa desatualizado, mas constitui-se uma base sólida para a educação atual. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma proposta de educação contra hegemônica, que deverá incorporar os avanços da tecnologia sem abrir mão do clássico, constituindo uma nova síntese como resposta ao tempo presente. Desse modo, apresentaremos a seguir alguns autores que tratam sobre o assunto.

Almeida, Oliveira e Arnoni (2007) relatam que a dialética moderna se inicia por meio da filosofia de Hegel (1770-1831), com uma característica principal de não separar o “Ser” do conhecimento, pois ambos formam uma totalidade dialética. A dialética é uma lógica e, como tal, é a base de um modo de compreender o mundo. E cada lógica é constituída por suas leis, para Hegel são elas: Lei da passagem da quantidade à qualidade; Lei da interpenetração dos contrários; e Lei da negação da negação. A primeira explica como se dão as mudanças, tanto na natureza quanto

na sociedade, a segunda discorre sobre o movimento e a terceira trata de como se dá a superação. Na mudança, de acordo com os autores, da passagem da quantidade à qualidade há duas possibilidades: uma é a mudança quantitativa e a outra é a qualitativa. A primeira tem uma abrangência restrita, e, à medida em que se consolidam, permitem que uma ou mais contradições “aflorem”. E os que não concordam com essas mudanças tentam mostrar que aquela contradição não existe e procuram minimizar a sua relevância; quando não é mais possível justificar a contradição, instala-se uma crise. É por meio desta que ocorre a mudança qualitativa, quando há uma ruptura com o processo antigo e aquelas contradições, explicitadas pelas mudanças quantitativas, são superadas. Isso acarreta um novo processo, nele as contradições superadas não estão presentes, no entanto, há outras que, por meio de mudanças quantitativas serão relevadas e superadas.

A segunda lei, segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), aborda a negatividade; nesta há dois aspectos principais. O primeiro é o da interpenetração dos opostos que não se excluem, mas se completam e se explicam. E o segundo, tudo se explica pelo seu oposto. A terceira lei, a negação da negação, trata da contradição e da superação; nela coexistem três elementos: a tese, a antítese e a síntese. A partir destes elementos, podemos afirmar que uma relação dialética é composta da tese, do contrário dela e da aproximação de ambas, da síntese como superação simultânea da tese e da antítese, por isso o nome “negação da negação”. Os autores explicitam a importância do método de análise, por isso se faz necessário esclarecer a diferença entre método e metodologia. Esta faz menção ao estudo do método, sendo a aplicação das categorias do método à realidade. No Brasil, todavia, na área da educação, o método se refere à aplicação de um processo para ensinar disciplinas. Nesta perspectiva, o método de ensino é a operacionalização de uma proposta para ensinar com respaldo no método de análise. Mas, os futuros professores, dificilmente discutem os fundamentos filosóficos das propostas de ensino com as quais irão trabalhar.

Conforme já afirmamos, metodologia, no sentido *lato*, seria o estudo dos métodos, métodos são, necessariamente, métodos de análise. Porém, tanto nos projetos de ensino quanto nos de pesquisa, o tópico dedicado à metodologia trata da sua operacionalização. Isto não explica, mas justifica, o uso da expressão metodologia de ensino para designar os processos relativos à operacionalização

dos métodos de análise (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 88).
(Grifo dos autores).

Todo método de análise, segundo os autores, é constituído por categorias de análise, que são conceitos gerais e permitem formar a base do método que explica o mundo, o que resulta na expressão “categorias de análise” para indicar, no seu conjunto, a relação da dinâmica, situação ou contexto da realidade. Assim, todo método, por meio da articulação das suas categorias, pode explicar qualquer aspecto da realidade.

As categorias do materialismo histórico e dialético são apresentadas como: movimento, totalidade, contradição e superação, acrescentada a elas a mediação.

Compreende-se como movimento um processo de permanente mudança, a transformação em outra coisa. O movimento expressa três leis da dialética. Na primeira lei, a ênfase é na mudança quantitativa ou qualitativa. Também, está presente na lei da “interpenetração dos contrários”, está tanto na negação mútua que se estabelece entre os termos da relação quanto na sua possibilidade de completar-se. Inclusive, na terceira lei, negação da negação, o movimento está presente na negação da tese pela antítese e desta pela síntese.

Estas são de tensão, pois expressam a negação mútua entre os opostos, e, concomitantemente, se negam se completam. Como eles não são fixos e se negam, “o todo”, para se afirmar como “todo”, não admite a autonomia da “parte”. Entretanto, a “parte” tenta afirmar-se como autônoma em relação ao “todo”. Mas para ser autônoma, necessita admitir o “todo” em relação ao qual ela reclama autonomia.

Na primeira lei – da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa) – a totalidade se faz presente na tensão entre as mudanças quantitativas e qualitativas. A lei da interpenetração dos contrários exprime a totalidade no próprio nome, ou seja, na interpenetração dos opostos. Os termos opostos entre si são partes que por meio da tensão dialética formam a totalidade e, por isto, podem explicar-se, mutuamente. Na lei da negação da negação, que é a terceira, as duas negações constituem a totalidade que se expressa na síntese (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 92).

Os autores explicitam que o vínculo da totalidade com as três leis da dialética mostra que ela não é fixa, é um processo permanente de busca dela

própria, uma totalidade cada vez mais abrangente, que não se completa e nunca termina graças à oposição da parte. Na lógica dialética, a contradição é vital para explicar tanto a natureza quanto a sociedade, bem como as relações entre os seres humanos e a natureza. A base da contradição é a negação mútua e ocorre quando dois termos, opostos entre si, estabelecem relação. Na visão dialética, os contrários devem ser colocados em relação e superada.

A contradição está presente no movimento normal e é responsável pelo caráter reflexivo dessas relações próprias dele: na relação em que não há contradição, não pode haver reflexo. Assim, a contradição se realiza e se resolve e não é excluída ou minimizada, mas se torna permanente. Quando há contradição, sempre há possibilidade de superação.

Na lógica dialética, a contradição e a sua superação não podem ser entendidas de modo linear, elas devem ser concebidas numa perspectiva circular, pois o início de um processo tem por base o fim do anterior. A superação faz com que o círculo seja aberto e resulta no movimento em espiral. Tanto o movimento quanto a contradição e a superação são permanentes e esta espiral não tem fim e nem começo, uma vez que ela também é permanente. Assim, ao estudarmos e intervirmos na realidade numa perspectiva dialética, devemos fixar um ponto de partida, sabendo que ele não é o único e que por isto pode não ser o mais adequado, tendo clareza de que ele será superado.

A primeira lei da dialética – da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa) exprime a superação quando ocorre a transição das mudanças quantitativas para a qualitativa. Na lei da interpenetração dos contrários, a superação se dá sobretudo nas relações entre opostos antagônicos, embora, como já afirmamos, ela sempre possa ocorrer, mesmo entre opostos não-antagônicos (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 100).

A mediação, de acordo com os autores, é compreendida com um produto. Para isso, se faz necessária a relação entre dois termos, o que leva ao equilíbrio. No campo educacional, a mediação, como o resultado da aproximação entre dois termos, ainda que distintos a princípio, à medida que se separam, tendem a igualar-se assim que se aproximam um do outro.

Mas a mediação não pode ser considerada um produto, porque esta afirmação não tem lugar na dialética, a menos que a ideia de processo se paut

nas noções de movimento e de negação. O movimento e a negatividade da mediação só adquirem sentido na perspectiva da superação. Desse modo, o movimento e a negatividade não se comprometem em superar a contradição inerente a eles.

A mediação é, portanto, uma força negativa que une o imediato ao mediato, por isso, também os separa e os distingue. Apesar de permitir a passagem de um termo a outro, ela não é apenas uma 'ponte' entre os dois pólos, ela é um dos elementos da relação responsáveis por viabilizá-la. A mediação permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então ela é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 103).

Tendo isto em vista, a mediação não se restringe a uma relação pautada na negação e no reflexo, mas no modo pelo qual se realiza a superação. Logo, a superação do imediato ocorre na mediação, e, o mediato é o estado que dela resulta. Ela se viabiliza quando coisas ou estados distintos estabelecem relações entre si. Em se tratando de superação, ela sempre se refere a uma contradição. O método dialético compreende a mediação com os fundamentos do movimento, da negatividade, da totalidade, da contradição e da superação.

A mediação como ser social ascende ao plano do mediato que estabelece relações de mediação com a natureza e com seres humanos. Por conseguinte, o trabalho, entendido como capacidade humana de transformar a natureza, é uma mediação, pois é por meio dele que a natureza imediata pode tornar-se mediada. Isso ocorre pela interferência do ser humano, porque o trabalho é o elo que relaciona o homem a outros seres humanos por meio do produto que será produzido para a sociedade.

Para a educação escolar, segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), o processo educativo é constituído de mediações em dois planos, o imediato e o mediato. O imediato é o aluno e o mediato é o professor, eles são estados distintos e opostos entre si. A relação entre o professor e os alunos não pode ser hierárquica, nem de dominação, nem de subordinação.

Os alunos vivem no plano do imediato porque estão mergulhados

no cotidiano e, na maior parte dos casos, permaneceriam nele não fosse pela relação educativa. Para todos os alunos, é difícil superar o cotidiano, o imediato, afinal este é um âmbito da vida que eles já conhecem e no qual, normalmente, são bem-sucedidos. Cabe ao professor fazer com que eles superem o plano imediato no do mediato, ou seja, tenham acesso ao conhecimento produzido, historicamente, pela humanidade (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 109).

Dessa forma, o ensino está no plano do mediato e a aprendizagem no âmbito do imediato; a relação professor-aluno, a partir da mediação, os coloca como opostos. Eles negam-se, explicam-se e completam-se mutuamente, mas não são iguais. Assim, o ensinar está no plano do mediato e o aprender no plano do imediato. O professor ensina e o aluno aprende, porque ensino e aprendizagem são relações distintas. Somente há ensino quando ocorre a aprendizagem, ela é o centro do processo educativo. A educação é sempre um processo formal, visto que há

sempre alguém preocupado em organizar o conhecimento no sentido de permitir que outras pessoas tenham acesso a ele, e, também, há sempre pessoas que precisam ou querem ter acesso àquele conhecimento. Em uma concepção dialética da mediação, o professor pode e deve mediar com os seus alunos e garantir as condições para que os estudantes mediem com ele.

A relação entre teoria e prática em uma aula, segundo os autores, é algo complexo, pois envolve os processos de ensino e aprendizagem, considerando a relação que se processa entre professor e aluno. O trabalho educativo, primeiramente, realiza o planejamento de ensino, por meio do conhecimento científico e transformado em conteúdo de ensino a ser desenvolvido em aula. A finalidade dessa interação é a discussão de conceitos com enfoque metodológico.

Pensar a aula é compreendê-la no contexto da sociedade, é rever sua inserção histórico-social e as relações que a determinam, principalmente, suas possibilidades de influenciar as relações sociais que visa transformá-las.

Vivemos hoje a chamada 'era da globalização' e esse movimento globalizante influencia também a aula, desde a elaboração das leis que a regem até as sugestões dos conteúdos e a forma de desenvolvê-los que são apresentados pelos órgãos centrais federais, estaduais e municipais. Forma-se assim no cotidiano escolar uma complexa relação entre as normas oficiais da política educacional vigente e a aula, nas quais se evidenciam dois

aspectos: (a) as políticas públicas e normas pedagógicas oficiais não declaram a 'aula' como seu alvo primordial de intervenção, mascarando assim sua intencionalidade, que de fato é dominar o espaço/tempo da aula para se manterem hegemônicas e soberanas; (b) a escola vem cultivando a concepção de aula como algo comum, rotineiro e pragmático e, assim, abarca, sob essa denominação, toda e qualquer modalidade de ação entre professor, aluno e conteúdo. Isso decorre do esforço que ela faz para mostrar-se neutra e alheia às influências políticas, uma falsa situação, quando, na realidade, é obrigada a acatar as normas oficiais como 'algo' natural e inquestionável (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 121-122).

Com essa situação, os autores evidenciam que se torna cada vez mais urgente e necessário estranhar as concepções geradas no campo educacional brasileiro, que reproduzem as relações de dominação presentes na sociedade. Trata-se da possibilidade de compreendermos a aula como espaço de luta contra os índices avaliativos que mancham a imagem do educador e agridem todo ser social necessitado do saber culturalmente produzido pela sociedade para questionar de forma crítica as relações sociais opressoras.

Tendo isto em vista, o homem organizado em sociedade tem seu desenvolvimento condicionado pelas relações que ele estabelece com os fatores sociais, econômicos, naturais, biológicos, políticos, entre outros, de seu contexto. Tais fatores relacionam-se entre si com o próprio contexto, gerando o sujeito histórico que, concomitantemente, transforma a realidade e a si próprio. Para compreender a realidade, é necessário verificar as relações existentes no ambiente natural, social e humano e que, ao mesmo tempo, compreenda o pensamento do próprio movimento real.

Desse modo, para que a concepção de mediação se materialize em uma aula, torna-se necessária a operacionalização de uma pesquisa teórica que explicita a relação dialética entre teoria e prática em uma práxis educacional, por intermédio de uma posição metodológica. Para isso, o caráter processual da aula como práxis, entendendo-a como prática educativa, caracteriza-se pelas relações de tensão entre o processo de ensino, desenvolvido pelo professor, e os processos de aprendizagem, realizados pelos alunos.

A prática educativa, segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), é o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor que tem a intencionalidade de influenciar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno, na relação entre o processo

do ensino e o da aprendizagem. Nessa concepção, a prática educativa constitui um processo consciente e sistemático, pelo qual se trabalha, por intermédio da relação pedagógica, o saber cultural produzido historicamente.

Essa intencionalidade da prática educativa consiste em ensinar os bens culturais produzidos pelo gênero humano, e o aluno, sujeito da aprendizagem, tenha uma concepção de ambiente menos imediata, porém mais articulada, o que poderá agir criticamente e não de forma alienada. “[...] Essa concepção de prática educativa baseia-se em uma perspectiva filosófica, a ontologia do ser social, e para estudá-la foram selecionadas três categorias dialéticas: práxis (teoria e prática), totalidade (todo e parte) e mediação (imediato e mediato) [...]” (Almeida, Oliveira e Arnoni, 2007, p. 125).

Os autores usam a palavra práxis para explicitar a dimensão filosófica do trabalho teórico-prático que o professor desenvolve em uma aula, a ação do ser social. A práxis é uma categoria filosófica que permite a compreensão da dinâmica do ambiente e possibilita a ação crítica do ser social, no sentido da transformação.

O embasamento teórico de cunho filosófico – a ontologia do ser social – permite compreendermos o professor no contexto da práxis educacional: um ser social e histórico, que se encontra imbricado em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico que sintetiza as relações de tensão entre diversos fatores que o compõem, de ordem social, econômica, política, etc. (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 126-127).

Desse modo, a cotidianidade escolar do professor está condicionada, histórica e socialmente, pelo contexto ambiental, o que influencia a visão que ele tem da própria atividade, a prática educativa, e o leva a ter pontos de vista parciais surgidos do fato prático. Ao pensar “aula” implica abandonar a improvisação, pois a docência pode tornar o professor um mero executor de atividades pensadas e programadas por outrem. Numa perspectiva dialética, a prática educativa, explicita a ação do pensar a prática durante o desenvolvimento da própria ação prática. E para que ele estabeleça a relação entre a prática que está desenvolvendo e a teoria selecionada para orientar essa prática, caracteriza-se a práxis. Para isso, a seleção de formas de selecionar a teoria e a prática necessitam ser planejadas, por se tratar de uma ação intencional. Assim, é assegurada ao professor a possibilidade de planejar uma prática educativa que articule conscientemente a teoria e a prática.

Neste caso, os dois polos contraditórios estabelecem uma relação de tensão entre si. Inclusive, toda prática, práxis, pode ser superada, transformando-se em uma mais articulada e qualitativamente superior à anterior.

Enfatizamos que um dos motivos que inviabilizam a atitude de o professor-em-ação pensar sobre sua aula, durante seu desenvolvimento, é a intencionalidade do ato educativo, que exige do professor a compreensão teórica de suas ações práticas em relação ao processo de ensino que potencializa no aluno a aprendizagem do conteúdo. Nesse aspecto, a atividade teórica, quanto mais afastada das necessidades imediatas das práticas educativas, apresenta-se ao professor como uma atividade dispensável. E disso decorre que o professor estuda as teorias e, a partir delas, interpreta a realidade da sala de aula, porém não consegue transformar seu cotidiano escolar, permanecendo o laço entre teoria e prática.

Em uma prática educativa crítica, a teoria é o guia da ação, orientando assim atividade do professor, e a ação é o critério de verdade da referida teoria, na medida em que expressa o influxo/influência da teoria, é uma ação consciente, pensada pelo sujeito que a pratica. Para as conseqüentes práticas inovadoras, é necessário enfrentar o desafio de se aplicar na prática, de forma consciente, as ideias pensadas a partir da própria prática, segundo um referencial teórico transformador (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 130).

Compreender a relação dialética entre a parte e o todo tem implicações para uma aula, ao propiciar ao professor o entendimento de determinadas asserções dialéticas, como: o todo se constitui de totalidades complexas e dinâmicas; as totalidades não se formam pela soma ou justaposição das partes, e sim pela síntese delas; o processo de síntese ocorre pela contradição entre as partes e entre estas e o todo; a práxis é uma totalidade que se relaciona com outras totalidades em um todo, sendo formada pela contradição entre as partes e entre estas e o todo.

Ter ciência dessas asserções é de fundamental importância para o professor entender a aula como prática educativa, a práxis. Desse modo, é possível relacionar o conceito de realidade que o sujeito possui e o de conhecimento dessa realidade, ambos influenciados pelo movimento que o contexto histórico e social lhes confere. Ao considerar a prática educativa como práxis, uma totalidade dinâmica possibilita ao professor apreender o movimento do processo de ensino e

o da aprendizagem, cujo devir consiste na aprendizagem do aluno. Esse movimento gera-se na contradição do mediato com o imediato que possibilita ao aluno a elaboração da síntese, o saber aprendido. Desse modo, a forma de o professor organizar e trabalhar os conteúdos escolares de sua disciplina demonstra a concepção que ele tem do conhecimento e da práxis. Para potencializar uma aprendizagem por

compreensão, é necessário conceber a aula em uma dimensão filosófica, como prática educativa, a práxis educacional crítica.

A aula como prática educativa, segundo os autores, é composta de ações que precedem e que sucedem o momento da sala de aula, conferindo-lhe o caráter processual e histórico. É possível afirmar que a aula começa com seu planejamento e finaliza no seu (re)planejamento. O conteúdo se torna ensinável, por causa do vínculo que tem com a organização metodológica do processo de ensino, a fim de permitir ao professor, num primeiro momento, depreender as contradições entre o conhecimento de referência e o saber do aluno, para, num segundo momento, transformá-las em problematização, atividade capaz de explicitar ao aluno as referidas contradições. Nessa perspectiva, a organização do conteúdo de ensino representa a categoria de análise da prática educativa, por indicar o grau de consciência com que o professor estabelece a relação entre os fundamentos filosóficos e os da ciência de referência na prática realizada, expressando a intencionalidade com a qual esta se desenvolve.

De acordo com os autores, a concepção processual consiste em compreender o conceito científico, isto é, entendê-lo como a parte de um contexto dinâmico, que se torna estático nos registros escritos, grafados das diferentes linguagens. Por isso, um conceito científico expressa o produto da ciência, e não o seu movimento processual. Todavia, ao estudá-lo, é necessário compreendê-lo ao mesmo tempo como produto e processo.

Segundo as concepções de ensino e a de aprendizagem, em seus processos distintos, ensino refere-se à relação do professor com o saber, e aprendizagem, à relação do aluno com o saber, pela mediação dialética.

Para ser ensinado, o conteúdo científico necessita de um processo que o transforme em conteúdo de ensino, conferindo-lhe as propriedades de ensinável, compreensível e preservador do conhecimento da ciência de origem trabalhada.

Considerando o ensino como a relação do professor com o saber, o conteúdo de ensino torna-se ensinável quando o professor o organiza metodologicamente, conferindo-lhe movimento. O caráter dinâmico configura-se no processo de ensino, quando o professor delimita os termos divergentes em relação ao conhecimento científico que pretende trabalhar e opta pelo saber imediato como ponto de partida e pelo saber mediato como ponto de chegada do referido processo (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 145).

Na perspectiva da mediação dialética, a proximidade dos polos contraditórios do saber, o imediato e o mediato, gera um campo de tensão entre eles. Em outras palavras, a contradição possibilita a superação do imediato no mediato encaminhando para a elaboração de sínteses.

Pimenta e Anatsiou (2014) afirmam que a prática social se centraliza nas reflexões do ensino e da aprendizagem e que engloba as ações dos sujeitos professor e aluno, em sala de aula, tanto na ação de ensinar quanto a de aprender. Segundo as autoras, a ensinagem constitui-se na ação de ensinar, aliada à ação de aprender, pois o ensino desencadeia a ação de aprender. O que possibilita, de certa forma, o desenvolvimento do método dialético de ensinar e aprender.

Na relação entre ensino e aprendizagem, o elemento que possibilita a constituição da teoria didática e da orientação segura para a prática docente destaca-se nas dimensões: política, científica e técnica. Na relação entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, apontam-se como ações docentes a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula.

Em oposição ao processo de ensino centrado na transmissão pelo docente, do qual decorre a visão de aprendizagem como assimilação, as autoras destacam a concepção de aprendizagem assumida como desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática. Desse modo, as autoras enfatizam que é função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação, mediante

[...] a interinfluência entre o objetivo e o subjetivo, cuja essência é a experiência social em toda a sua multilateralidade e complexidade que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do

educando, em ideias e qualidade do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 206).

É de responsabilidade do docente a efetivação das ações correspondentes aos três momentos do ciclo didático, como: 1) preparatório ou pré-ativo; 2) de ação docente ou interativo; 3) de avaliação ou pós-ativo. Pimenta e Anastasiou (2014) relatam que elementos da teoria didática que remetem à compreensão de que a ação de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um resultado bem-sucedido daquilo que se pretendia fazer. Assim, tal ação se dirige a uma meta, que se pode encontrar para além dos limites da própria atividade ou de um de seus segmentos, exigindo condições temporais, local planejado e estipulado e participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), supera-se a visão de senso comum da docência associada à aula expositiva como forma única de ensinar, visão esta que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Em uma aula tradicional, geralmente se explicita o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando que foram historicamente construídas num dado contexto, como sínteses temporárias, afirmações técnicas, interligadas a uma pesquisa científica especial e com propósitos teóricos. Ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, o professor fica como fonte de saber, tornando-se no portador e na garantia da verdade.

Nessa visão do ensinar, que é a expressão de um senso comum, ficam excluídos aspectos essenciais do processo, tais como a historicidade da ciência, a rede teórica que permitiu à ciência chegar àquela definição ou àquela fórmula.

A ausência dos aspectos sociais e históricos deixa o conhecimento desconectado. Nas aulas, deve-se ensinar, também, a pensar, aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, assim configura-se o ensino como atividade do professor e do aluno, acentuando a atividade do primeiro, e a aprendizagem como atividade do professor e do aluno, acentuada a atividade do segundo. Nessa perspectiva, configura-se a superação feita pela ação conjunta de professores e alunos.

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo,

caracterizada pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Assim, os alunos e os conteúdos ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Este é o princípio didático do papel condutor do professor e da autoatividade dos alunos.

A aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. '*Comprehendere*', por sua vez, significa "aprender em conjunto". Isso exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema, em que cada novo conhecimento é inserido pelo aluno, ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor apreensão. Quando isso ocorre, a visão sincrética, inicial, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior, com a análise via metodologia dialética (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 209).

Compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento, é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem feixes de relações que se articulam em redes construídas socialmente e individualmente, e, em permanente estado de atualização. Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que, no nível individual e social, a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar, e, com isso, supera a simples memorização. O aluno tem de, ativamente, refletir para apropriar-se do quadro teórico objetivado pelo professor e pelo currículo no processo de ensino.

A partir daí, é preciso revisar o "assistir a aulas", pois a ação de apreender não é passiva. Exige informar-se, exercitar-se, instruir-se. Pode-se apreender por imitação, por repetição, por ensaio e erro e, num nível superior, quando se atinge a verdadeira finalidade da aprendizagem, pode-se dispensar o modelo, indo além dele. No entanto, as autoras afirmam que o verdadeiro desafio consiste na abstração, que se efetiva quando se podem conceber noções e princípios, independentemente do modelo ou do exemplo estudado, associando ideias e chegando a deduzir consequências pessoais e inéditas, mediante uma ação predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva.

Desse modo, exige-se do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência da melhor qualidade. Assim, torna-se necessária uma docência capaz de planejar e efetivar um processo contínuo de ações que possibilitem aos alunos ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido em momentos sequenciais e de complexidade crescente.

No paradigma tradicional, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), o professor é palestrante e aluno ouvinte; isso foi-nos ensinado pela nossa vivência de alunos, portanto, o que sabemos fazer, por experiência ou hábito, contrapõe-se a uma crescente necessidade da construção de um paradigma atual, em que o enfrentamento do conhecimento científico existente utilize um processo diferenciado, no qual a construção e a parceria sejam elementos fundamentais da relação. Cabe aos professores organizarem as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e dos alunos envolvidos no processo. Na organização das atividades de ensino, é importante rever o significado de cognição:

[...] a cognição, enquanto possibilidade de expressar em símbolos conteúdos mentais apreendidos, não termina após formada a abstração desse mesmo conteúdo, mas inicia-se justamente aí, na abstração. Incorporando as operações realizadas, a cognição se realiza quando supera o isolamento em que se definem os conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, estas, sim, explicativas da realidade (Wachowicz, 2014, apud Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 212).

Desse modo, o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade. Deve-se considerar que o momento de chegada ao símbolo, etapa final do ensino tradicional, se torna um ponto intermediário do processo de apreensão, assim, é necessário, realizar todo um caminho e ser confrontado com a realidade e com a teoria existente. Conforme essa dialética, o caminho do pensamento vai de uma totalidade da qual se buscam os nexos internos a outra totalidade, pensada e criada no pensamento e pelo pensamento. Essa totalidade real deve acompanhar todo o processo, e a busca das relações essenciais que organizam essa realidade que indica conceitos que organizam seu conhecimento.

Ao apreender um conteúdo, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), apreende-se por determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual

cada área exige formas de ensinar e apreender específicas, que explicitem as respectivas lógicas. Isto aponta para a necessidade de uma competência docente na definição de ações a serem efetivadas pelos alunos sob sua supervisão, visando aos objetivos pretendidos que estabelecem um processo de apreensão e construção do conhecimento. Para que tal processo se efetive com a parceria e a colaboração do aluno, é importante o estabelecimento de uma relação contratual, na qual ambos, professor e aluno, terão responsabilidades na conquista do conhecimento. Esse processo compartilhado denomina-se processo de ensinagem.

Para compreender o processo de ensinagem, as autoras mencionam três momentos que são fundamentais para o método dialético de ensino: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. O primeiro trata de possibilitar ao aluno um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, o qual deve ser provocado pelo professor para que o aluno se vincule e sensibilize-se em relação ao objeto de conhecimento, de tal maneira que ele permaneça atento durante todo o processo. Com uma articulação entre a realidade concreta e o grupo de alunos, em suas redes de relações, visão de mundo, percepções e linguagens, de modo que possa acontecer o diálogo entre o mundo dos alunos e o campo a ser conhecido.

O segundo, a construção do conhecimento, é o momento do desenvolvimento operacional, da atividade do aluno por meio da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios, no qual se explicitam as relações que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui. A partir disso, a análise constitui a essência das atividades propostas ao aluno, de modo que possa superar sua visão inicial, sincrética sobre o objeto do conhecimento. Assim, mediante a análise, poderá construir uma visão qualitativamente superior, uma síntese nova e reelaborada.

O terceiro momento refere-se à elaboração da síntese do conhecimento pelo aluno. Segundo as autoras, é o momento da sistematização, da expressão do aluno acerca do objeto apreendido, da consolidação de conceitos. Desse modo, é importante que sejam concebidas como sínteses provisórias, porque, embora superem a visão sincrética inicial, configuram etapas do processo de construção do conhecimento pelo aluno, visando à elaboração de novas sínteses continuamente retomadas e superadas. Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam que a interação

intencional, planejada, responsável entre aluno, professor e objeto de conhecimento configura a essência da relação pedagógica. Assim, mediada pelo conhecimento, essa relação permite o alcance da lógica própria das diversas áreas, numa construção inovadora, mobilizando o envolvimento e o comprometimento de alunos e professores no processo de compreensão da realidade e do seu campo profissional nela. Para isso, o desenvolvimento do raciocínio, a precisão de conceitos básicos, o crescimento em atitudes de participação e crítica perante os conhecimentos constituem objetivos essenciais do processo de ensinagem.

De acordo com Gasparin (2008), o esforço e a dedicação do professor em suas aulas, mesmo com um bom planejamento, conhecimento científico da matéria que ministra e métodos adequados de ensino-aprendizagem não são garantias plenas do que e quanto os alunos aprenderão. Outras variáveis interferem no processo de desenvolvimento do educando. O conjunto de fatores facilitam ou dificultam o desenvolvimento da criança, pois é algo um pouco contraditório, ao mesmo tempo que, ao longo dos anos, somos os mesmos, há mudanças que nos tornam pessoas diferentes. Concomitantemente, com os condicionantes de ordem mais ampla, existem os mais próximos do educando que são o próprio indivíduo com suas potencialidades, a família, em qualquer de suas formas sociais, em que se inicia a educação, e a escola que, interferindo nos dois condicionantes anteriores, dá um passo adiante ao trazer o conhecimento científico.

[...] idealmente, é preciso organizar-se de modo a propor a cada aluno situações-problema que vão obrigá-lo a refletir, a inventar, a construir conceitos e novos modelos de comportamento. Essas situações devem ser adaptadas a cada um e estar um tantinho acima do nível que eles sabem naquele momento para que os obstáculos lhes permitam ir além (Gasparin, 2008, p.117).

Assim, o processo escolar se desenvolve com base no planejamento da escola ou no projeto político-pedagógico e nos planos da disciplina que cada professor ministrará. Isso é fundamental por facilitar o trabalho da escola e do professor, porém não garante que cada aluno seja atendido didaticamente em sala de aula. Para que o aluno reflita, invente e passe a construir os conceitos científicos, é preciso apresentar-lhe situações-problema que o desafiem a ir além do que já domina. Assim, o autor afirma que o ponto de partida da aula não é o

currículo ou a explicação da unidade de conteúdo do programa da disciplina, mas são os conhecimentos prévios que o educando leva para a escola dentro da área de conhecimento sobre a qual o professor trabalhará. Desse modo, se faz necessário ouvir, aprender com os alunos, avaliar o que já conhecem sobre o tema da aula.

O autor menciona que as situações-problema devem envolver os conhecimentos que o aluno já possui e os conhecimentos científicos que deve aprender dentro de cada disciplina. O estímulo passa a existir a partir do momento em que o educando liga o que já sabe com aquilo que vê que pode alcançar, mas que ainda não está sob o seu domínio. Na realização desse processo, entra em ação o conhecimento científico do professor e sua preparação didática no processo de unir o conhecimento cotidiano do educando ao conhecimento mais elaborado, conduzindo o aluno a um novo patamar de compreensão da realidade estudada. O conhecimento cotidiano do aluno eleva-se ao científico, e, ao mesmo tempo, o científico desce ao cotidiano. Este caminhar dialético constrói e reconstrói o conhecimento, possibilitando e fazendo o desenvolvimento do educando.

O método dialético de construção do conhecimento científico escolar, de acordo com Gasparin (2008), é um processo por meio do qual o professor toma consciência de seus limites, pois obriga-se a ouvir sobre os conhecimentos cotidianos do educando, sem abrir mão do conhecimento científico. A ação educativa tem seus limites e, por isso, deve respeitar sempre os dois lados, o professor não detém toda a verdade sobre o

conteúdo que ministra, nem o aluno desconhece por completo, em seu cotidiano, o conteúdo que o professor lhe ensinará. Ambos são ensinantes um do outro.

No processo de socialização do conhecimento científico, é necessário ter presente que científico não significa neutro; ele é sempre histórico, carregado de intenções, preocupações e de dificuldades de sua sistematização e as soluções que apresenta para as questões do tempo em que foi produzido e como foi transposto para a história atual. Do mesmo modo, o aluno carrega consigo toda sua vivência cotidiana, vai para escola já sabendo, em alguma medida, o que lhe será ensinado de forma mais sistemática pelo professor.

O conhecimento que os educandos levam para a escola não significa que seja sempre do senso comum, que não tenha nada de cientificidade, porque todo conhecimento científico sempre está presente no cotidiano de todos os indivíduos como cidadãos. O que pode acontecer é que o domínio que os estudantes têm de um determinado tema seja menos científico daquele que lhes será apresentado pelo professor. Portanto, nunca se começa do zero em ciência. O que se pretende com a socialização cada vez maior do conhecimento científico de pensar e de buscar o conhecimento com autonomia por meio daquilo que já internalizam e dominam (Gasparin, 2008, p.122).

Os conceitos científicos universais, segundo o autor, devem ser conhecidos, transpostos e reinterpretados dentro do novo tempo, para que os alunos compreendam a universalidade do conhecimento que explica os fenômenos gerais, mas também esclarece e faz compreender a realidade concreta, específica, particular de cada educando.

Gasparin (2008) opta pela Concepção Histórico-Cultural de ensino e de aprendizagem, que traz consigo toda a história de sua constituição e que opera de um modo específico no processo de transmissão-construção do conhecimento, em que a base são as interações sociais que formam as funções psicológicas superiores, como resultado de um processo histórico e social. Como mediador, o professor não pode agir de forma dogmática na construção do conhecimento, mas deve estabelecer as ligações entre o que os alunos já conhecem e o novo conhecimento científico que pretende construir com eles, possibilitando que consigam realizá-lo autonomamente.

O processo dialético de construção do conhecimento, segundo Gasparin (2008), implica no modo de pensar as contradições da realidade e na maneira de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente mutação. O desenvolvimento do pensamento por tese, antítese e síntese é o que constitui a dialética segundo o materialismo histórico. Este método de análise e interpretação da realidade busca evidenciar as contradições sociais e resolvê-las no decorrer do desenvolvimento histórico.

O requisito básico do método dialético, segundo o autor, é o estudo dos fatos e das coisas em seu processo dinâmico de mudança permanente. Desse modo, este método aplicado à educação escolar é o processo pelo qual o conhecimento científico realiza o movimento de: síncrese-análise-síntese, no qual síncrese

significa o conhecimento concreto-empírico, ao passo que análise expressa a teorização, as abstrações, a reflexão, e, síntese é o novo conhecimento elaborado, o concreto pensado em suas múltiplas determinações.

O processo dialético de educação perpassa todo o trabalho do educador e dos alunos, estruturando e desenvolvendo a elaboração do conhecimento escolar tanto no que se refere à nova forma de o professor preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino e de aprendizagem como nas respectivas ações dos alunos. Assim, a totalidade do processo pedagógico possibilita a tomada de consciência sobre a prática social do professor e dos alunos, conduzindo-os para o caminho do conhecimento teórico que conduzirá seu novo fazer prático, tornando-o mais científico.

A criança se apropria, na idade pré-escolar, de diferentes conceitos, mas é na escola que tem acesso ao saber científico sistematizado, adquirindo novos conteúdos e, sobretudo, formas mais elevadas de pensamento. No processo escolar, ela articula novos e velhos conhecimentos, ou seja, une seus conceitos cotidianos aos científicos pela mediação do professor, estabelecendo novas relações, o que lhe permite ir muito além do imediatamente perceptível (Gasparin, 2008, p. 127).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os conceitos científicos se formam no aluno de maneira diversa dos espontâneos. Estes se desenvolvem de baixo para cima, partindo dos objetos vivos e reais, enquanto os científicos seguem um caminho inverso, de cima para baixo, com seu ponto de partida nas propriedades mais complexas e superiores, descendo às mais elementares e inferiores. Neste processo, é importante a intervenção consciente do professor, por meio da mediação.

A mediação do professor se faz necessária para a tomada de consciência dos conceitos espontâneos e sua reconstituição verbal para a elaboração dos conceitos científicos. Realizam-se, desta maneira, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, sendo que a aprendizagem se concretiza no meio sociocultural, enquanto o desenvolvimento se caracteriza pela reconstituição interna, no plano intrapsíquico¹, do que foi apreendido. O desenvolvimento das

¹ [...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades

funções psíquicas superiores nega e supera as funções inferiores, mas conserva seus elementos ainda que modificados em seu novo estágio. À medida que o novo estágio nega o anterior, concomitantemente, o inclui e o integra sem destruí-lo. Desse modo, a aprendizagem dos conceitos científicos não exclui os cotidianos.

Na fase em que o aluno passa de criança para adolescente, o meio exerce influência sobre o desenvolvimento do pensamento. Os fatores externos, como a linguagem, os comportamentos, as formas de conduta, sentimentos, são transpostos e internalizados no plano subjetivo e passam, com o tempo, a constituir-se como características psíquicas pessoais. Porém, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não se restringe ao período de transição, mas atende a todos os anos escolares e se perpetua em todos os níveis de ensino e em todos os momentos da vida de cada pessoa.

A realização do processo de ensino e de aprendizagem, segundo Gasparin (2008), tem como ponto central a mediação do professor, mas não é a única mediação, visto que as crianças que já aprenderam um determinado conteúdo ou conceito podem tornar-se mediadoras do conhecimento para as demais que ainda não chegaram à compreensão desejada. Assim, a aprendizagem é sempre coletiva, social, num primeiro momento, para se tornar pessoal numa segunda etapa.

Nesta linha de pensamento, incluem-se tanto as atividades nas quais a criança ou o jovem necessitam de ajuda, bem como a imitação. A imitação é um bom indicador de seu nível de desenvolvimento, já que o aluno somente consegue imitar o que está dentro de suas potencialidades. Assim, imitando, o educando consegue realizar o que não seria capaz de fazer sozinho no momento, mas que o realizará em seguida, de forma autônoma. Desse modo, a imitação, em sala de aula, ao buscar a aprendizagem dos conceitos científicos, é intencional, sistematizada, planejada pelo professor, levando para a tomada de consciência.

Cabe ao professor, segundo Gasparin (2008), estabelecer o processo de sua ação docente na zona de desenvolvimento imediato², a fim de realizar todo o curso

internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vigotski, 2010, p. 114).

² Segundo Vigotski (2001) “[...] a zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes”

da aprendizagem, de modo que os conceitos científicos desempenhem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Ao trabalhar com os educandos aquilo que não dominam, o docente vivencia o processo educativo como um desafio para si, bem como para os discentes. Assim, se o processo de ensino e de aprendizagem se ativer ao nível do desenvolvimento atual dos alunos, nada de novo aprenderão e irão se sentir desmotivados. Mas ao contrário, ao serem instigados para aquilo que ainda não conhecem se acende uma motivação e sua vontade de busca.

Tuleski (2022) reafirma Saviani para quem a educação é um fenômeno peculiar aos seres humanos, sendo uma exigência de sua atividade vital, o trabalho. No processo de reprodução da própria existência, o ser humano produz objetos (trabalho material); o trabalho necessita de prévias ideações para se concretizar, a ideia dos objetivos da ação. Esse não é um processo simples, mas sim complexo, que no percurso da humanidade foi sendo aperfeiçoado e desenvolvido.

A autora destaca dois pontos sobre o processo pedagógico. O primeiro ponto consiste na identificação dos elementos culturais, nos quais é fundamental distinguir o essencial do secundário, uma vez que se constituem como critério para eleição dos conteúdos escolares. O segundo ponto, descoberta das formas adequadas, vincula-se aos meios para organização e transmissão dos conteúdos: a organização no espaço e tempo e os procedimentos necessários para que ocorra a apropriação do conhecimento. Segundo Tuleski:

Saviani chama atenção para a necessária distinção entre o conhecimento elaborado e o espontâneo, o que é um saber sistematizado e fragmentado, uma cultura erudita e popular. Para ele, a escola deve centralizar-se na transmissão do saber científico, o qual é metódico e sistematizado e não se pautar em saberes que produzem palpites ou opiniões sem bases factuais [...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (Tuleski, 2022, p. 227).

A autora afirma que um currículo que se pautar no saber sistematizado, na cultura erudita ou letrada tem, como exigência inicial da escola básica, o domínio

da leitura e da escrita, da linguagem aritmética, da natureza e da sociedade. Isso pode parecer óbvio, porém não o é, quando determinadas concepções de currículo o compreendem como todas as atividades desenvolvidas na escola, desde as festas religiosas, jogos e competições esportivas, comemorações, que, em muitos casos, acabam por tomar conta do ano letivo. Tais atividades extracurriculares só fazem sentido se enriquecerem as curriculares, sem as substituírem.

Para Saviani, segundo a autora, o clássico da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Para que isso aconteça, é preciso elaborar métodos e procedimentos de ensino adequados para cada faixa etária. Assim, é preciso organizar e dosar o conhecimento em acordo com as necessidades infantis, em cada idade. Se o objetivo da educação escolar é a passagem do saber espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à erudita, o movimento dialético de retorno permite o enriquecimento dos saberes e das culturas anteriores, que não se anulam e nem são excluídos, mas sim enriquecidos.

A universalidade do saber, segundo Saviani, de acordo com Tuleski (2022), liga-se diretamente ao problema da objetividade. Um conhecimento para alcançar o status de universal deve ser objetivo, o que quer dizer que ele expressa as leis que regem a existência de determinados fenômenos, o que se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Ter caráter universal significa ultrapassar as particularidades de determinada época, classe, lugar etc., ainda que tal conhecimento seja condicionado historicamente em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o saber escolar é a organização dos conhecimentos objetivos produzidos de modo gradativo e sequencial ao longo do processo de escolarização, em uma determinada etapa histórica, de modo a que se efetive a transmissão desses conhecimentos pelo professor, e sua assimilação pelos educandos. Não há como cindir conteúdos e procedimentos de ensino, do mesmo modo que a divisão por disciplinas escolares pode ser pensada como momento de análise que não poderia prescindir da síntese como a articulação dos conhecimentos numa totalidade.

Para Saviani, de acordo com Tuleski (2022), a diferenciação do conhecimento por disciplinas, tanto na ciência como na educação, pode ser considerada como reprodução da divisão social do trabalho no âmbito da produção. No entanto, na concepção marxiana, o conceito de concreto é unidade da diversidade e ao passar

da síntese à síntese pela mediação do abstrato, passamos a uma visão do todo, na qual se manifesta a clareza de suas partes constituintes.

2.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A partir das considerações anteriores sobre o contexto social mais amplo, buscamos explicitar, a seguir, a proposta de Saviani sobre a educação e a Pedagogia Histórico-Crítica em sua origem. Vale ressaltar que esta visão de educação e de pedagogia se apresenta como oposição às demais teorias educacionais e pedagógicas. Posiciona-se diretamente contra o capitalismo, constituindo-se uma pedagogia contra-hegemônica. Iniciaremos com algumas considerações sobre educação e, posteriormente, sobre pedagogia.

Saviani (2011), o criador da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta no livro “Escola e Democracia” a especificidade da educação escolar, no qual afirma que a natureza da educação está na categoria do “trabalho não material”, e improdutivo. O autor relata que a produção não material tem duas vertentes: “[...] aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação [...]” (Saviani, 2011, p. 6).

O problema do saber é resultado de todas as objetivações que podem ser observadas na Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. Essa pedagogia, em relação à educação, implica:

- 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 atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) 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 (Saviani, 2011, p. 8).

Nesta perspectiva, a educação requer a compreensão da natureza humana, ou seja, o homem, como ser natural, é diferente dos animais, pois necessita

produzir sua própria existência, e, para isso, há necessidade de transformá-la por meio do trabalho. Isto é o que o diferencia dos animais, os quais apenas reproduzem o que neles se encontra geneticamente. “[...] Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Assim, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano [...]” (Saviani, 2011, p. 10).

Quando o autor afirma que a educação é própria dos humanos, significa que ela é resultado do processo de trabalho, o que implica no desenvolvimento de existência humana e sua subsistência material com a produção cada vez mais ampla e complexa de bens materiais, como resultado do trabalho material. Já o trabalho imaterial implica a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, o que determina que a educação pertença ao âmbito do trabalho não material. Assim, Saviani (2011) pode afirmar que o trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida coletivamente pela história. Logo, a educação possui dois lados, o primeiro é a identificação de seus elementos culturais, e o segundo, a descoberta das formas mais adequadas para atingir o objetivo de reconstrução junto aos educandos. Além disso, a educação não se reduz ao ensino, antes a institucionalização do pedagógico, por meio da escola, é um indício da especificidade da educação.

Para que o saber seja elaborado, segundo Saviani (2011), referindo-se à escola básica, esta deve propiciar a aquisição de instrumentos, atividades básicas organizadas (dentro de um currículo) e a partir daí sistematizar o aprendizado para ler e escrever a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Estes são elementos do conteúdo fundamental da escola.

Cabe aos profissionais da educação encontrar e utilizar os métodos mais adequados e as formas próprias de organização das atividades escolares, porque o processo de aprendizagem se dá pela assimilação do saber sistematizado, como a alfabetização. Dominar a leitura e a escrita é fundamental para fazer fluir com segurança e desenvoltura todo o processo pedagógico. Assim, o sujeito vai se libertando dos aspectos mecânicos e concentrando cada vez mais sua atenção ao conteúdo sistematizado. A libertação só se dá porque o conteúdo sistematizado foi apropriado, dominado e internalizado, fazendo parte do seu interior, de sua estrutura orgânica.

O objeto da aprendizagem, de acordo com o autor, se transforma numa espécie de “segunda natureza”, porém isso demanda tempo e esforço. À medida que houve uma interiorização de conteúdos, esses passam a ser dados como naturais. A habilidade adquirida só pode se manifestar por um processo deliberado e sistemático, organizado. Assim, é preciso ter insistência e persistência para adquirir um “*habitus*”, até que os atos se fixem.

A mediação da escola, segundo Saviani (2011), é que possibilita a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Este é o movimento dialético em que a ação escolar permite juntar novos propósitos que enriquecem os anteriores. O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas de compreensão da realidade por meio dos conteúdos. Em conclusão o autor menciona:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2011, p.20).

Segundo o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica se forma no bojo das concepções críticas, mas com uma visão diferenciada que procura articular uma orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.

Uma visão crítico-reprodutivista, segundo o autor, surgiu em meados de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens. Seu ápice se deu na França, mas espalhou-se pelo mundo, inclusive no Brasil. Esse movimento tinha como pretensão fazer a revolução social pela revolução cultural, mudando as bases da sociedade, e chegou a ameaçar a ordem constituída. Após contornar a crise, o autor relata que a consequência foi uma marcante presença do autoritarismo tecnocrático, prevalecendo sobre os diferentes interesses da sociedade. Isso também se manifestou no Brasil com uma crise estudantil, na tomada das escolas, e aqui também prevaleceu o autoritarismo tecnocrático, só que com um caráter militar, diferente em outros lugares do mundo.

O autor menciona que a visão crítico-reprodutivista teve um papel importante

em nosso país, pois impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária, a pedagogia tecnicista. As teorias crítico-reprodutivistas³ impulsionaram reflexões e análises em oposição a este modelo de pedagogia oficial e à política educacional dominante. Na teoria crítico-reprodutivista, era impossível o professor desenvolver uma prática crítica, porque ela situava-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Assim os educadores somente reproduziam.

Ao trabalhar em filosofia da educação, Saviani (2011) debruçou-se sobre as questões educacionais dentro da dialética. Como até em meados de 1969 o problema da dialética na educação não havia sido colocado no Brasil de forma organizada, ele fez uma primeira tentativa em um texto inédito denominado “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, discutindo o problema dos objetivos da educação brasileira e como atingi-los. Essa tentativa teve repercussão e chegou a um esquema classificatório que envolveu quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional da filosofia, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética, inclusive a crítico-reprodutivista.

O processo das análises crítico-reprodutivistas, de acordo com Saviani (2011), toma corpo a partir de 1977. Já em 1978, em um seminário sobre educação brasileira, em Campinas, as visões críticas estavam quase iguais, ainda não se diferenciavam teóricos crítico-reprodutivistas e históricos-críticos.

O autor situa como marco da concepção histórico-crítica o ano de 1979, quando a dialética em educação começou a ser mais discutida em amplitude e coletivamente. O autor menciona que as discussões envolvendo essa nova concepção colocam a educação em contradição, buscando atender os interesses da classe dominada, os trabalhadores. Assim, o papel político da educação se realiza quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado.

A partir de 1979, a concepção histórico-crítica começa a assumir a forma mais sistematizada, que se desenvolve em 1983, em vista do esforço em encontrar saídas pedagógicas de uma valorização de escola para as camadas dominadas.

Saviani (2011) aponta que os conservadores da direita logo começaram a se

³ Entende-se a teoria crítico-reprodutivista como um movimento intelectual de tendência crítica baseado na produção intelectual marxista, que se desenvolveu nos anos de 1960 e 1970 na Europa, principalmente na França.

unir em um bloco, enquanto outro grupo constituía a esquerda para manifestar um conjunto de posições sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Tudo começou na Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1980, perpassando pela tese de que o tradicional precisava ser revisto, porque havia outro lado que poderia fazer a diferença. Ele mostrou isso com sua intervenção na CBE, apresentando o tema “Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara”, tentando mostrar uma proposta que não fosse nem escolanovista e nem tradicional.

A crítica inicial ficou marcada na mente das pessoas, pois Saviani queria apresentar um educador crítico, que tentasse exercer o trabalho pedagógico na perspectiva histórica. Essa postura encontraria objeções e dicotomias entre a discussão sobre conteúdo e forma, assinalando que se fosse dada importância aos conteúdos, que geraria a postura conteudista, seria desconsiderada a dimensão das formas, dos processos pedagógicos.

Os métodos, os processos, segundo Saviani (2011), são os pontos centrais da pedagogia, pois o professor sempre está interessado em fazer progredir o aluno. De acordo com o autor, o docente vê o conhecimento sistematizado como meio para o crescimento do discente. Ao mesmo tempo, o método é essencial ao processo pedagógico, porque significa a condução, a introdução da cultura na criança. Assim:

A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. [...] que a pedagogia em geral, envolve a noção de cultura como tudo que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. (Saviani, 2011, p. 66).

De acordo com o autor, a escola necessita organizar processos, descobrir formas para a realização da finalidade de transmissão dos conteúdos sistematizados. Essa é a questão central da pedagogia escolar, em que estão imbricados os conteúdos, as formas e as relações sociais.

Daí o porquê a socialização do saber produzido é a questão da relação entre forma e conteúdo. Isso visto que a socialização é fundamental para o saber elaborado, uma vez que o saber produzido socialmente é força produtiva. Mas o autor relata que na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade da

classe dominante. Desse modo, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, ou seja, se o trabalhador possuir algum tipo de saber, se torna dono de força produtiva, enquanto no capitalismo, os meios de

produção são propriedade privada. A produção do saber é social; ela ocorre no interior das relações sociais. Assim, o saber surge da prática social, por meio dos instrumentos de elaboração e sistematização, permitindo que os trabalhadores se apropriem do saber científico.

Neste processo, a Pedagogia Histórico-Crítica dá importância tanto ao saber quanto à consciência crítica. Saviani (2011) afirma que o nível de consciência dos trabalhadores é elaborado à medida que eles dominam os instrumentos do saber, tendo clareza de que o conhecimento é socialmente produzido e histórico, pois a cada geração ele é acrescido de mais conhecimento. A pedagogia deve permitir que as novas gerações se apropriem do patrimônio da humanidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani (2011), pode ser considerada como “pedagogia dialética”. Isso porque dialética é sinônimo de diálogo, troca de ideias, contraposição de opiniões e tem como suposto o processo histórico, em uma base materialista, tendo como pressuposto a história a partir do desenvolvimento material e as condições materiais humanas.

Segundo o autor a formulação da expressão histórico-crítica envolve a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-crítico e, assim, articular como ponto de referência a proposta pedagógica junto à transformação da sociedade, em sua concepção histórico-dialética. Esse é o sentido base da “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Na realidade escolar, segundo Saviani (2011), o processo pedagógico pode ser focalizado em dois aspectos. No primeiro, o autor menciona que a relação entre a “Pedagogia Histórico-Crítica e a realidade escolar” estão imbricadas. Até porque essa concepção pedagógica surgiu das necessidades da prática dos educadores nas condições atuais. Logo, a realidade escolar traz raízes para a proposta da pedagogia histórico-crítica. Num outro momento de análise, a compreensão das raízes históricas implica com a relação da realidade escolar.

O desenvolvimento histórico é o processo por meio do qual o “[...] homem produz a sua existência no tempo” (Saviani, 2011). Com o trabalho, o homem

constrói o mundo histórico; com a sua cultura, gera uma educação nesse processo. No “comunismo primitivo”, a existência do homem era de forma coletiva, em que todos se apropriavam dos elementos necessários em comum.

A classe dos proprietários, de acordo com o autor, se dá em meio à produção fundamental assumindo a forma privada. Por serem os detentores da propriedade, colocavam os não proprietários para trabalhar. Esse modo de produção antigo, em que a terra era propriedade privada, tem um cunho medieval ou feudal; possibilitou o surgimento de uma classe ociosa – os senhores – na qual não precisavam trabalhar, pois o trabalho dos outros garantia a sua sobrevivência. A partir daí, que podemos localizar a origem da escola.

Saviani (2011) relata que “Escola, em grego, significa 'o lugar do ócio'. O tempo destinado ao ócio” (Saviani, 2011). Os que não trabalhavam, porque tinham o tempo livre, frequentavam a escola, desse modo, na Idade Média, o ócio era nobre e digno. À medida em que havia uma diminuição da classe de proprietários e uma grande massa de não proprietários, a educação complementar e secundária aparecia como uma necessidade e modalidade.

Tendo isto em vista, a principal educação dessa massa era o trabalho, porque, para ela, não havia educação por meio da escola, mas a tinha por meio da vida, pelo processo de trabalho. Com o advento da época moderna, surge uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesia, em que o processo produtivo passa do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Essa era no momento a classe empreendedora, que tinha que produzir continuamente. Nesse sentido, a época moderna:

[...] vai caracterizar-se por uma crescente industrialização da agricultura e uma progressiva urbanização do campo; vai ser marcada por relações sociais baseadas no direito positivo. A cidade é uma construção artificial, as relações sociais aí já não são mais naturais; são relações em que o social predomina sobre o natural, em que o contrato estabelecido entre os homens predomina sobre as formas consuetudinárias que predominavam anteriormente (Saviani, 2011, p.82).

Dadas as condições de vida na cidade, generaliza-se o conhecimento sistemático, porque a burguesia exigia a disseminação da escola básica, por causa dos códigos escritos que se tornaram de suma importância para todos. Assim, a

escola se generaliza e se torna dominante. Nos dias atuais, a escola se encontra “hipertrofiada” tanto vertical como horizontalmente. Saviani (2011) relata que não há tendência de ampliar o tempo de escolaridade desde o ensino médio até a pós-graduação, esse é o sentido vertical.

Ao passo que, no âmbito horizontal, se reclama da jornada escolar, visto que a pretensão é que as crianças não fiquem apenas três horas por dia, mas que a escola seja de jornada integral, podendo chegar até 8 horas diárias⁴.

Quando pensamos em teoria da educação, passamos a ter consciência lógica rumo à direção da prática pedagógica, mas nem sempre percebemos o caminho inverso que vai da prática à teoria. Assim, enfrentamos os desafios teóricos da pedagogia histórico-crítica, que se divide em duas grandes direções:

[...] uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem mais elaboração; a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, até mesmo já elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalmente e coerente (Saviani, 2011).

O autor relata que um ponto que abrange a metodologia da prática de ensino em sala de aula está no livro de João Luiz Gasparin, com o título *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (Gasparin, 2002).

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), o ser humano vive dos produtos da natureza, de elementos que suprem suas necessidades. Essa natureza é diferente de outras espécies. Desse modo, os outros animais vivem de acordo com as condições que têm e somente produzem conforme as leis da natureza, ao passo que o ser humano a transforma segundo seu propósito. Essa transformação teve um longo trajeto até que fosse adequado à natureza em si. De acordo com os autores, Leontiev (1978) considera a viragem humana pelo aparecimento do *Homo sapiens*, em que a evolução do homem é libertada da sua dependência inicial com as mudanças biológicas lentas, que se transmitem por hereditariedade.

Compreende-se, então, segundo os autores, que nesse momento o ser

⁴[...] passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007. (Moll, 2012, p.20)

humano não se submete à natureza; “ele a transforma e produz aquilo que denominamos de *cultura*” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 45). A vida humana teve mudanças cada vez mais rápidas, profundas e complexas condicionadas à sociedade. Um exemplo dos meios mais sofisticados, foi o cozimento dos alimentos, o que representou um salto qualitativo para o ser humano. Outro fator que nos diferencia das outras espécies e tem um grau importante é o trabalho. Por este, o ser humano produz bens materiais, relações e instituições sociais, ideias e qualidades humanas.

Foi por intermédio da crítica da economia política que Marx e Engels (2007) buscaram a compreensão dos processos de produção da vida social e suas respectivas formas organizativas pautadas em relações sociais de produção. Sendo assim, procuraram entender os seres humanos, as bases materiais de vida social e as formas de relações sociais dadas em determinados tempos históricos (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.46).

Para os autores, o trabalho nunca será uma atividade isolada da sociedade. Sua realização se insere em um conjunto de relações sociais de produção que tem um vínculo entre os sujeitos, que marcam o caráter coletivo, designando-o como atividade social.

O trabalho constitui-se nas relações entre os seres humanos que o realizam, o que implica em uma relação homem/natureza na interação da sociedade, que afeta os sujeitos e sua organização. No processo de trabalho, surgem determinadas relações, que propiciam transformações substantivas na sociedade humana, ou seja, é por meio do trabalho, do modo de produção, que a humanidade se constituiu como tal.

O processo do fazer humano sobre a natureza material transforma o indivíduo por meio das relações que estabelece com a natureza, que é também transformada por ele. O fazer educacional e suas relações entre educador e educandos, tanto em sua dimensão física quanto intelectual, possibilita a transformação dos educandos e do professor.

O processo histórico de produção da humanidade se caracteriza no desenvolvimento do ser social, que possibilita o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social, mais se humaniza. Assim, a atividade fundante do trabalho é do humano fazer história, ser sujeito da história e

produto e produtor de historicidade. O ser humano, por meio do trabalho, transmite às novas gerações da espécie o que desenvolveu e que será incorporado a cada um objetiva e subjetivamente.

[...] a relação indivíduo-natureza concebida por Marx não foi como uma relação entre espécie e objetos de suas necessidades, típica dos animais. Na realidade, Marx explicou essa relação entre gênero e objetos produzidos pela atividade social produtiva própria dos seres humanos. Jamais essa posição pode ser reduzida a um enunciado biológico. As necessidades humanas – aquelas que precisam ser satisfeitas pela atividade social – possuem um caráter histórico e mediatizado, visto que, em primeiro lugar, os próprios objetos que satisfazem as necessidades humanas não são objetos de caráter natural imediato (como se dá no caso dos animais), muito pelo contrário, são objetos que já sofreram modificações que já sofreram modificações da atividade de trabalho (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.49).

A universalidade do ser humano se vê nas atividades sociais de trabalho que os indivíduos vão realizando em um determinado tempo histórico, em produções materiais e imateriais que transcendem o seu tempo e adquirem caráter universal. Tais objetivações podem ser apropriadas pelos indivíduos das gerações posteriores, o que possibilitará, a estes, novas objetivações. Ao utilizar o material adequado, será possível atingir a finalidade pretendida a um objeto específico, ainda que sua matéria-prima tenha sido extraída dela, que se torna uma objetivação.

O desenvolvimento da humanidade (a humanização) vai sintetizando um acervo de elementos e significações sociais – materiais e imateriais – que se acumulam de geração em geração, isso é uma característica do gênero humano que o distingue dos animais. Essa acumulação diz respeito ao próprio desenvolvimento da cultura, cuja dinâmica exige a objetivação de cada indivíduo do que produziu. O acúmulo histórico e social das objetivações humanas compõe o que chamamos de cultura, em um círculo de relações objetivas cada vez mais inesgotáveis e que crescem conforme o desenvolvimento da sociedade humana, o que acarreta no princípio da universalidade do homem.

O fato de o trabalho humano, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), adquirir um caráter universal faz também com que o próprio conhecimento humano adquira princípios de universalidade. Sendo o conhecimento atividade do ser

humano, as exigências, que se põem aos indivíduos singulares ao entrarem em relação com as produções humanas do seu tempo e de tempos precedentes, denotam as exigências da universalidade do conhecimento.

Com efeito, a despeito de todas as análises críticas que Marx fez à sociedade burguesa moderna, ele não negou o caráter positivo promovido pelo desenvolvimento do capitalismo no que diz respeito à universalização do ser humano e do próprio conhecimento. Para Marx, as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos na sociedade capitalista expressas na universalização do mercado mundial foram um fator de desenvolvimento, visto que se tornou possível romper com os círculos mais imediatos e locais das relações típicas das sociedades pré-capitalistas (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.52).

O fato de que a produção material da vida se torna universal, ao gerar formas de apropriação e objetivação das forças essenciais humanas, universalizando o processo de humanização da natureza e de criação da cultura, resulta em um conhecimento que também se torna cada vez mais universal, em virtude das relações cada vez mais numerosas dos indivíduos com a natureza. O conhecimento é resultado do processo humano de domínio, apropriação da natureza.

O desenvolvimento do conhecimento corresponde à transição do desconhecido, do conhecimento unilateral, parcial e superficial ao conhecimento cada vez mais profundo, sistematizado e multilateral da natureza e da sociedade. Assim, os indivíduos singulares necessitam entrar em relação com os objetos existentes e acumulados pelo gênero humano. É a partir desse desenvolvimento histórico-social do gênero humano e da universalidade do conhecimento que se impõe a exigência da educação escolar e da socialização do saber sistematizado, de tal forma que o conjunto dos conhecimentos fundamentais para os homens nessa nova etapa do desenvolvimento da humanidade possa ser transmitido e apropriado.

Desse modo, os autores afirmam que é com base na compreensão histórica que a Pedagogia Histórico-Crítica é elaborada coletivamente em uma concepção nuclear, qual seja a exigência da escola viabilizar a apropriação, em cada indivíduo singular, do conjunto dos conhecimentos mais desenvolvidos das ciências, da filosofia e das artes, que se apresentam como riqueza imaterial de

humanização e tornam-se essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Dito isso, parece-nos perfeitamente plausível o anúncio feito pelo professor Demerval Saviani já em 1983, quando sugere a superação dos conflitos entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência por meio de uma pedagogia concreta. Notadamente, a pedagogia tradicional – caracterizada por uma concepção universal abstrata de ser humano, acentuando o polo da universalidade – e a pedagogia nova – que comporta uma concepção de homem reduzido à sua singularidade imediata, acentuando o polo singular – *são superadas por uma pedagogia concreta que se apresenta como mediação particular entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal)* (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.59-60. (Grifos nossos).

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo os autores, está relacionada a uma teoria pedagógica que convoca todos os profissionais da educação a produzirem nos indivíduos singulares, de maneira direta e intencional, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Nesse sentido, ela conclama os professores a trabalharem ao máximo pela humanização.

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), o materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo e suas leis para atender a necessidades sociais. Estas indicam o ser humano como sujeito transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, o trabalho. Desse modo, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicar de forma científica e, ao mesmo tempo, enraizados na prática social.

O método, para Marx, é expressão do movimento lógico do pensamento em diferentes graus de determinações e de desenvolvimento, o que permite apreender a realidade objetiva na forma de um reflexo ideal. Para o marxismo, é só por meio do método que conseguimos ir além das aparências das coisas, e somente por meio da lógica dialética é possível desnudar as formas fenomênicas da empiria imediata e penetrar concretamente nas suas relações internas essenciais.

O método dialético configura-se, portanto, como lógica e teoria do conhecimento, tendo como premissa a tese materialista da existência das coisas fora e independente da consciência humana sobre elas. Enquanto os idealistas afirmam a primazia da ideia diante da existência da materialidade do mundo, o materialismo dialético não só afirma como sublima que as coisas existem, independente da nossa consciência sobre elas – e isso diz respeito

tanto ao que desconhecemos individualmente como ao que a ciência já desenvolveu e domina (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 64).

Ao contrário das leis da lógica formal: Princípio da identidade, Princípio da não contradição, Princípio do terceiro excluído:

A lógica dialética é capaz de ultrapassar os limites da lógica formal, uma vez que reconhece e considera o movimento do pensamento que isola, fixa compara e classifica como necessário, porém não é suficiente. A dialética supera por incorporação a descrição aparente do pensamento lógico-formal à medida que está orientada para ir além da constatação e da evidência imediata. Seu horizonte é penetrar na dinâmica interna e nas mediações nucleares das coisas revelando os nexos e as contradições que movimentam a realidade em sua essencialidade histórica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.67).

A lei universal do desenvolvimento do saber humano determina que ele parta do pensamento imediato para a forma mediada. Assim, se faz necessário captar as propriedades das coisas a conhecer e suas relações internas, de modo que possa oferecer uma explicação de tal amplitude que ultrapasse uma reflexão de aparência e meramente especulativa. O primeiro traço essencial da ciência é aquele que exige estudo metódico da realidade. Um segundo aspecto, é a validação de um conceito universal que depende da sua historicidade e como foi produzido em seu alargamento que faz com que extrapole seus próprios limites históricos.

O conhecimento, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), desenvolve-se dialeticamente de forma sensorial e racional em que a base da relação empírico-sensorial entre indivíduo e objeto do conhecimento se supera ao transformar sensações em palavras e estas em conceitos. É com o objetivo de desenvolvimento da consciência, de elevação do pensamento teórico dos sujeitos, que o conhecimento científico se destina à superação do real aparente. Nisso, compreende-se que, para o pensamento dialético, há distinção entre representação e conceito da coisa.

A primeira, segundo os autores, resulta das captações fenomênicas que o sujeito faz da realidade, pois trata-se de uma práxis utilitária imediata, que deixa o ser humano em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las. Assim, a representação garante a vida cotidiana dos sujeitos

em que a aparência superficial da realidade é fixada como mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move naturalmente.

O concreto (o real) é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. Acontece que no início desse processo a apreensão desse real está limitada à captação do concreto-empírico, que é sincrético, impreciso, superficial, sensorial, imediato e difuso. Por meio da mediação da análise e do movimento da abstração do pensamento, é possível chegar à apreensão desse mesmo concreto como uma totalidade enriquecida, mais precisa, aprofundada, mediada e concisa (concreto pensado), enquanto síntese de múltiplas determinações (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.70).

Segundo os autores, a realidade humano-social tem os indivíduos como seus produtores, que, por meio do trabalho, produzem também a si próprios. Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que a consciência reflete a realidade e, por isso, precisamos conhecê-la de modo que possamos alterá-la, transformando ao próprio ser social. Desse modo, o pensamento é subjetivo na medida em que é sempre o reflexo ideal do mundo objetivo, uma imagem pertencente ao sujeito em que por sua vez cria apenas a imagem, não a própria coisa objetiva. O pensamento é a reprodução do objeto sob a forma de uma imagem psíquica.

Porém, o pensamento é objetivo por refletir um conjunto de elementos e processos que estão fora da consciência dos homens em que seu conteúdo sempre procura ser reflexo do objeto em sua forma mais plena ou precisa possível. A dialética materialista não interpreta a natureza e a sociedade como um aglomerado desorganizado e independente, ao contrário, está interrelacionado de forma orgânica e condicionado reciprocamente.

[...] Ademais, exige-se considerar as circunstâncias históricas que deram origem e que explicam o desenvolvimento cultural, político, econômico, filosófico, entre outros, de determinado evento. [...] o pensamento necessita sempre de algum apoio em seu movimento. E esse apoio lógico é criado precisamente pela experiência antecedente do conhecimento, que é a que se fixa nas categorias da dialética materialista, estabelecida, portanto na historicidade da própria prática social cujo objeto do conhecimento é pertencente (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.72).

A dialética materialista não é um aglomerado desorganizado e

independente, mas precisa ser compreendida dentro da complexa trama de relações em que está inserida. Desse modo, o método dialético materialista tem como base a forma lógica dialética do singular, do universal e do particular, ao buscar logicamente a história, as relações sociais de maneira tal que a Revolução Burguesa⁵ se manifesta em um quadro em que o sistema socialmente sobrevivente exerce uma tirania contra todo o povo (o universal tornando-se particular).

A partir disso, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), a classe revolucionária burguesa, liderando o terceiro estado, representava, na revolução, o progresso social, com os interesses das outras classes (o particular tornando-se universal). O caráter processual da relação entre o universal e o particular, é que o universal se transforma no particular, assim como o particular assume o universal. O particular passa a ser universalização determinada, e o universal passa a ser essencial particular de muitos singulares.

O trabalho é condição essencial, universal, da existência humana. Este é realizado por indivíduos singulares e em determinadas condições particulares, que são históricas. Assim, a universalidade do trabalho presume o próprio desenvolvimento histórico-social, em uma totalidade bem desenvolvida de trabalhos singulares que são apreendidos em universais e diferenciados em formas históricas particulares.

Marx, portanto, conseguiu operar dialeticamente com as categorias do singular, do universal e do particular na análise de seu objeto de estudo, demonstrando cientificamente que o modo de produção capitalista é um modo de produção particular, especificamente definido pelo desenvolvimento histórico. É, portanto, histórico e transitório (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 75).

O singular e o universal coexistem no fenômeno, mas, se o singular isolado é pura aparência fenomênica, o universal é carente de concreção, por apresentar-se isolado e sem suas mediações constitutivas.

O particular, segundo os autores, é a mediação da relação singular e

⁵[...] A transformação do mundo entre 1789 e 1848 foi uma modificação advinda da *dupla revolução*: a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial (inglesa) contemporânea. Essas transformações modificaram e continuam produzindo mudanças no mundo até os dias de hoje. Juntas, essas transformações, representam o triunfo da indústria capitalista, da classe média ou da sociedade burguesa liberal; constituem o triunfo das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (Cardoso; Souza; Lemos, 2023, p.250).

universal, em que todo e parte, parte e todo, com o verdadeiro conhecimento do objeto faz parte das relações entre parte e todo, com vínculos internos. Desse modo, a particularidade, como mediação, transforma a universalidade abstrata em totalidade concreta de determinações vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto.

Na obra *Introdução a uma estética marxista*, Lukács (1968) atribuirá à particularidade o caráter de mediação entre o singular e o universal, sendo o particular responsável por elevar a singularidade a uma universalidade mediada, ao mesmo tempo em que confere à universalidade um grau de concreção singular. Para o filósofo marxista, a categoria da particularidade na relação singular-particular-universal é de suma importância, ao se constituir como mediação que explica os mecanismos que interferem no modo de ser da singularidade e da universalidade, ou seja, a particularidade se posiciona como mediação que carrega determinações ao singular e ao universal (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.76).

A produção, segundo os autores, era para Marx a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade, o consumo, a singularidade, sendo todos esses unificados em uma totalidade, a produção material da vida social. Assim, a produção é, em parte, consumo, e este é parcialmente produção na medida em que consome meios de produção. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), Marx também relacionou produção e consumo com distribuição e troca, em que a própria distribuição é um produto da produção e define as formas particulares de distribuição e troca.

O desenvolvimento histórico é o processo historicamente situado, em que os seres humanos produzem a sua existência por meio do trabalho, no ato de agir na natureza e transformá-la de acordo com as suas próprias necessidades humanas. Desse modo, o trabalho é a essência do ser humano, portanto categoria ontológica e histórica fundamental do existir dos homens.

Logo, a origem da educação coincide com a própria existência dos seres humanos. Isso vem de encontro com os fundamentos históricos-ontológicos da relação entre trabalho e educação, de modo que a maneira de garantir a vida humana passa pela transmissão, de geração em geração, dos conhecimentos dos meios necessários que permitam a produção da existência. Tendo isso em vista, a problemática da escola na sociedade moderna, em que a Pedagogia Histórico-

Crítica explícita o caráter histórico e objetivo do desenvolvimento da realidade humana, resulta na defesa da especificidade da escola e na importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, no qual concorre para o desenvolvimento humano em geral.

Foi também sob tais fundamentos que o autor (Saviani) delineou a natureza da educação, compreendendo-a por meio da própria apreensão da natureza humana. Se a natureza da educação é ser um processo de trabalho, é preciso então identificá-la com a categoria de produção de trabalho não material. Saviani (2011b, p.12) explica o trabalho material como aquele que produz bens materiais, e o trabalho não material, por sua vez, está vinculado à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.82).

Para que o trabalho educativo cumpra sua natureza de produzir em cada indivíduo o conhecimento universal, por meio do objeto específico da educação escolar, é necessário que o conhecimento seja objetivo, metódico e sistemático. Isso permite que o trabalho educativo cumpra seu “papel” de produzir, historicamente e coletivamente em cada indivíduo singular a universalidade. Para isso, se fazem necessárias condições de transmissão e assimilação, que impliquem em identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos a fim de cumprir a finalidade educativa.

Os autores ressaltam que, para elaborar o objeto da educação, é importante indicar três elementos cruciais que permearão por todo o processo educacional, inclusive o trabalho didático, são eles: conteúdos, formas e o sujeito do processo educativo. Este último, pressupõe o aluno concreto, com múltiplas determinações, que se diferencia do aluno empírico, em que basicamente se limita com a imediatividade da empiria fenomênica. De acordo com Saviani (apud Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 89), a especificidade de um trabalho não material refere-se:

[...] aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Segundo os autores, essas relações pedagógicas se asseguram por meio

dos conteúdos científicos ensinados pela escola, os quais se constituem em tema central para a Pedagogia Histórico-Crítica, que expressa a dinâmica do trabalho em que a dialética entre apropriação-objetivação se mostra sob novas possibilidades de conhecimentos anteriormente conhecidas ou assimiladas.

Os conteúdos culturais, segundo Saviani (1986), são históricos e sua revolução está interligada à historicidade. Tendo isto em vista, o autor afirma que a igualdade formal está associada à modificação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Com o Movimento da Escola Nova, houve uma composição do mecanismo de caráter formalista e estático para uma recomposição das aspirações populares junto aos interesses burgueses; estes apresentaram-se como principais interessados para atender seus interesses dentro da sociedade. Saviani (1986) afirma que uma pedagogia revolucionária tem como principal ponto a igualdade essencial entre os indivíduos. Igualdade esta, em termos reais e não apenas formais. Essa considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, sendo um processo educativo primordial em geral e da escola.

A pedagogia revolucionária, segundo Saviani (1986), é crítica e entende a educação como determinante principal das modificações sociais, como se relaciona dialeticamente com a sociedade. Essa pedagogia supera a crença seja na autonomia como na dependência da educação nas condições sociais.

2.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MOMENTOS INTERDEPENDENTES

A prática social global é o ponto de partida da prática educacional e, ao mesmo tempo, em nível descendente, o fundamento geral da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta pedagogia especifica-se na didática como processo de ação imediata do professor em sala de aula – a mediação –, buscando realizar no indivíduo singular a universalidade do conhecimento em cada aluno.

A Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos e a iniciativa do professor. Isto favorecerá o diálogo dos alunos com o professor dentro de uma cultura estruturada historicamente. Estes métodos:

[...] 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, 1986, p.73).

Tendo isto em vista, o autor lembra que, em primeiro momento, professor e aluno são considerados como indivíduos, no segundo momento, professor e aluno são agentes sociais. Sendo assim, o primeiro momento seria a prática social comum ao professor e aluno, porém ambos estariam posicionados diferentemente dentro desta prática, como agentes sociais diferenciados. Tanto professor como aluno, segundo Saviani (1986), encontram-se em níveis de compreensão diferentes na prática social. A compreensão do professor é de “síntese precária”, ao passo que a compreensão dos alunos expressa uma posição sincrética.

A compreensão do professor é sintética porque existe uma certa articulação de conhecimentos e experiências. É precária, contudo, pois, por mais articulados que sejam esses conhecimentos, a sua própria prática pedagógica envolve uma antecipação do que lhe é possível trabalhar com os alunos, cujos os níveis de compreensão o professor não conhece. Assim, a prática social é o começo dos trabalhos do professor e dos alunos em sala de aula. É o nível de entrada tanto do professor quanto dos alunos, situados historicamente, cada parte evidenciando sua posição, tanto em relação à prática social extraescolar, quanto em nível de conhecimento científico.

O segundo passo, de acordo com Saviani (1986), é a identificação, na prática social, de seus principais problemas. Este momento se chama “problematização”, porque trata de identificar indagações que necessitam ser resolvidas na prática social, e, para isso, se faz necessário dominar conhecimentos científicos. Na sequência, o terceiro passo versa sobre como se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos essenciais aos problemas revelados na problematização. Esses instrumentos são produzidos e preservados social e historicamente, o que implicará na apropriação dos conteúdos transmitidos para os alunos, de forma direta ou indireta, pelo professor. Esse terceiro passo o autor nomeia como “instrumentalização”.

O quarto passo, segundo Saviani (1986), é o entendimento da prática social dos conteúdos científicos dentro de uma expressão elaborada, inclusive, da incorporação dos instrumentos culturais, como elementos ativos de transformação

social. Os alunos elevam-se ao nível sintético. Esta elevação ao nível do professor é imprescindível para compreender a relação pedagógica em sua especificidade. O momento catártico, de acordo com o autor, é um ponto essencial no processo educativo, uma vez que é nesse momento que se realiza, por meio da mediação, “[...] a passagem da síncrese à síntese [...]” (Saviani, 1986, p. 75). Este momento do processo pedagógico pode acarretar a manifestação, nos alunos, da capacidade de compreensão da prática.

Pode-se afirmar que, no processo pedagógico, havia uma desigualdade no ponto de partida entre professor e alunos quanto ao conhecimento científico, agora há uma igualdade no ponto de chegada. Isto se realizou por meio da mediação pedagógica; pelas ações sociais escolares essa prática se alterou qualitativamente. Todavia, a prática social não se altera apenas porque o educando ascendeu a um novo nível de compreensão da realidade. Isto porque “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 1986, p. 76), sobre suas consciências.

O quinto passo é o ponto de chegada, ou seja, a própria prática social. A prática social como ponto de partida e de chegada caracteriza momentos do método de ensino. O intuito do autor é dizer que o movimento começa na síncrese e vai até a síntese, perpassando pela mediação da análise, o que constitui uma orientação segura para aquisição de novos conhecimentos no processo escolar de transmissão-assimilação.

Neste processo de situar a Pedagogia Histórico-Crítica dentro da totalidade social, é significativa a contribuição de Vigotski no que se refere à sua psicologia para o trabalho do professor para seu trabalho junto ao aprendiz.

Para que se possa abranger o processo de educação e focar no psicológico, é necessário considerar a psicologia do trabalho do mestre e evidenciar a que regras ele está sujeito.

A ciência ainda não tem todos os dados e descobertas que permitam encontrar o caminho para a psicologia do mestre. O que se tem são informações e observações, muitas vezes, fragmentárias, de natureza puramente prática referentes ao trabalho docente.

Toda teoria da educação, de acordo com o autor, apresenta as suas próprias exigências ao mestre. O processo pedagógico tem uma concepção particular,

específica da natureza do trabalho do professor.

Segundo Vigotski (2001), um novo papel importante recai sobre o professor. Ele se torna o mediador do meio social, em que desempenha o papel de impactar os alunos com o conhecimento.

O maior perigo, ligado à psicologia docente, ocorre quando na personalidade do professor começa a predominar o segundo aspecto. O professor começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita. É necessário dizer que toda profissão docente marca o seu agente com os seus traços típicos e indeléveis e cria figuras deploráveis que exercem o papel de apóstolos da verdade corrente. Não é por acaso que o mestre, essa sentença viva (?), sempre pareceu uma figura humorística, objeto de brincadeira e zombaria e sempre foi um personagem cômico, das comédias antigas aos contos modernos (Vigotski, 2001, p.448).

O traço permanente do mestre o expõe, de forma caricaturada, enquanto instrumento da educação. A essência está na própria transformação do homem em máquina de educar, por sua natureza psicológica.

O mestre que não percebe a grandeza de sua missão e entra para escola apenas para ter um emprego prejudicará os alunos e ainda mais a si mesmo. O aluno tem interesse pelo mestre porque esse é inspirado, torna-se o material lecionado e ensina o que ele é. Segundo o autor, o magistério não é para qualquer um, mas para os mais aptos. O professor deve saber muito e ter domínio do que leciona. Mas não basta que ele saiba, é de suma importância que seus alunos sejam capazes de apreender tudo o que o mestre lhes apresentar.

Quando um professor explica um simples poema faz uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura; a sua aula de ciência natural pode limitar-se em uma turma a apenas alguns elementos, mas ainda assim esses elementos exigem que diante dos seus olhos se descortinem as amplas perspectivas da ciência moderna (Vigotski, 2001, p. 451).

Até nos dias atuais, segundo Vigotski, o aluno tem permanecido nos ombros do professor, tem olhado e julgado por meio da mente do docente. Mas o autor

afirma que já é hora de fazer o aluno a andar por suas próprias pernas e escolher a sua direção. Isso se aplica a todos os aspectos da educação.

A ciência, segundo Vigotski (2001, p. 454), é o caminho mais seguro para a assimilação da vida: “[...] o mestre constrói o seu trabalho educativo não com base na educação, mas no conhecimento científico”. No futuro a psicologia estará entranhada à pedagogia e vice-versa para todo professor. Nesse sentido, o professor necessita ser um profissional cientificamente instruído antes de ser de qualquer área do conhecimento como instrumento do pedagogo.

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto. [...] Hoje a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo (Vigotski, 2001, p. 455).

As relações com o aluno podem chegar a uma força, transparência e elevação que não se encontra tão somente nas relações humanas, isso é apenas parte do assunto. A outra parte advém do que o mestre deve responder, inclusive, com uma exigência oposta. O mestre deve cumprir seu papel até o fim, para além de mestre. O autor afirma que se trata do próprio processo educativo e que em sua essência psicológica está incutida a exigência mais íntima comunicação com a vida.

O processo educativo, segundo Vigotski (2001, p. 456), é mais dinâmico e rico quando a vida educa. Assim, “[...] o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital”. O pedagogo será, no futuro, ativo participante da vida, no campo da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prático-social, por meio do objeto que ensina, uma vez que está entrelaçado à escola à vida.

Desse modo, o trabalho pedagógico está fundido ao amplo trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista. O novo sistema de pedagogia, segundo o autor, atribui ao professor um papel insignificante, em que o docente se transforma em manequim mecânico. Na realidade, sua atribuição é crescer infinitamente e transformar a educação em uma criação da vida.

A concepção do fundamento e da natureza da educação, segundo Vigotski (2001), modifica-se frente aos conhecimentos científicos que se transformam em processo pedagógico. O conceito de educação, refunde-se no homem como no material congênito do comportamento. A nitidez manifestada no caráter criador no processo pedagógico torna-se compreensível frente à natureza criadora de uma vida humana. O autor afirma que, a criança é um ideal de harmonia:

Para a psicologia científica, a criança se revela como problema trágico na apavorante desproporcionalidade e na desarmonia do seu desenvolvimento. Sem falar do paralelismo biogenético, pode-se assim mesmo dizer que uma criança recém-nascida é um condensamento da experiência anterior, é pura biologia, e que em alguns anos do seu desenvolvimento ela deve efetivamente superar todo o caminho percorrido pela humanidade, do macaco ao aeroplano (Vigotski, 2001, p.458).

Em todas as funções, a educação não está separada nem teórica nem praticamente dos momentos biológicos. A educação é um processo recíproco e com adaptação de ambos os campos, com dinamismo ativo, ora com orientador, ora com os orientados. No processo pedagógico, a educação é ativa, com substituições de vivências responsivas, em que o professor personifica uma grande parte da classe. Os seus elementos, experiência do sentir e do pensar, o docente utiliza em um clima de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interior.

O autor divide em três grupos básicos o desenvolvimento e o ensino da criança. O primeiro tem como objetivo central a tese da independência dos processos do desenvolvimento infantil frente aos processos de ensino. Nesse momento, o ensino é visto como processo externo que, combinado, auxiliará no desenvolvimento da criança, mas não participa ativamente desse desenvolvimento, aproveita mais as conquistas deste e modifica a sua orientação.

Tendo isto em vista, Vigotski (2001, p. 466) afirma que,

[...] para esses pesquisadores, é como se processos como raciocínio e a compreensão da criança, sua concepção de mundo, a interpretação da causalidade física e o domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata transcorressem por si mesmos, sem qualquer interferência por parte do ensino escolar (Vigotski, 2001).

O desenvolvimento deve concluir alguns círculos de leis, que determinam as

funções que devem amadurecer anteriormente ao que a escola ensina. Os ciclos da aprendizagem vêm após os ciclos do desenvolvimento. A aprendizagem sempre advém do desenvolvimento, este está adiante da aprendizagem. O resultado desta se dá por meio do desenvolvimento e amadurecimento de tais funções que se modificam essencialmente nele.

Para o segundo grupo, de acordo com o autor, a aprendizagem é desenvolvimento, isso expressa a essência desse grupo, e as teorias surgem diferentes em sua base. O desenvolvimento é educação que se funde com o processo de aprendizagem de forma integral. É atribuída à aprendizagem a importância pontual no processo de desenvolvimento da criança. As relações de pedologia e pedagogia são leis diferentes. A pedologia é a ciência das leis do desenvolvimento e da aquisição de hábitos, já a pedagogia é o ensino, é arte.

O terceiro grupo supera os extremos de ambos os pontos anteriores, de um lado, o processo de desenvolvimento não depende da aprendizagem, e, de outro, a aprendizagem na criança adquire novas formas de comportamento. Desse modo, criam-se duas teorias do desenvolvimento sobre a construção mental da criança. Assim, o desenvolvimento tem dois processos diferentes, mas imbricados mutuamente. No primeiro, o amadurecimento se dá ao processo do sistema nervoso, no segundo, é a aprendizagem que está entrelaçada ao processo de desenvolvimento.

O segundo momento é a ideia da dependência mútua, da influência mútua dos dois processos fundamentais, dos quais se constitui o desenvolvimento. É verdade que o caráter da influência mútua quase não é elucidado no famoso trabalho de Koffka, que se limita a observações das mais gerais sobre a existência de uma relação entre esses processos. Entretanto, como essas observações dão a entender, o processo de amadurecimento prepara e torna possível certo processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem como que estimula e avança o processo de amadurecimento. (Vigotski, 2001, p.471).

O terceiro momento é a ampliação da atribuição da aprendizagem no processo de desenvolvimento da criança. Com base nessa teoria, a inteligência é um complexo de faculdades: de potencialidades, de espírito de observação, de atenção, de memória, de pensamento, entre outros, em que cada uma é uma aquisição para todas as demais. Essas significam capacidades reais e

fundamentais que modificam a função do material em que operam. Elas modificam-se em decorrência do estudo de determinados objetos. Se o homem aprende a fazer bem alguma coisa, ele irá fazer bem outras coisas sem nenhuma relação com a primeira.

Acredita-se que as faculdades mentais funcionam independentemente do material sobre o qual operam, e, também, que o desenvolvimento de uma faculdade acarreta o desenvolvimento de outras. O autor menciona que pesquisas mostram que a consciência é a soma de uma multiplicidade de capacidades particulares, como de observação, de atenção, de memória, de julgamento, entre outros, em que uma independe da outra. Ensinar não é tarefa de desenvolver uma capacidade de reflexão, mas de desenvolver muitas capacidades de pensar sobre diversos objetos.

Os métodos, que asseguram a influência da aprendizagem especial sobre o desenvolvimento geral, só atuam por intermédio de elementos idênticos: da identidade do material e da identidade do próprio processo. O hábito nos governa. Daí a conclusão natural de que desenvolver a consciência significa desenvolver uma multiplicidade de faculdades parciais independentes umas das outras, de formar uma infinidade de hábitos parciais, pois a atividade de cada faculdade depende do material com que esta opera. O aperfeiçoamento de uma infinidade de hábitos parciais, pois a atividade pode influenciar o desenvolvimento de outra apenas na medida em que existam elementos comuns a uma e outra função ou atividade (Vigotski, 2001, p. 474).

A influência da aprendizagem nunca é específica, pois a ordem intelectual transfere estruturas encontradas na solução de uma tarefa a diversas outras.

Ao resolver de diversas maneiras o problema da relação de aprendizagem e desenvolvimento, acha-se que o momento inicial do problema de aprendizagem inicia bem antes da aprendizagem escolar. Isto porque toda aprendizagem advém de uma pré-história da criança. A vertente da aprendizagem escolar não é continuidade do desenvolvimento pré-escolar em algum campo, pois pode sofrer o oposto à linha desenvolvimento pré-escolar. A aprendizagem escolar começa no estágio do desenvolvimento, percorrido pela criança antes de entrar na escola.

É natural que a aprendizagem pré-escolar seja substantivamente diversa da escolar, pois esta trabalha com a assimilação das bases do conhecimento científico. Mas mesmo quando a criança, ao se

encontrar no perigo das primeiras perguntas, assimila os nomes dos objetos ao redor, no fundo ela passa por um determinado ciclo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na idade escolar, mas estão de fato interligadas desde o primeiro dia de vida da criança (Vigotski, 2001, p.477).

Devemos distinguir dois níveis de desenvolvimento da criança, em que o conhecimento está ora na zona de desenvolvimento atual, ora na zona de seu desenvolvimento imediato. No desenvolvimento atual, a criança não necessita de auxílio. No segundo, precisa da ajuda do adulto para a aprendizagem. O aprendido neste nível, depois ela fará por conta própria. Este nível determina o amanhã da criança em um estado dinâmico do seu processo de desenvolvimento.

Assim, para Vigotski (2001, p. 480) “O estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2001). Neste processo, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança como função intrapsíquica.

As contribuições de Vigotski são significativas para a Pedagogia Histórico-Crítica, porque possibilitam ao professor, em seu trabalho docente, desenvolver dialeticamente as funções psicológicas superiores das crianças.

3. SINGULARIDADE, PARTICULARIDADE, UNIVERSALIDADE: AS PARTES DE UM TODO GLOBAL

Nesta parte da dissertação, buscamos estabelecer relações comparativas entre singularidade, particularidade e universalidade como processos pedagógicos escolares interdependentes. Ou seja, interessa-nos verificar como os três momentos são tratados em si mesmos, sabendo que sempre são interdependentes e frutos de múltiplas determinações constituindo uma totalidade.

Cada momento do processo de ensino e aprendizagem contém em si as plurideterminações sociais que o condicionam e o tornam único, ainda que interdependente dos demais níveis. Por isso, nossa preocupação, neste capítulo, não está numa sequência lógica de importância de autores, mas buscamos verificar como eles abordam o tema.

Não é fácil separar as três dimensões – singularidade-particularidade-universalidade – porque a linha divisória entre elas é tênue e interligada, sendo muito difícil afirmar onde termina uma e inicia a outra, além do que os pensadores, na maioria das vezes, as tratam em conjunto. Mesmo assim, num primeiro momento, buscamos saber a especificidade de cada instância pelo estudo de autores que, mesmo não sendo da mesma linha de pensamento do materialismo histórico-dialético, traduzem em suas obras o mesmo caminho por outra concepção. O fato de estudar, separadamente, cada uma das partes de um todo não significa que sejam desconsideradas suas relações de interdependência e esquecida sua totalidade.

Considerando o tema central desta dissertação, cada pensador, ao tratar deste assunto específico, parte de sua formação social, política e educacional, isto é, de sua visão e compreensão da realidade, não necessariamente escolar ou pedagógica. Ou como afirma Boff (1997):

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde seus pés pisam. Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma

releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam (Boff, 1997, p. 9).

Na perspectiva de Boff, cada um lê de onde estão plantados seus pés intelectuais, ou seja, do mundo em que habita e interpreta. Assim, para compreender o pensamento de cada autor:

[...] é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer, como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (Boff, 1997, p. 9-10).

Assim, ao apresentarmos o pensamento de cada pensador sobre o tema específico de nossa pesquisa, teremos a oportunidade de verificar qual sua leitura de mundo, suas vivências, seus interesses.

Os pensadores, educadores e professores que tratam do processo de ensino e aprendizagem, implícita ou explicitamente, adotam uma teoria de educação como suporte de suas publicações ou de sua ação docente. Mesmo que não tomem posição clara a respeito dos diversos problemas, enfrentados em sala de aula, evidenciam que não são neutros. Sua conduta educacional e profissional sempre evidenciará onde estão plantados os seus pés.

De certa forma, todos os docentes partem do pressuposto de que os alunos vão à escola porque não sabem ou não possuem os conhecimentos científico-culturais necessários à sua vida social além da instituição de ensino. Mais do que isso, o processo de ensino e aprendizagem se apresenta como um caminho que tem como ponto de partida um conhecimento do senso comum, ou, então, de um conhecimento adquirido em anos anteriores de escola, mas que precisa ser ampliado. Essa tarefa cabe ao professor de cada componente escolar. O processo se conclui quando o aluno passa a um novo nível de aprendizagem, de conhecimento. Em outras palavras, no centro do processo educativo escolar estão sempre o professor, o aluno e o conteúdo a ser aprendido que, em seu conjunto, realizam o desenvolvimento intelectual do educando. A forma de trabalho docente sempre será uma mediação entre o educando e o conhecimento. Isto

sempre implica, na prática de sala de aula, em três momentos: uma introdução, partindo do nível de conhecimento do aluno sobre o tema a ser estudado, ascendendo para o conhecimento mais específico e mais desenvolvido, até chegar à conclusão que evidenciará o novo nível de aprendizagem. Todavia, este processo não é linear, não segue a lógica formal do plano de ensino que se expressa em passos sucessivos e sequenciais. A dinâmica da sala de aula não é formal, mas dinâmica, dialética.

Ainda que não seja recomendável, a partir da lógica dialética, separar os três momentos interdependentes, – singular-particular-universal – mesmo assim, procuramos compreender cada um em si mesmo, para, em outro momento, tentarmos verificar como, na prática do processo didático-pedagógico escolar, podem, por meio do ensino do conhecimento científico, serem reunidos, com sentido e significado, para os educandos.

Para situarmos e compreendermos melhor o nosso tema, acreditamos que seja útil conhecermos um pouco mais sobre os processos da lógica formal e da lógica dialética. Conforme nos ensina Oliveira (2012),

A lógica formal, portanto, tem uma função específica no processo de conhecimento da realidade, pelo sujeito cognoscente, pois para compreender-se as múltiplas relações dessa realidade em sua processualidade, em seu constante movimento, é indispensável (mas, de modo algum, suficiente) que se nomeie cada elemento da realidade per se. Para isso é preciso identificá-los em suas características específicas para que se possa classificá-los dentro dos parâmetros e princípios do processo de conhecimento através do qual se pretende compreender a realidade, na sua dinamicidade. Sem se usar os procedimentos da lógica formal não é possível galgar outro momento do processo de conhecimento que se refere às relações entre esses elementos. Mas nesse ponto a lógica formal não dá mais conta (Oliveira, 2012, p.13-14).

Esta lógica formal considera seus elementos em si mesmos como estáticos, sem movimento. Isto pode ser expresso em diversos elementos que constituem a linearidade como ponto de partida antes da ação docente-discente em sala de aula. O processo didático-pedagógico se inicia pela lógica formal, linear, que se manifesta no plano de atividade no qual constam os passos sequenciais do trabalho do professor e dos alunos. Neste plano, estão previstos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de trabalho, as formas de avaliação, as referências, as

atividades extraescolares dos alunos, o número de aulas etc. Antes do trabalho docente, toda a estática da aula está prevista como diretriz.

Todavia, esta não é a dinâmica do trabalho escolar. Este se realiza em movimentos dinâmicos e ininterruptos que, geralmente, não seguem os passos previstos pelo planejamento. O planejamento sempre é realizado, burocraticamente, sem a presença dos alunos.

Para captar a dinamicidade da aula, é necessária outra lógica, a dialética, assim descrita por Oliveira (2012):

Para captar-se o movimento da realidade, na concepção marxiana, torna-se necessário utilizar-se a lógica inerente ao movimento da própria realidade que é dinâmica, não só no sentido de avançar numa determinada direção, mas através da intensa reciprocidade dos elementos que a constituem. É a lógica dialética. As leis da dialética são exatamente as leis que dirigem o movimento objetivo da realidade transformadas em leis do pensamento e que se nos apresentam através de conceitos de máxima generalidade (Oliveira, 2012, p.13-14).

A aula sempre será um momento vivo, dinâmico, em primeiro lugar, porque o estado de espírito dos alunos tem que se adaptar a uma nova realidade, em que as relações sociais estabelecidas entre o professor e os alunos não são regidas por relações primárias, mas secundárias. Isto significa que cada educando não é visto e tratado como João, Maria, Carlos, Andreia, mas todos são tratados pela categoria “alunos”, predominando o masculino. Ao mesmo tempo, o processo de transmissão- assimilação do conteúdo científico requer idas e vindas, conforme a possibilidade dos educandos de receber e incorporar os novos conteúdos, levando em conta que nem sempre os alunos estão predispostos a receber a novidade.

Uns aprendem com mais facilidade, outros necessitam de repetições por meio de diferentes estratégias de trabalho. É necessário, por outra parte, que o conteúdo se imbrique com a realidade da vida dos educandos, ou seja, a que serve para suas vidas, fora da sala de aula, o conteúdo ensinado? Daí a necessidade que o conteúdo seja trabalhado em duas dimensões que expressem seu significado e seu sentido. O Significado pode ser entendido como a construção social histórica do conhecimento científico que deve ser aprendido, enquanto o sentido se refere ao uso que o educando fará em sua vida além da escola. Este processo todo somente pode ser realizado pela lógica dialética, que sempre

expressará a dinâmica da realidade.

3.1 SINGULARIDADE

Dentre os diversos pensadores que tratam desta tríade, destacamos Paulo Freire, que, partindo de uma análise política, econômica, social e educacional, em sentido amplo, expressa os três momentos da possível mudança da sociedade brasileira como um todo e, conseqüentemente, no campo da educação. Entre os diversos processos que propõe, destacam-se os três níveis de consciência: intransitiva, transitiva ingênua, transitiva crítica.

Neste tópico, abordaremos o nível de consciência intransitiva assim apresentado por Freire (1967):

Uma comunidade preponderantemente **“intransitivada”** em sua consciência, como o era a sociedade **“fechada”** brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de **formas mais vegetativas** de vida. Quase exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. **Falta-lhe** teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas do País. Esta forma de consciência representa um **quase compromisso** entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de **vida mais vegetativa**. Circunscreve-o a **áreas estreitas** de interesses e preocupações. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas (Freire, 1967, p. 58). (Grifos nossos).

Esta forma de consciência, que pode ser considerada mágica e a-histórica, pode ainda existir, mas não fecha por completo o homem em si mesmo, que permanece um ser aberto. Vejamos como Freire, no excerto acima transcrito, se refere a este homem em seu local vivencial por meio das expressões que o caracterizam. Assim, para qualificar este ser humano, utiliza palavras que mostram o fechamento dele, mas que não o aprisionam.

Observemos: “comunidade **preponderantemente** intransitivada”; “**como o era** a sociedade **“fechada”**”; “circunscreve-o a **áreas estreitas de interesses** e

preocupações”; “comunidade em torno de formas **mais vegetativas** de vida”; “**preocupações se cingem mais ao** que há nele de vital: “falta-lhe teor de vida em **plano mais histórico**”; “**um quase incompromisso** entre o homem e sua existência”; “adstringe-o a **um plano de vida mais** vegetativa”; circunscreve-o a **áreas estreitas** de interesses e preocupações”; “incapacidade de captação de **grande número**”.

As palavras que descrevem o homem intransitivo, ou sua consciência intransitiva, não são palavras totalmente fechadas; permitem abertura, possibilidades, alternativas. Observemos: “preponderantemente”, “era”, “mais”, “quase”, “estreitas”, “grande”. O tempo e o espaço nos quais este homem vive não são todo-poderosos, apenas assinalam as limitações de sua esfera de apreensão das realidades mais amplas que estão situadas além de sua órbita quase vegetativa, não lhe permitindo, no momento, apreender a historicidade de sua vida. Todavia, estão abertas ao crescimento e à conscientização.

Como poderia ser tratada, no processo escolar, esta dimensão apresentada por Freire?

Conforme Gasparin (2010), a consciência intransitiva, no campo da educação, especificamente escolar, manifesta-se quando a principal preocupação do professor é a pura transmissão do conhecimento, sem considerar a ligação que este pode ter com a vida social dos educandos para além da escola. Pode ainda expressar-se quando os docentes consideram o conteúdo escolar como neutro descontextualizado que conduz os educandos para à acomodação, à aprendizagem do conteúdo apenas para a prova, levando ao descompromisso de uso social do conhecimento científico adquirido.

Marques (1975), em sua obra *Os caminhos do professor: incertezas, inovações e desempenhos*, trata didaticamente da formação dos professores universitários em três momentos: o homem comum, o homem incomum e o professor capacitado. Parte do pressuposto que estes professores, tendo recebido uma boa formação específica, não sentem muita segurança nas atividades do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. O rigor de sua formação científica não garante automaticamente os procedimentos básicos de ensino para a transmissão-reconstrução dos conhecimentos junto aos educandos. Isso justifica sua proposta de formação pedagógica necessária à docência. Vejamos, nesta fase

do nosso trabalho, suas considerações sobre o momento que considera o que seja um homem comum:

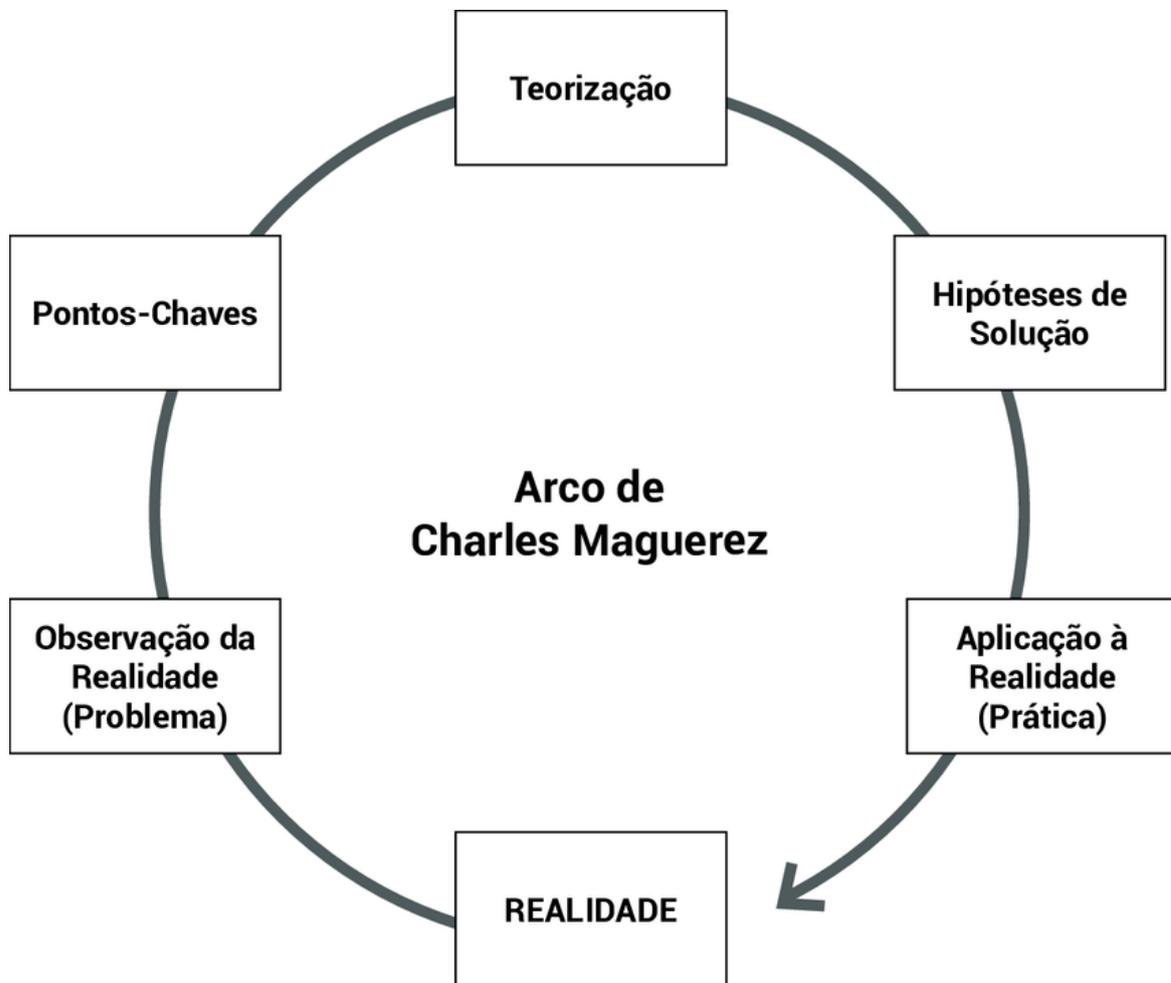
O homem comum, em geral, nunca dedicou muito pensamento aos problemas perenes da vida humana. É **incapaz de discernir** problemas que são eternos daqueles que são apenas passageiros, **problemas que são contingentes** a um determinado momento situacional. O homem comum **sente-se próximo ao pânico** face às dificuldades, uma vez que ele **não pauta suas decisões pela reflexão**. **Os obstáculos são vividos como barreiras** que impedem que ele se movimente com liberdade e **com pressa**, que é seu modo peculiar de proceder. [...] A tendência do homem comum **é julgar os outros por si mesmo**. Não sabe discernir a probabilidade de que alguns privilegiados possam ser mais competentes do que ele. **Presume o homem comum que manter-se calmo** em situações de emergência é sinal de apatia ou insensibilidade. Critica o homem incomum por assumir esta atitude [...]” (Marques, 1967, p. 11). (Grifos nossos).

As expressões destacadas na citação anterior traduzem, com bastante objetividade, o comportamento das pessoas cujas ações se aproximam do imediatismo, o que, de certa forma, manifesta a fase de vida a que se refere Paulo Freire ao tratar da consciência intransitiva do homem. O ponto de partida das reflexões de Marques não nega ao homem a possibilidade de ascensão, mas apenas constatam o estágio em que se manifesta sua vivência.

No mesmo caminho triádico, destacam-se também Bordenave e Pereira (2007), que, em sua obra *Estratégias de ensino-aprendizagem* (2007), constroem cada capítulo seguindo o caminho do arco de Charles Magueréz que vai da síncrese à síntese por meio da teorização (análise).

O Arco de Magueréz é uma metodologia de ensino-aprendizagem, que parte da realidade sócio-educacional e possibilita a interação entre alunos e professores, dando a oportunidade à (re)construção de conceitos e o compartilhar das vivências cotidianas.

O Arco de Magueréz se constitui com cinco etapas: 1) observação da realidade e definição do problema; 2) pontos-chave; 3) teorização; 4) hipóteses de solução; e 5) aplicação à realidade.



Fonte: Maguerez, 2007.

A Metodologia da Problematização inicia-se por meio da observação da realidade próxima e remota. O professor e o aluno observam a realidade de modo crítico, possibilitando a ambos analisar a realidade ampla, como ponto de partida da ação docente e discente, relacionando-a com a temática específica de estudo. Esta observação mais atenta permitirá que o professor e o estudante percebam aspectos interessantes, que envolvem o conteúdo a ser aprendido.

Os cinco passos do Arco podem ser analisados em três momentos, seguindo o processo: síncrese, análise e síntese. Nesta parte da pesquisa, analisaremos a síncrese, enquanto os outros dois serão estudados na particularidade e universalidade, respectivamente.

Bordenave e Pereira (2007), contrapondo-se à educação "bancária" ou apenas reprodutora do conhecimento, assumem a educação problematizadora como processo de ensino e aprendizagem, que tem entre seus princípios que algo somente passa a ser bem conhecido quando é transformado, possibilitando que, ao

mesmo tempo, o indivíduo também transforme a si mesmo. Este processo realiza-se pela participação ativa e diálogo entre professor e alunos, em busca da solução ao desafio de uma situação-problematizadora. Nas palavras de Bordenave e Pereira:

A aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão “sincrética” ou global do problema a uma visão “analítica” do mesmo – através de sua teorização – para chegar a uma “síntese” provisória, que equivale à compreensão. Desta apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas consequências nascem “hipóteses de solução” que obrigam a uma seleção das soluções mais viáveis. A síntese tem continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade (Bordenave; Pereira, 2007, p. 10).

De acordo com a orientação problematizadora, o processo de trabalho docente e discente inicia-se pela observação da realidade, ou seja, da prática social global, da prática educacional e da prática pedagógica e didática. A partir do plano de ensino, previamente elaborado, que orienta o trabalho do professor e dos alunos, o início da aula não se dá pela apresentação do conteúdo, por meio de uma aula expositiva, mas por uma breve análise da realidade geral, da realidade específica da educação e, de modo especial, do conteúdo a ser trabalhado que deverá ser convertido em um desafio, ou seja, em um problema a ser pesquisado e respondido ao longo das aulas, conforme o tempo disponível e o conhecimento específico a ser transmitido. Neste processo inicial, identificam-se os pontos-chave da questão, percebidos pelo professor e pelos alunos, de tal modo que sejam percebidas as relações entre as partes e o todo. Esses pontos-chave do problema podem resultar na solução da questão porque são centrais no processo.

Enquanto Bordenave e Pereira (2007) tratam da metodologia de ensino e aprendizagem em nível de sala de aula, abordando os três momentos fortes do processo, outros pensadores se preocupam em explicitar os fundamentos filosóficos, ontológicos, epistemológicos destes mesmos momentos.

De maneira geral, os trabalhos acadêmicos na área de educação partem do pressuposto de que, em primeiro lugar, devem ser apresentados os fundamentos a partir dos quais pode-se, depois, tratar da parte prática, da pesquisa de campo, ou de experimentos. De certa forma, a exposição dos resultados do trabalho como um todo segue uma lógica formal linear na qual constam: introdução, desenvolvimento,

conclusão e referências. Todavia, no processo dialético de construção do conhecimento, ou da investigação não é isso que ocorre. Segundo Marx (1985), no posfácio da segunda edição de *O capital*,

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apropriar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (Marx, 1985, p. 16).

Conforme expressa Marx, os processos de pesquisa e de exposição dos resultados da investigação seguem caminhos diferentes. Na pesquisa, realiza-se o processo de busca do desconhecido, segundo a lógica dialética. Na apresentação do que se encontrou, usa-se a lógica formal, numa sequência que parece construída previamente. Isso pode confundir o leitor menos avisado julgando que a exposição também ter que ser dialética. A exposição em si não faz parte da pesquisa, tanto assim que não necessariamente deve ser apresentada imediatamente ao término da pesquisa. A exposição representa, na mente das pessoas, no plano ideal, a realidade pesquisada. A dinâmica da pesquisa não aparece na exposição.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que o processo pedagógico também possui dois momentos: um lógico e outro dialético. O momento lógico é representado pelo plano de trabalho docente que é elaborado antes das aulas, seguindo passos sequenciais. A aula segue outra via que não necessariamente aquela do plano, pois o professor encontra-se diante de fatores intervenientes, como: turma de alunos e alunas, cada qual com seus interesses; trabalho docente devendo utilizar uma determinada metodologia de ensino; a sala física poderá ser adequada ou não; a transmissão do conteúdo até que todos o tenham aprendido dentro de um horário determinado etc. Em outras palavras, a dinâmica da aula não é a linearidade da proposta de trabalho, o plano de ensino. Em um primeiro momento, professor e alunos apresentam-se reciprocamente como seres fenomenicamente empíricos que se desvelarão à medida que o processo didático-pedagógico se desenvolve. O mesmo ocorre com o conteúdo a ser trabalhado.

Assim, Pasqualini e Martins (2015, p.363) afirmam que “Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento”.

Neste caso, entendemos que o fenômeno que se nos apresenta à primeira vista, pode ser considerado como uma singularidade que necessita ser desvelada pelo pensamento.

Para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação aparente da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua manifestação sensível, não se revelando de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. Destarte, a epistemologia histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363).

O desvelamento das aparências não se dá por si mesmo, mas necessita ser entendido em conjunto com a particularidade e universalidade. Neste sentido, as aparências nunca enganam, porque apresentam sempre o imediato aos nossos sentidos, não tendo a obrigação de apresentar o essencial que precisa ser desvelado tanto em seu processo de construção quanto na totalidade a que pertence. A compreensão da realidade implica que ela seja conhecida enquanto singularidade e, ao mesmo tempo, como particularidade e universalidade e suas contradições. Entretanto, como já apontamos, para compreendermos as relações entre essas três dimensões da realidade é necessário conhecer, em primeiro, lugar cada uma delas em sua especificidade. Desta forma,

Quando entramos em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, única e irrepetível. Como destaca Lukás (1967, p. 203): “É óbvio que em nossas relações diretas com a realidade tropeçaremos sempre com a singularidade”. De modo imediato não nos enfrentamos senão com a singularidade pois “tudo o que nos oferece o mundo externo como certeza sensível é imediatamente e sempre algo singular, ou uma conexão única de singularidades; é sempre *isto* singular, um aqui e agora singular. [...]”

A singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência (Pasqualini, Martins, 2015, p. 364).

A manifestação do fenômeno nos apresenta apenas as aparências, mas não nos revela a essência que se esconde dentro delas. Para conhecer a essência, precisamos desvelar, ultrapassar as aparências, que são empíricas, aparentes, visíveis, não nos revelando de imediato o concreto, que “[...] só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno. O concreto é, portanto, o ponto de chegada” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364).

A singularidade do professor, de cada aluno e do conteúdo apresentam-se, num primeiro momento, como empíricos, um ponto de partida, ainda que eles constituam um ponto de chegada, uma vez que já passaram por uma série de particularidades e de dimensões universais. Para Saviani (2013),

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela *mediação* do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza, o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também é o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto (Saviani, 2013, p. 4). (Grifo do autor).

Pasqualini e Martins (2015, p. 364) esclarecem que “[...] superar a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem”. Isto implica em ir além da forma externa fenomênica que necessita ser suspensa momentaneamente a fim de que possamos descobrir o interno de cada fenômeno. Não significa isso que a forma externa seja desprezada ou esquecida, ainda que ela seja apenas uma capa que veda a visibilidade da essência.

No processo de desvelamento da interdependência das três instâncias da realidade singular-particular-universal, Oliveira (2012), referindo-se ao trabalho do psicólogo, afirma que sua atuação “[...] fundamenta-se necessariamente na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo

tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (Oliveira, 2012, p. 1). O psicólogo pode atuar tanto sobre um indivíduo como sobre uma comunidade buscando uma determinada mudança. Da mesma forma, podemos afirmar que o professor, na sua ação, age para construir a universalidade em um aluno ou num grupo de alunos, sabendo que cada um deles é um complexo no qual estão presentes muitas determinações, como afirma Oliveira (2012):

Em outras palavras, é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho – nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular (Oliveira, 2012, p. 2).

O ser humano, na perspectiva dialética, é o que é, não porque nasceu assim, mas porque, por meio das múltiplas particularidades sociais, tornou-se tal à medida que foi se apropriando da universalidade. Neste sentido, as mediações educacionais escolares são fundamentais para que tanto cada aluno em si, quanto a totalidade de cada turma de alunos construam suas individualidades pela aquisição dos conhecimentos científicos. Torna-se necessário observar que, pela mediação dos conhecimentos historicamente produzidos, cada ser humano constrói sua individualidade. Isso não significa que todos construam a mesma singularidade. Cada um apreende a universalidade conforme pode recebê-la, levando em conta sua personalidade, seus interesses, seus costumes, suas aspirações imediatas e futuras etc. Por isso, a recepção da universalidade torna todos os seres humanos iguais, ao mesmo tempo que cada um continua único e singular.

3.2 PARTICULARIDADE

À medida que o homem começa a responder ao ambiente em que vive por meio do diálogo com sua circunstância e com os demais homens, começa a transitivar-se, indo além de sua simples esfera vital. Nas palavras de Freire (1975):

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e **umenta o seu poder de dialogação**, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, **se “transitiva”**. Seus interesses e preocupações, agora, **se alongam** a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. Esta transitividade da consciência **permeabiliza** o homem. Leva-o a **vencer o seu compromisso** com a existência, característico da consciência intransitiva que o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, **existir, é um conceito dinâmico**. Implica numa **dialogação** eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. [...] A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, **preponderantemente ingênua**. A **transitividade ingênua**, se caracteriza, entre outros aspectos, **pela simplicidade** na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o **tempo melhor foi o tempo passado**. Pela **subestimação do homem comum**. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas **explicações fabulosas**. Pela **fragilidade na argumentação**. Por forte teor de **emocionalidade**. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da **polêmica**. Pelas **explicações mágicas**. (Freire, 1967, p. 69-70). (Grifos nossos).

Algumas palavras da citação acima expressam, com muita clareza, a viabilidade e a possibilidade de o homem transitar-se. A libertação não se recebe pronta, mas é necessário construí-la. Neste excerto, Freire refere-se, como ao tratar de intransitividade, à sociedade brasileira em transição.

Destacamos algumas palavras e expressões que evidenciam o processo gradual de amadurecimento social e político do homem brasileiro, em contraste, como já vimos, com o homem intransitivo: “dialogação”; “se transitiva”; “permeabiliza”; “dinâmico”; “se faz histórico”; “preponderantemente”; transitividade ingênua”; “explicações fabulosas”; “emocionalidade”; “polêmica”; “explicações mágicas”; “ampliam-se horizontes”.

Mesmo com todas estas perspectivas de ascensão, a consciência ainda é do “quase homem massa”.

No mesmo caminho de Freire, ao tratar da transitividade ingênua, Marques (1975) assinala a fase da formação do homem incomum, que, de certa forma, supera e incorpora o homem comum. Assim se refere ao homem incomum:

O homem incomum é **um radical**, no sentido primitivo do termo, alguém que vai à raiz dos problemas, que não se detém no superficial que representa o fenômeno apenas em sua aparência. Também é característica do homem incomum **procurar compreender todas as variáveis** e seu inter-relacionamento numa dada situação. Ele **não se ilude com posicionamento ou teorias** que se endereçam a uma parte dos fenômenos a serem estudados. Como consequência, o homem incomum **não é rápido em adesões ou contestações**; não é parte de seu comportamento apaixonar-se por prós e contras. **Tem uma posição de equilíbrio**, de equidistância dos argumentos, busca verificar as causas e consequências dos problemas que estuda. Outra característica do homem incomum é **não usar rótulos ou slogans da moda** [...]. O homem incomum, por suas próprias características, **é um homem de decisões lentas**. Suas decisões são tomadas **após pensamento cuidadoso**. Ele pauta sua ação pelo exame minucioso das informações disponíveis [...]” (Marques, 1975, p.10-11) (Grifos nossos).

Observamos que, em certo sentido, o homem incomum, não corresponde ao que Freire denomina homem intransitivo. Marques está se referindo ao professor universitário que, por suposto, já superou a ingenuidade. Todavia, ainda é um estágio intermediário, passageiro a caminho do professor capacitado.

Os grifos assinalados na citação anterior indicam que este homem é: um radical que procura compreender todas as variáveis; não se ilude com posicionamento ou teorias; não é rápido em adesões ou contestações; tem uma posição de equilíbrio; não usa rótulos ou *slogans* da moda; é um homem de decisões lentas, tomadas após pensamento cuidadoso. O homem incomum sabe de suas restrições e conhece quão ilusória é, em certos momentos, a liberdade. Manter-se calmo, outra característica do homem incomum, em situações de emergência, não é apatia ou falta de comprometimento na busca de soluções adequadas para aquele momento, mas procura manter-se tranquilo nos momentos de crise, ou de pressa.

Por outra parte, o homem incomum sabe que pensar demais inibe a ação. Por isso, deve haver um equilíbrio entre o pensar, o decidir e o agir. Caso contrário, se perderá no mundo das ideias sem descer à realidade concreta. Todavia, sempre agirá no mundo das probabilidades, com relativos níveis de certeza, ou seja, sempre atuará levando em conta alguns graus de cegueira e certos níveis de incerteza.

Para Maguerez e Pereira (2007), a particularidade corresponde à análise, ou

seja, à teoria que deverá iluminar e esclarecer a realidade social e a prática inicial do conteúdo. O educando deverá passar de sua teorização, muitas vezes, do senso comum, para a teoria de autores que estudaram e buscaram explicar o tema. Para esses pensadores, na teorização “[...] os alunos são orientados a buscar uma explanação teórica do problema, apelando para leituras, pesquisas e estudos realizados, enfim, a contribuição que as ciências podem dar ao esclarecimento do assunto (ANÁLISE)” (Maguerez e Pereira, 2007, p.50).

Para Pasqualini e Martins (2015), os polos opostos da singularidade e da universalidade se interligam pela mediação da particularidade.

A síntese, de certa forma e em certo sentido, é sempre uma totalidade, uma universalidade, ainda que não absoluta, mas relativa. Da mesma maneira que podemos dizer que a singularidade é uma totalidade, pois encerra em si mesma muitas dimensões universais. Neste sentido, “A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno [...]” (Pasqualini; Martins 2015, p. 364).

Este processo evidencia como as diversas partes que constituem a realidade não existem separadas umas das outras, mas unidas pela mediação da particularidade. Todavia, cada uma delas deve ser conhecida em si mesma para que possa unir-se constitutivamente com as demais, adquirindo, por meio das relações entre si, sua significação completa. Assim, o específico e universal são sempre uma totalidade única que adquire seu sentido pleno quando compreendidos em conjunto, como polos opostos interiores um ao outro. Conforme afirmam Pasqualini e Martins (2015):

O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares, Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365).

Conforme a afirmação acima, deduz-se que todo fenômeno se expressará sempre como singular e universal ao mesmo tempo, porque, pela particularidade,

são intervenculados e interdependentes, determinando-se reciprocamente. Assim, “[...] a singularidade e a universalidade se constituem como unidade contraditória que move o contínuo processo de formação e transformação de ambos”, por meio da mediação da particularidade (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366). Neste sentido:

[...] na lógica dialética, a mediação não é pensada como um produto, nem como soma, homogeneização ou equilíbrio. A mediação deve ser pensada como processo, que tem por referência, ao contrário, a diferença a heterogeneidade e o desequilíbrio (Almeida, 2001). A mediação viabiliza a relação entre dois polos opostos, ela o faz na medida em que preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366).

Assim, podemos dizer que o trabalho constitui a mediação entre o ser humano e a natureza sobre a qual ele trabalha. Os dois polos são preservados, mas, ao mesmo, tempo modificados pela ação de um sobre o outro. Ambos permanecem, mas se alteram. Da mesma forma, é possível afirmar que entre o conteúdo de uma unidade inicial de estudo, que se apresenta como singular, ainda que contenha em si a universalidade do conhecimento, à medida que este conteúdo é trabalhado por diversos processos particulares de ação docente e discente possibilita que o conteúdo singular passe, gradativamente, para a dimensão da universalidade do conhecimento. Todo o processo de ensino e de aprendizagem se constitui como mediação, a particularidade. “Podemos dizer que o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 366). Em outras Palavras, a particularidade viabiliza a concretização da universalidade na singularidade, ou seja, o ser humano é ao mesmo tempo universal, particular e singular. Para Pasqualini e Martins (2012, p.367):

Quando se afirma que o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade, atribuindo-se ao particular o papel o papel de mediação entre universal e particular, deve ficar claro que o condicionamento da particularidade sobre a singularidade não é linear e determinístico. É justamente isso que explica a diversidade de expressões singulares do fenômeno (Pasqualini; Martins, 2012, p. 367).

Podemos afirmar que na pedagogia escolar, a universalidade do

conhecimento científico, filosófico, educacional, político etc., para atingir o educando com singularidade, deve ser apreendida pela particularidade e processada de tal forma que marque o sujeito singular com este conhecimento universal. Assim, o singular torna-se, ao mesmo tempo, particular e universal, porque a particularidade cumpre a função de especificar o universal no singular. Na concretização desse processo, quanto melhores e mais precisos forem os métodos de mediação, isto é, da particularidade, mais seguro será o caminho por aproximações sucessivas pelas quais “[...] o universal se especifica e se ‘converte’ em particularidade” (Pasqualini e Martins, 2015, p. 367). As autoras complementam:

A mediação da particularidade nos permite superar a singularidade imediata ou isolada, revelando na existência única e irrepetível dos indivíduos e fenômenos uma expressão particular da universalidade. Com isso a singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade” (Pasqualini e Martins, 2015, p. 368).

Se buscarmos aplicar à sala de aula a afirmação das autoras, talvez possamos afirmar que os educandos e os conteúdos científicos escolares, em um primeiro momento, se nos apresentam como seres singulares empíricos ainda que, na verdade, já se constituam como universais, mas cuja universalidade ainda não conhecemos em sua totalidade. Em outras palavras, cada indivíduo ou fenômeno é a reunião sintética de plurideterminações, ou seja, o singular e o universal coexistem em cada indivíduo ou fenômeno. Para Lavoura (2018):

O particular é a mediação desta relação entre o singular e o universal, entre o todo e a parte, parte e todo, de modo que o verdadeiro conhecimento do objeto ou fenômeno é o conhecimento das relações entre a parte e o todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações. Por isso, Marx (2011) dirá que o concreto é concreto porque é síntese e múltiplas determinações. Assim, a particularidade, como mediação, permite transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações (particulares) vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto (Lavoura, 2018, p. 9).

Podemos entender, a partir desta citação, que o universal, que existe em cada indivíduo ou fenômeno, não passa diretamente para o singular tornando-o um

singular universal. Mas, neste processo, há um sistema de relações entre o todo e a parte que se efetiva por meio da particularidade. Desta forma, torna-se evidente que o caminho da educação, que na escola se especifica em áreas de conhecimento, plano de trabalho docente-discente, componentes curriculares, processos de ensino e aprendizagem, recursos humanos e materiais, se constitui a particularidade que interliga e condiciona o universal no singular. Daí a importância da categoria particularidade. No dizer do Poeta Mario Quintana (2008), “Ah! Tudo isso porque tudo comporta o seu contrário; e a nossa alma, por mais que esteja envolvida nas coisas deste mundo, nunca deixa de estar do outro lado das coisas...” (Quintana, 2008, p. 36).

O desejo de conhecer com mais profundidade cada uma das categorias singular-particular-universal ensejou-nos a oportunidade de estudá-las separadamente, ainda que tenhamos a certeza de que sua compreensão sempre se dará no todo em suas diversas relações internas entre os três momentos, especialmente quando tomamos a educação como particularidade. Assim;

Parece claro que a “[...] educação como mediação no seio da prática social global”, Saviani (2009, p. 66), buscou, à luz do materialismo histórico-dialético e das categorias do singular, do particular e do universal, situar o trabalho educativo como mediação particular da relação indivíduo singular e gênero universal humano (Lavoura, 2018, p. 11).

À medida que tomamos a educação, dentro da totalidade, como particularidade entre o ser aprendente individual-singular e o conhecimento universal a ser por ele apropriado, podemos distinguir a educação como processo social amplo extraescolar, mas, ao mesmo tempo, a educação escolar que se especifica na pedagogia e na didática e em todos os processos e instâncias escolares utilizados para a transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos que constituem o currículo. Atendo-nos à educação formal escolar, podemos, em um início de um ano letivo, considerar que o aluno, o professor e o conteúdo a ser estudado se apresentam, à primeira vista, como singulares empíricos, ainda que tenhamos certeza de que sejam concretos, pois cada um se constitui “síntese de múltiplas determinações”, isto é, são concretos, visualizados, porém, empíricos, mas, à medida que o processo didático-pedagógico se realiza, todos vão gradativamente se tornando mais concretos no

pensamento, por meio do conhecimento científico mais desenvolvido que é a forma específica de educação escolar. Todos se transformam em direção à universalidade concreta no pensamento.

Na pedagogia histórico-crítica, o indivíduo singular deve se apropriar dos conhecimentos universais pela mediação da particularidade que se expressa nos momentos de problematização e instrumentalização, culminando com a catarse.

Quando se afirma que a prática social global é o ponto de partida e de chegada da prática educativa, pode passar a impressão que ela não existe em todo o processo, mas apenas no momento inicial e final da ação docente-discente. Ao contrário, todo o processo didático-pedagógico está permeado pela prática social global que, conforme cada componente escolar, assume aspectos específicos como manifestação da totalidade concreta na individualidade de cada aprendente, por meio da particularidade.

Cada momento da pedagogia histórico-crítica, que tem como fundamento o método dialético, opera por contradição e, ao mesmo tempo, por ação recíproca, “[...] pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização, e, no momento seguinte, a catarse, na verdade, esses momentos se imbricam” (Saviani, 2015, p. 37). Desta forma, não existe uma didática única que tem como base o método dialético, nem um processo linear de ensino- aprendizagem como na escola tradicional, que segue uma lógica formal rígida dos cinco passos instituídos por Herbart.

Todavia, se os passos da pedagogia histórico-crítica não são sequenciais, significa que teoria e prática devem andar juntas o tempo todo. Mas, como realizar isso se na formação acadêmica inicial os educandos, em grande maioria, ainda não são profissionais? O Estágio Curricular oficial supervisionado não caracteriza a ação do educando como profissional, mas como uma fase de sua aprendizagem. Talvez em cursos de formação continuada podem acontecer as duas dimensões, uma vez que os participantes já são profissionais.

Mas, contradizendo Saviani, Lavoura (2018) afirma:

Tenho acompanhado, ao longo dos últimos anos nas minhas atividades de pesquisa e ensino na formação inicial e continuada de professores, certa ansiedade em encontrar exemplos e modelos de aplicabilidade desta teoria pedagógica na prática em sala de aula,

por parte daqueles que desejam desenvolver seu trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico-crítica. **Minha resposta a esta exigência costuma ser: há que dominar a teoria para desenvolvê-la na prática** (Lavoura, 2018, p. 16) (Grifo nosso).

Isto, em nosso entender, significa reproduzir a escola tradicional que tem como premissa que a teoria precede a prática, negando-se, desta maneira, a dinâmica do método dialético na pedagogia histórico-crítica. Em outras palavras, no processo de formação inicial, os acadêmicos têm possibilidade de unir teoria e prática? Por outra parte, quem garante que, após a formatura, os novos profissionais têm as garantias concretas de realizar a prática que procederia da teoria?

Temos a impressão que os profissionais que trabalham na academia universitária destinam-se a explicitar a teoria do processo dialético de trabalho docente e discente, deixando para os professores da educação básica realizar a prática da Pedagogia Histórico-Crítica em suas aulas. Resta saber se todos os docentes da educação básica tiveram uma fundamentação teórica suficiente para transformá-la em prática. E os que não tiveram em sua formação inicial, nas diversas licenciaturas, a teoria sobre o processo dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, têm condições de realizar a prática nesta perspectiva?

Seja como for, a questão que se coloca é que a singularidade-particularidade-universalidade constituem um todo único teórico-prático. Neste caso, a dinâmica do processo de unir teórica e praticamente a universalidade à singularidade depende da particularidade, em que se localiza todo o processo didático-pedagógico. Assim, Oliveira (2012) afirma:

Ora, a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela **se constitui em mediações** que explicam os mecanismos **que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade**, na medida em que é através delas que a universalidade de concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e **caracterização da particularidade** é condição *sine qua non* para compreender-se como as dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade. Somente desta forma é possível a aproximação do pensamento ao ser concreto da realidade em movimento, ao movimento processual da tensão entre a universalidade e a singularidade mediada pela particularidade (Oliveira, 2012, p. 17) (Grifos nossos).

As partes destacadas no excerto acima evidenciam a importância da particularidade que se constitui em mediações que condicionam ou mesmo determinam a forma de ser da singularidade. Daí a necessidade de caracterizá-la com precisão, pois a universalidade não passa diretamente à singularidade, nem esta àquela. É a particularidade que possibilita a compreensão de cada fenômeno. Assim, para Oliveria (2012):

[...] o singular é tão mais compreendido quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações – o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular (Oliveira, 2012, p. 20).

A compreensão deste processo determina que o trabalho docente-discente, que se especifica e se explicita em tudo o que une o universal ao singular, tenha, por parte do professor, a devida compreensão e utilização, a fim de que o educando, em sua singularidade, se torne um universal.

3.3 UNIVERSALIDADE

Paulo Freire (1975), ao tratar do processo de conscientização, em sua terceira fase – a consciência transitiva crítica –, apresenta sua concepção sobre esta realidade. Apresenta o momento culminante a que deve chegar o ser humano em um regime democrático. Assim, a maturidade democrática não se consegue tão somente pela economia, pela política, mas sempre em conjunto com o desenvolvimento da educação dialógica. Para confirmar essa postura, apresentamos sua visão na citação a seguir, um tanto extensa, mas necessária para não trair seu pensamento:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, **se caracteriza** pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela **substituição de explicações mágicas por princípios causais**. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. **Por despir-se ao máximo de preconceitos** na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar

deformações. **Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas.** Por segurança na argumentação. **Pela prática do diálogo** e não da polêmica. **Pela receptividade ao novo**, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. **Por se inclinar sempre a arguições.** Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta **transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos** [...]. A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. **Implica na sua inserção**, na sua integração, na representação objetiva da realidade. **Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência.** Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar **de trabalho pedagógico crítico**, apoiado em condições históricas propícias.

O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, ele se não daria automaticamente, mas somente por efeito de um **trabalho educativo crítico com esta destinação.** Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (Freire, 1967, p. 60-61). (Grifos nossos).

As expressões destacadas no excerto acima contrastam com as mencionadas na consciência intransitiva que denotavam uma permanência, com pouca perspectiva de superação. Não se identificam também com os termos da consciência transitiva ingênua que evidenciam um rito de passagem. Ao contrário disso, os termos que expressam a consciência transitiva crítica estão fortemente arraigados no presente, como um ponto de chegada ainda que não definitivo, porque todo o término de um processo é o início de uma nova partida em novo patamar de compreensão da realidade e de engajamento social transformador. Uma das ênfases recai sobre o diálogo e a educação, ou seja, o trabalho pedagógico crítico.

Esta nova visão incorpora e supera a consciência intransitiva, bem como a consciência transitiva ingênua confirma o novo nível: A consciência transitiva crítica.

No mesmo processo de ascensão e incorporação da concepção de homem comum e homem incomum, Marques (1975) traz a visão que possui sobre o professor capacitado.

No caso do professor capacitado, **que seria o professor incomum**, que outras qualidades adicionais poderia ele possuir? Este professor seria **alguém que pensa, não só com profundidade, mas com largueza e generosidade. Domina seu campo de conhecimento, mas faz também frequentes incursões** pelas vizinhanças. [...] O professor incomum **conhece sua matéria de especialização** no contexto de outras áreas capazes **de estimular as interfaces daquele conhecimento. Usa em sua linguagem mais sentenças interrogativas e dubitativas** do que as declarativas. Como tem consciência da incerteza, **não se arrisca a fazer afirmações categóricas** [...]. O professor capacitado ou o professor incomum tem reservas de amor, está constantemente se relacionando com o mundo, inclusive com as dificuldades, amorosamente. **Tem seus objetos afetivos inteiros** e é capaz, por isso, de transferir amor, o que irradia em todo o seu relacionamento. É um homem capaz de brigar, mas, mesmo brigando, o faz com amor (Marques, 1975, p.14). (Grifos nossos).

A concepção de homem incomum parecia ser o término de um processo de conscientização e de ação social e política, mas o encaminhamento para o campo da educação evidencia que também dentro da escola é necessário que o homem comum e o homem incomum se transformem em professor capacitado, que é uma manifestação, incorporação e superação do homem comum e do homem incomum. Este novo nível do ser humano profissional no campo pedagógico é um ponto de chegada da consciência crítica e do compromisso sócio-político-educacional na ação endereçada pelos professores para a formação dos futuros docentes sociais comprometidos com uma educação na perspectiva da emancipação humana em um regime democrático.

A universalidade nem sempre corresponde ao máximo de sua grandeza social, mas torna-se necessário considerar como totalidade o universo que a análise se propôs alcançar. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, a universalidade, segundo Bordenave e Pereira (2007), é aquela em que os alunos levantam hipóteses de solução do problema. Estas hipóteses são confrontadas com os parâmetros da teoria, a fim de verificar sua coerência e viabilidade de sua prática na realidade, já observada no início do processo da unidade escolar de conteúdo. Esta fase corresponde à síntese.

As diferentes manifestações que expressam a singularidade, a particularidade e a universalidade são apreensões que visam explicitar a interdependência que há entre elas, uma vez que somente podem ser

compreendidas de maneira mais profunda à medida que conhecemos as relações que se estabelecem entre si. Desta forma, é complicado buscar entender cada uma delas separadamente. Por isso, constituem um processo dialético em que cada uma das partes é compreendida em suas relações com as demais, mas não se confunde com elas. Neste caso, é possível, necessário e contraditório que cada dimensão seja claramente compreendida, porque a junção das partes não é uma mera soma. Nenhuma das partes se confunde com as demais, mas constituem sempre um todo. Nas palavras de Pasqualini e Martins (2015):

Tal compreensão é importante, uma vez que o homem universal é, em si mesmo, uma abstração. Isso significa afirmar que a universalidade não pode ser compreendida em si e por si, mas nas complexas relações que estabelece com a particularidade e singularidade. Da mesma forma, a singularidade tomada em si também é uma abstração. Não existe o homem singular, mas o homem singular-particular-universal (Pasqualini; Martins, 2015, p.366-367).

Cada uma das partes, em sua função específica, somente pode ser compreendida em suas relações com as demais à medida que conhecemos o que é e qual a função que desempenha no todo. Assim, no processo escolar, se tomarmos o conhecimento científico como uma universalidade, esta somente adquirirá sua plena significação à medida que interagir com a particularidade de todo o processo pedagógico até atingir a singularidade do educando, que, desta forma não será mais apenas um ser empírico, mas alguém que encerra em si a particularidade e a universalidade. A singularidade nunca é negada pela particularidade e universalidade, mas incorporada e superada. Para Oliveira (2012):

Uma das categorias fundamentais que caracterizam a concepção de homem em Marx é a categoria universalidade. Neste caso essa categoria refere-se ao fato de que o homem, enquanto um ser social que se forma pelo trabalho, desenvolve a capacidade de se apropriar das leis essenciais da natureza e transformá-las em “órgãos de sua individualidade”, isto é, em objeto e condição de sua vida. [...] Assim, ele se universaliza (Oliveira, 2012, p.14).

À medida que o ser humano se universaliza, ao mesmo tempo ele se torna singular. Isto porque para ser um singular completo deve conter em si, contraditoriamente, seu oposto, a universalidade, sem que haja exclusão de um dos

termos, mas complementaridade entre ambos. Assim, na educação, a universalidade do conhecimento científico deve se tornar, por meio da particularidade, um singular que torna o aluno universal.

4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO MEDIAÇÃO NO TODO GLOBAL, POR MEIO DA DIDÁTICA

Neste capítulo, buscamos verificar a possibilidade teórica de a didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012) constituir-se um instrumento eficaz na busca da totalidade no processo de elaboração do conhecimento científico-escolar. Para tanto, retomamos os momentos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica – problematização, instrumentalização e catarse – tendo como suporte amplo a prática social.

Procuramos, outrossim, constatar como o trabalho docente pode constituir-se um instrumento eficaz na busca da totalidade, partindo da singularidade, tendo a particularidade como mediação expressa no conhecimento científico-escolar. Evidentemente, a totalidade não se atinge por meio de um estudo teórico. Necessário se faz que teoria e prática constituam permanentemente uma práxis dentro da universalidade. Todavia, dada a limitação desta dissertação, não será realizada a parte prática. Nem por isso desistimos de nosso intento de mostrar até que ponto a didática da Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para uma possível prática em direção à totalidade.

4.1 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Entendemos que teoria e prática devem coexistir no processo escolar, porém não se identificam, ainda que sejam interdependentes e contraditórias. A prática escolar pode, até diríamos, deve ser dialética, enquanto a organização preliminar, a preparação escrita configura-se como linear, atendendo à lógica formal. Da mesma forma, esta parte da dissertação, como expressão dos resultados da pesquisa, apresenta-se também em sua dimensão sequencial.

Inicialmente, iremos demonstrar que o trabalho docente não começa pela aula, mas por sua preparação, antevendo o caminho que será percorrido, a começar por uma visão ampla da ação didático-pedagógica.

Compreendemos que o processo didático-pedagógico escolar é o conjunto de atividades desenvolvidas antes, durante e depois da aula. Constitui-se de todos os elementos que são postos em ação na concretização da profissão docente. Inicia-se antes da aula com a elaboração, geralmente pelo corpo docente, do plano de ensino e aprendizagem que será posteriormente desenvolvido na escola. Este plano de trabalho deve conter objetivos; conteúdos; processos pedagógicos; recursos; avaliação; referências, tendo como suporte as necessidades sociais a que a escola deve responder, uma vez que ela é parte constitutiva da sociedade.

O desenvolvimento do plano de trabalho, na ministração do conteúdo científico escolar, caracteriza-se, essencialmente, pela mediação pedagógica realizada pelo conteúdo, intermediado pelo docente. O momento de pós-aula é marcado, tradicionalmente, por atividades que não são realizadas durante o período de aula, como avaliação de tarefas, correção de provas etc.

Todo o percurso é realizado com o propósito de promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, indicando a ação de avançar, ir para frente por meio de um conjunto de ações com objetivo comum: aprendizagem do conteúdo científico escolar com significado histórico e sentido atual para cada educando.

Na prática escolar, todo o fazer docente e discente se realiza por meio da mediação que é básica em toda a atividade escolar. Nas palavras de Saviani (2019):

A categoria *mediação* é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social (Saviani, 2019, p.177). (Grifo do autor).

Como centro da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação em sentido amplo e em sua particularidade escolar torna-se mediadora entre o indivíduo singular e a totalidade da prática social. Isto significa que a teoria e a prática da educação têm seu início e término na prática social. Se a prática social, em um primeiro momento, pode parecer que esteja somente no começo e no fim do processo educativo, na verdade ela se constitui o substrato permanente dentro do qual toda a educação se concretiza. Em função dessa concepção, nunca se sai da prática social. Os momentos didáticos, que adiante serão apresentados, sequencialmente, na prática

escolar de sala de aula não seguem necessariamente esta lógica, mas sim a dinamicidade da lógica dialética na qual todas as partes se imbricam entre si.

Lembramos que no capítulo dois tentamos apresentar um apanhado histórico da formação inicial da Pedagogia Histórico-Crítica, em seus momentos constitutivos essenciais originários – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social – constituindo-se um fundamento para a prática docente e discente. Buscamos, naquele momento, situar a Pedagogia Histórico-Crítica dentro de um contexto global, tentando mostrar que ela se constitui como uma parte da totalidade social à qual deve dar uma resposta educacional.

No capítulo três, ousamos explicitar, à semelhança dos três momentos principais da Pedagogia Histórico-Crítica, um breve estudo de diversos autores, alguns pertencentes a esta vertente da pedagogia, enquanto outros não, mas todos, à sua maneira e forma, apresentando os três momentos de todo o processo pedagógico-didático. O estudo consistiu em buscar entender cada um desses momentos em si mesmos, sabendo, todavia, que, em sua essência, sempre é necessário considerá-los nas suas interrelações constitutivas.

Acreditamos que os três passos do processo didático-pedagógico apresentados por esses pensadores podem ser incorporados e superados pela pedagogia histórico-crítica e sua didática.

Se no capítulo dois buscamos entender o processo pedagógico como uma totalidade teórica; e no capítulo três tentamos conhecer separadamente cada uma das suas fases, conforme diversos pensadores; no capítulo quatro, nossa intenção é explicitar uma proposta didático-prática com o intuito de reconstruir o conhecimento científico em uma nova totalidade teórico-prática. Saviani (2019), em seu texto *Pedagogia histórico-crítica e educação escolar*, afirma que há vários aspectos a considerar na relação entre essas duas dimensões. A teoria da educação, de acordo com o autor, é a pedagogia que busca equacionar o problema da relação educador-educando, e, na escola, a relação professor-aluno, ao orientar o processo de ensino e aprendizagem. Esclarece que as diferentes concepções de educação podem se encaixar em duas grandes tendências: a primeira trata das concepções que priorizam a teoria sobre a prática, e a segunda aborda as concepções que subordinam a teoria à prática, em que se dissolve a teoria na prática. Na primeira, o problema fundamental consiste em “como ensinar”

utilizando métodos de ensino, já na segunda, o problema consiste em “como aprender”.

Saviani (2019) afirma que a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX, em que as concepções tradicionais, com ênfase a formação intelectual, pensavam a escola como detentora do conhecimento, centrada na figura do professor, onde na época, a tarefa era transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, e aos alunos cabia assimilar os conteúdos que lhes eram transmitidos. Nesse momento, o autor relata que, a prática determinada pela teoria vigente atingiu seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX.

Com advento do movimento da Escola Nova, o autor assinala que as pedagogias não diretivas, a pedagogia institucional e o construtivismo desencadeiam sempre a questão de como aprender. Ao pautar-se na centralidade do educando, a escola se torna um espaço aberto à iniciativa dos alunos, que interagem com o grupo de alunos e com o professor e realizam a própria aprendizagem ao construir seus conhecimentos. Cabe ao professor acompanhar os alunos, auxiliando-os no processo de aprendizagem.

O autor pergunta: “...existe um outro caminho, uma outra tendência pedagógica [...] que supera as tendências pedagógicas contemporâneas?” (Saviani, 2019, p.72):

Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós destacamo-los, isolamo-nos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise. Uma vez feito isso, nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte, de modo a perceber suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta (Saviani, 2019, p.72).

O autor expõe que a história do pensamento humano tem um cunho de lógica dialética, termo esse que se evidenciou no início do século XIX, sendo ela uma lógica concreta que incorpora a lógica formal no processo de conhecimento. Ao ter esse entendimento dialético, a teoria e a prática são distintas, mas interdependentes e, ao mesmo tempo, fundamentais para a experiência humana. A prática é a razão da teoria. Esta se constituiu em função da prática, como seu

fundamento, finalidade e critério de verdade.

Sendo assim, a teoria depende da prática, e os problemas que a primeira trata são postos pela segunda. A prática só tem sentido quando acionada pelo homem a fim de resolver os problemas operados pela teoria. Desse modo, a teoria sem a prática perde sua característica específica, que é a ação humana com finalidades e guiada por um objetivo que se busca atingir. Saviani (2019) aponta que as duas tendências pedagógicas contemporâneas, tendo a teoria e prática como polos opostos, oferecem a possibilidade de ter outra formulação teórica que supere essa oposição e articule a teoria e a prática. Tendo isto em vista, essa foi a elaboração teórica da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por meio desta, a educação é entendida como mediação dentro da prática social global. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica procura superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente em uma proposta nova. Ao compreender a educação como um ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que se produz pela história pelos homens, a Pedagogia Histórico-Crítica articula a escola com as necessidades da classe trabalhadora, a qual está empenhada em métodos que visam a incorporação das contribuições dessas duas tendências pedagógicas.

Pode-se, então, constatar que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro momento) é e não é a mesma. É a mesma porque ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (Saviani, 2019, p.77).

Saviani (2019), em seu artigo *O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural*, afirma a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica que se distinguem como forma de pensar e como método de conhecimento. O autor menciona Marx, que desenvolveu a dialética em bases

materiais com indivíduos reais produzindo seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Com isso, a concepção de Marx (apud Saviani, 2019) é chamada de materialismo dialético. A lógica dialética é o processo de construção do concreto no pensamento, ou seja, supera por inclusão/incorporação a lógica formal, na qual ela ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. Assim, a construção do pensamento se dá da seguinte forma: “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Em outras palavras: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato [...]” (Saviani, 2019, p. 169).

Tendo isso em vista, Saviani (2019) menciona que a sistematização da lógica dialética, regida pelo princípio de contradição, se expressa no desenvolvimento do processo objetivo, no desenvolvimento da ciência. Na perspectiva histórica, constatamos que as épocas progressivas, de acordo com as sociedades em desenvolvimento, tendem a encarar o problema do conhecimento pela via indutiva enquanto as épocas e sociedades relativamente estabilizadas tendem a se guiar pelo caminho dedutivo⁶. Isso porque, as sociedades que se encontram em sua fase inicial de desenvolvimento estão empenhadas na busca pelo novo, ao passo que as sociedades estabilizadas se empenham em justificar e manter a ordem existente.

Assim, pela lógica dialética, supera-se a oposição entre indução e dedução, inserindo-se numa síntese compreensiva do método do conhecimento científico, no qual o movimento global do conhecimento envolve dois momentos. Parte-se do empírico, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. A partir dessa representação, chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Desse ponto em diante, faz-se necessário percorrer o caminho inverso, que é o segundo momento, perpassando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto. Assim, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.

⁶ Saviani (2019) relata que a limitação da indução, tão salientada pelos dedutivistas, já havia sido notada por Aristóteles, ao afirmar que a vantagem da indução é que ela faz avançar o conhecimento, e sua desvantagem é que não traz a garantia da verdade. Em contrapartida, a vantagem da dedução é que traz a garantia da verdade, mas sua desvantagem é que não faz avançar o conhecimento (Saviani, 2019, p.174).

O homem é, segundo Saviani (2019), um produto da educação. É pela mediação dos adultos que, num tempo curto, a criança se apropria das forças essenciais humanas, objetivadas pela humanidade, o que a torna um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. Desse modo, é preciso que o ser humano se aproprie do conjunto de objetivações que configuram a estrutura da sociedade em que ele nasce e vai viver sua vida, e que seu modo de vida em processos formais pode ser definido pela linguagem escrita. Essa linguagem é formal e codificada, assim, ela pode ser aprendida por um processo educativo formalmente. Na época moderna, a instituição escolar surgiu para atender a essa exigência.

Eis como a escola veio se converter, na época moderna, na forma principal e dominante de educação, constituindo-se como a mediação mais adequada para apropriação, pelos membros das novas gerações, das objetivações humanas próprias da cultura letrada que caracteriza a sociedade atual (Saviani, 2019, p. 177).

Para o autor, a categoria de mediação é central na Pedagogia Histórico-Crítica, a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Assim, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Logo, o método que parte da prática social, na qual o professor e o aluno se encontram igualmente inseridos, com posições distintas, condição esta que há numa relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe aos momentos intermediários do método identificar as questões apresentadas pela prática social: problematização, instrumentalização e catarse⁷.

Tuleski (2022) menciona que para Saviani (2011) existem três grandes desafios para a Pedagogia Histórico-Crítica, que se situam no influxo da prática à teoria, uma vez que não tem como dissociá-las. Antes de tudo, o autor destaca os desafios práticos que entravam o desenvolvimento teórico a ser enfrentado, no sentido de maior elaboração, a articulação de uma concepção psicológica que embasa a Pedagogia, elevando-a a um grau maior de sistematização, que também contribuiria para a prática no sentido de orientar o desenvolvimento humano por

⁷ Passos da pedagogia histórico-crítica já mencionados no capítulo 2 desta dissertação.

meio da instrução. Para os autores, a organização corrente do espaço físico reflete certa mescla da concepção tradicional de ensino e da concepção tecnicista, com carteiras enfileiradas diante da mesa em destaque do professor.

Saviani (2011) mencionado por Tuleski (2022) relata que antes do término da ditadura militar, na possibilidade de eleições com oposição ao regime, houve propostas educativas que buscavam incorporar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e estas se apresentaram de duas formas: 1. Governos que tomavam tais ideias pedagógicas de modo populista como forma de angariar simpatia do eleitorado; 2. Tentativas de implementação realizadas por equipes de secretarias de educação estaduais ou municipais que assumiam a teoria na busca pela elevação efetiva da qualidade de ensino público (Tuleski, 2022, p. 288).

Para Saviani (2011), se faz necessário partir de como as escolas se organizam, entendendo que a teoria sustenta esta forma de organização, mesmo que isso não esteja claro para os docentes, para então ser possível pensar como reestruturar a partir de uma nova concepção a estrutura e a organização escolar. Deste modo, o autor salienta que há o desafio que envolve os limites organizacionais, o de mexer nas formas apresentando propostas que não fiquem centradas somente nas concepções, mas que conduzam às alterações organizacionais necessárias à sua perspectiva teórica.

Tuleski (2022) afirma que, para Saviani (2011), o trabalho educativo exige um tempo suficiente para o desenvolvimento de habilidades e conceitos a serem efetivados pelos educandos. A continuidade é fundamental para a educação, sendo a descontinuidade, em grande parte, a base do fracasso de iniciativas que, a princípio, são relevantes, como as campanhas contra o analfabetismo. Para o autor, uma das soluções é a universalização da escola elementar, mas a descontinuidade refere-se também às políticas educacionais, que precisam estabelecer metas a médio e longo prazos, com ações implementadas e permanentemente avaliadas em seus resultados, para que ocorram correções no processo, tendo em vista os fins propostos.

Faria e Saviani (2023) afirmam que os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), juntamente com o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pelos alunos não se faz de modo passivo, sem questionamentos, sem problematizações de seus significados, desse modo, se faz

necessário um método pedagógico que seja fomentador e instrumentalizador do pensamento teórico-científico. É preciso reiterar que a PHC está comprometida em contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, porque o interesse é colocar a escola a serviço das necessidades da classe trabalhadora e empenhar-se em pôr em ação métodos de ensino eficazes.

O método da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Faria e Saviani (2023), deve-se afastar de qualquer compreensão simplista. Para se efetivar sua contribuição didático-pedagógica, é imperativo que nos desvinculemos das correntes de um pensamento fragmentário e estanque, e nos coloquemos a estudar e compreender o método pedagógico sistematizado por Demerval Saviani. Para os devidos fins, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da PHC, o professor se põe no trabalho de organizar e mobilizar as atividades, os meios, as formas e os procedimentos mais coerentes com as finalidades do ensino. Culminando essa compreensão em movimento e materialização, o ponto de partida, como também de chegada, é então a prática social.

O primeiro momento: a prática social é o ponto de partida, comum ao professor e ao aluno, pois nela ambos estão igualmente inseridos. Como agentes individuais, podem-se posicionar de modo diferenciado em relação a essa prática comum. Há, no entanto, pedagogicamente, uma diferença essencial que não pode ser ignorada, por ser decisiva na compreensão dessa relação – o professor de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (Faria; Saviani, 2023, p. 152).

Tendo isso em vista, professor e aluno, mesmo tendo como ponto de partida a prática social, do ponto de vista pedagógico, encontram-se em situação de desigualdade, a qual se refere ao fato de que o professor, por ter as teses da PHC como fundamento de sua prática, em sua construção histórica, para além de dominar os conhecimentos científicos do seu campo de atuação, tem uma visão mais ampliada da prática social.

Segundo Faria e Saviani (2023), o segundo momento, a problematização, constitui-se em um novo passo na condução pelo professor: os educandos são mobilizados para a aprendizagem. O docente e os alunos se colocam em situação de questionamento, de reflexão a respeito dos problemas postos pela prática social. Esta entendida como historicidade e efetivação humana e do conteúdo a ser

estudado; sua contribuição e necessidade social; como também são identificados pontos de vista que são apreendidos na vida social. Desse modo, trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e qual conhecimento é necessário que o aprendiz se aproprie.

Por esse processo, os educandos identificam e reconhecem motivos, o porquê da necessidade de estudar determinado conteúdo e, assim, são instigados, desafiados a incorporar os elementos propiciadores da superação dos problemas concretos vivenciados, que ganham sentido na vida dos alunos, não valem por si mesmos (Faria e Saviani, 2023, p. 152).

Os autores afirmam que o sentido não é outro senão identificar, perceber as formas que tanto impedem o desenvolvimento da humanidade dos educandos, como daquelas que precisam ser mobilizadas para a construção de processos potentes à transformação das condições que emperram seu processo de formação humana. Assim, as direções são tomadas e o professor que se propõe a organizar seu trabalho com base na PHC deverá colocar o compromisso de discutir as finalidades do conhecimento na ordem burguesa.

Por meio dos fundamentos da PHC, os processos didático-pedagógicos devem se constituir por uma atmosfera de crítica às relações político-sociais dominantes, com intuito de contribuir com a formação dos estudantes, tendo seu papel na transformação da ordem social capitalista. Nesse sentido, a ambiência pedagógica favorecedora é aquela que se organiza pela crítica às relações sociais de dominação e de exploração.

O terceiro momento, a instrumentalização, de acordo com os autores, os alunos, uma vez conscientes das razões e das necessidades da aprendizagem de um dado conteúdo, dispõem-se, com suas energias físicas, psíquicas e emocionais, ao seu tratamento didático-pedagógico por meio da colaboração do professor. A instrumentalização consiste no processo de apropriação, pelos educandos, dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Esse é um momento essencial e sensível do trabalho didático, em que os educandos entram em contato com os conteúdos teórico-práticos na sua forma sistematizada, constituindo-se em uma situação privilegiada para a formação dos conceitos na mente dos educandos. Busca-se, pelo conjunto

das atividades de estudo, apreender, captar as conexões e interconexões da relação do objeto com o universal e sua materialização no particular e no singular, ao compreendê-lo na sua integralidade, como um processo de ricas e variadas relações.

Conforme Faria e Saviani (2023), o quarto momento, a catarse é a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Os estudantes ascendem a uma compreensão dos objetos de estudo, como concreto pensado, síntese de múltiplas e ricas determinações. Ascender a essa condição é possuir, é dominar as ferramentas culturais, que colocam os estudantes em melhores condições para operar, no plano individual e coletivo, as transformações da vida material, que é ela mesma carregada de suas intencionalidades ético-políticas. Assim, distancia-se do entendimento reducionista de que esse momento se constituísse de uma imediata aplicação na resolução de problemas, dos exercícios, das atividades propostas pelo professor.

A catarse se traduz, portanto, na expressão do pensamento que agora existe de modo orgânico, articulado em totalidade e em movimento. O conteúdo estudado se apresenta como síntese de ricas, variadas e complexas determinações e, como tal, é sintético, é catártico. É o momento culminante do processo didático. O esforço realizado tanto pelo aluno como pelo professor, desde a problematização, materializa-se como força teórico-prática, potente e ativa na resolução dos problemas levantados e estudados desde o momento inicial (Faria; Saviani, 2023, p. 160).

De acordo com os autores, o aluno manifesta em ato as suas capacidades intelectuais desenvolvidas no percurso do estudo realizado. Desse modo, a catarse é uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade e a formação da consciência.

O quinto momento, a prática social, de acordo com Faria e Saviani (2023), ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Isso se dá porque se compreende o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em suas tensões, contradições, novas elaborações e sínteses. Desse modo, a prática social, para o método pedagógico da PHC, é o ponto de partida e chegada.

Todavia, do interior de uma didática científica, de uma Didática Histórico-Crítica, é preciso, pois, que o pensamento se coloque sempre no movimento objetivo da dialética marxiana, de maneira evitar o equívoco colossal, porque não dialético, de considerar os momentos do método como cinco passos em que primeiro seria a “prática social inicial” e o quinto seria a “prática social final” o que significa que se iniciaria pela prática social e se sairia dela para o processo pedagógico e, concluído este, se voltaria à prática social no quinto passo (Faria; Saviani, 2023, p. 162).

De acordo com os autores, a educação, que é mediação no seio da prática global e tem na prática social seu ponto de partida e ponto de chegada, pelos momentos intermediários do método pedagógico (problematização, instrumentalização e catarse) organicamente articulados, promove a elevação da consciência dos estudantes ao nível teórico, ao nível da síntese.

Tendo isto em vista, a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado pelos alunos de forma ativa e crítica é considerada central para que eles fiquem em condições de contribuir, de modo intencional, com a organização das forças sociais, para a instauração de uma nova ordem social, na qual os indivíduos compartilhem de maneira universal e singular da riqueza cultural mais avançada.

4.2 PROBLEMATIZAÇÃO, INSTRUMENTALIZAÇÃO E CATARSE COMO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA SINGULARIDADE, PARTICULARIDADE E UNIVERSALIDADE

Na busca de concretizar esta fase de nossa dissertação, nos valeremos da teoria de Saviani como fundamento deste processo, bem como a proposta de Gasparin, a partir de seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2012), que se constitui um caminho didático viável para concretizar a pedagogia histórico- crítica.

Um dos pontos fundamentais da proposta de Saviani (1986) é a permanente vinculação entre sociedade e educação, em que alunos e professor são considerados como agentes sociais, ao contrário dos métodos tradicionais e novos, em que não existe esta ligação, e professor e alunos são tidos apenas como

indivíduos.

Neste sentido, a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo constitui-se o pano de fundo sobre o qual a educação é “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1986, p.77). Em sentido mais específico, podemos dizer que a educação, no campo pedagógico, se realiza por meio de todas as ações escolares planejadas para tal fim, mas precipuamente pelo conteúdo científico trabalhado em sala de aula.

Isso não significa que esses passos, apresentados de forma sequencial, sejam realizados de forma linear na prática escolar. A dinâmica de sala de aula é muito diferente do plano que se elaborou para seu desenvolvimento. O que importa é que todos esses momentos sejam realizados, não em uma aula, mas ao decorrer de uma unidade de conteúdo que pode ser desenvolvida em diversas aulas.

Na tentativa de responder mais efetivamente ao problema da investigação, buscando concretizar a totalidade do conhecimento na prática social-escolar, apresentamos os momentos didáticos propostos por Gasparin (2012), em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Para tanto, seguiremos a estrutura da obra. Convém observar, em função disso, que nossa exposição segue uma lógica formal, ao contrário da aula que procurará seguir uma lógica dialética, conforme observa Marx, no pós-fácio da 2ª edição de *O capital*, quando se refere ao processo de pesquisa:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apropriar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (Marx, 1985, p. 16).

Parafraseando e aplicando essa ideia de Marx ao processo escolar, podemos afirmar que o plano de ensino de cada unidade de conteúdo pode ser representado pelo método de exposição antecipada do que será tratado, enquanto a aula ministrada junto aos alunos pode ser comprada ao método de pesquisa, uma vez que ambas seguem o método dialético.

Os três momentos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica são:

problematização, instrumentalização e catarse, tendo como suporte fundamental a **PRÁTICA SOCIAL**, denominada por Gasparin de prática social inicial do conteúdo, ou como o primeiro passo do processo didático. Mas Saviani acrescenta: “Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e como ponto de chegada na caracterização dos momentos do método por mim preconizado” (Saviani, 1986, p.77), ainda que possa oferecer a ideia que apenas aparece no início e no fim, na verdade, ela permeia, como pano de fundo, todo o caminhar da didática.

A proposta didática de Gasparin (2012), procurando inserir o conteúdo de cada área do conhecimento como parte da totalidade da prática social, inicia-se pela explicitação dos momentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, perpassando por

considerações sobre os três momentos pedagógicos, conforme diversos autores, até chegar a uma proposta didática em nível de sala de aula.

Se a prática social global se constitui como ponto de partida e de chegada de todo o fazer pedagógico, parece-nos lógico que esta prática se concretize em partes amplas e partes mais específicas. Dentre as diversas partes relativas à educação, podemos referir as respectivas políticas públicas, os níveis de educação, os projetos político-pedagógicos de cada escola, os currículos, os planos de trabalho docente- discente, os conteúdos de cada disciplina, os processos de ensino e seus fundamentos teórico-práticos. Desta forma, considerando o nível de conhecimento com que o aluno entra para a escola e levando em conta sua saída ao término de um determinado período letivo, julgamos que é lícito pensarmos em sua prática social (tanto no início da aula, por meio do diálogo, quanto ao final pela avaliação) do conteúdo estudado, verificando seu crescimento intelectual e sua nova inserção na prática social global.

Para sermos coerentes com nossa linha de trabalho, nesta fase da pesquisa, seguiremos os passos amplos e específicos da obra de Gasparin. Assim, consideramos os cinco capítulos desta proposta didática, destacando os três momentos fundamentais: problematização, instrumentalização e catarse, tendo como suporte básico a prática social global.

Desta forma, a primeira parte se constitui do nível de desenvolvimento atual do educando, em que o capítulo um apresenta a prática social inicial dos educandos relativamente ao conteúdo a ser trabalhado. A segunda parte trata da

zona de desenvolvimento imediato do educando, que se desdobra, no capítulo dois – problematização: explicitação dos principais problemas postos pela prática social; capítulo três – instrumentalização: ações didático-pedagógicas para a aprendizagem; capítulo quatro – catarse: expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. A terceira parte versa sobre a prática social – nível de desenvolvimento atual do educando, que se explicita no capítulo cinco: prática social final do conteúdo: nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido.

Segundo Gasparin (2012), conhecer a prática social imediata do aluno é motivá-lo a respeito do conteúdo curricular proposto e suas relações sociais. Ao conhecer essas dimensões do conteúdo, o autor menciona que se cria um interesse pela aprendizagem significativa para o aluno e uma prática docente significativa também.

[...] O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes, nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (Gasparin, 2012, p.14).

Esta é uma forma de aproximar os alunos com seus conceitos empíricos ao conhecimento científico e, também, situar esse conhecimento às relações sociais. O empírico é o ponto de partida para os educandos, é sua prática social. O professor situa-se na mesma prática social, mas em um nível diferente com níveis diferenciados de compreensão, porque o professor já realizou seu planejamento de atividades para todo o caminho a ser percorrido com uma visão de síntese de todo o processo.

[...] Sua própria condição de guia do trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar, Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade. Essa visão, contudo ainda é precária (Gasparin, 2012, p. 17).

A visão dos alunos é sincrética, pois o que sabem sobre o conhecimento a partir do cotidiano ainda não chegou ao ponto mais amplo da prática social com

relação à experiência pedagógica. Para o autor, esse é o primeiro contato com o conteúdo sistematizado que o professor trabalhará posteriormente. Desse modo, o autor afirma que, “[...] a criança identifica e abstrai as características visuais comuns a um determinado número de objetos, ou seja, assimila na prática os conceitos empíricos, cotidianos [...]” (Gasparin, 2012, p. 17). As vivências das crianças são conhecidas bem antes de serem estudadas na escola. Por isso se faz necessário o estudo dos conceitos científicos, para que, aos poucos, as crianças se apropriem desses conceitos em seu dia a dia.

O pensamento dialético como prática social, segundo Gasparin (2012), vai muito além do conteúdo específico, pois abrange a organização de produção dos homens nos diversos ambientes sociais. Assim é a relação entre aluno e professor que estabelece o diálogo pedagógico em uma cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais. O conteúdo escolar, dentro do processo didático da aprendizagem, seria o aspecto nuclear da relação entre alunos e professores no âmbito social.

Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente a expressão dessa prática se dá por um indivíduo que a apreendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior. Por isso ela apresenta sempre como uma prática próxima e remota ao mesmo tempo (Gasparin, 2012, p. 20).

O processo teórico-metodológico, de acordo com Gasparin (2012), tem como base o materialismo histórico, tendo como proposta a transformação social. Então, o professor explicita esse conteúdo e dialoga com os alunos sobre ele; a partir daí, busca averiguar o domínio que os educandos têm sobre o conteúdo abordado.

A escuta, segundo Gasparin (2012), gera companheirismo, confiança, e a relação entre professor e alunos supera a contradição. Isso só é possível por meio do diálogo, pois ambos, como indivíduos, se educam e crescem juntos. Nesse caminho, ambos perpassam por um ciclo na busca de respostas para os problemas apresentados pela prática social.

Tomando-se a descrição dos alunos como uma expressão de seu nível de desenvolvimento atual, referente ao conteúdo que vai ser trabalhado, pode-se definir o ponto inferior, inicial, de onde o aluno

deve partir em sua ação de apropriação do novo conhecimento, bem como o nível superior a que deverá chegar (Gasparin, 2012, p. 21).

Conforme a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se iniciar a aula ou a unidade de trabalho pelo seguinte encaminhamento: a) anúncio dos conteúdos e objetivos; b) vivência cotidiana dos conteúdos. A explicitação dos conteúdos e dos objetivos é uma forma importante do trabalho docente e discente, porque indica o que será trabalhado e aprendido, bem como qual a finalidade escolar e social desta aprendizagem.

Esse é o momento em que os alunos são desafiados a demonstrar todo o conhecimento que têm da vivência prática de seu cotidiano sobre o conteúdo em questão. Isto poder ser considerado como como a prática social do conteúdo dos educandos fora da escola. Gasparin denomina esse momento de prática social inicial. Com a intenção de despertar a curiosidade dos alunos para o conhecimento científico, o professor deverá:

Escolher o melhor procedimento, conforme cada área de estudo, para iniciar a prática social relativa ao tema; - Informar que as contribuições dos alunos não necessitarão seguir rigorosamente a sequência do conteúdo proposto; - Esclarecer que o levantamento da realidade sobre o tema consistirá em questões, perguntas, constatações, informações; - Desafiar cada educando a manifestar tudo o que já sabe sobre o tema; - Anotar as percepções, as visões dos alunos; - Registrar também as contribuições próprias do professor que enfatizem a dimensão social do conteúdo e sua inserção na trama de relações sociais; - Utilizar, se necessário, materiais motivadores, como jornais, revistas, livros, filmes, *slides*, recursos virtuais.; - Possibilitar que sobre cada item da unidade em questão haja observações dos alunos; - Não debater ou discutir, neste momento, os itens que estão sendo apontados, mas somente registrar o estado de compreensão e de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo (Gasparin, 2012, p.23).

Este procedimento é uma forma prática de cativar os alunos e preparar suas mentes para a aquisição do conhecimento científico. Poderão sentir-se motivados porque eles estão demonstrando que já sabem algo sobre o novo conteúdo programático. Ao mesmo tempo, deve-se dar a oportunidades para indagações, dúvidas a respeito do assunto abordado. Tendo isto em vista, a partir da realidade vivenciada, os próprios alunos se desafiam e ao professor também, para ir além do

programado e transpassar o cotidiano.

O trabalho docente, que consistirá na transmissão dos conteúdos científicos para a necessária assimilação pelos alunos, deve levar em conta que:

As necessidades técnico-científico-sociais é que definem os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. A equipe pedagógica e o corpo docente de cada instituição, seguindo as orientações dos órgãos competentes, é que selecionarão os conteúdos que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos. Esses conhecimentos devem ligar-se às necessidades dos alunos e à realidade sociocultural como um todo. Enfim, os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje (Gasparin, 2012, p.29).

O fato de os alunos poderem se manifestar inicialmente sobre o que sabem e o que gostariam de saber não significa que eles decidirão o que desejam aprender. O plano de trabalho, previamente elaborado, deve levar em conta os conhecimentos mais desenvolvidos a serem trabalhados e apreendidos como resposta às necessidades sociais. Essa escolha em nosso sistema de educação não cabe aos alunos, ainda que no momento oportuno, no ensino médio, eles serão convidados a escolher um itinerário que melhor se ajuste a seu perfil.

A PROBLEMATIZAÇÃO é o segundo momento no processo dialético de construção do conhecimento escolar que se torna fundamental para o trabalho do professor e dos alunos. Entre a prática e a teoria, a problematização é um elemento chave. Esse é o momento em que começa o trabalho com o conteúdo sistematizado. Isso dispõe o espírito do aluno para a aprendizagem significativa, pois trata-se de um desafio, de um processo de busca, de investigação para pensar em soluções das questões e as situações-problema da prática social. Em outras palavras, o conteúdo aprendido deve ir muito além da sala de aula e da prova.

Desse modo, a problematização traz para a sala de aula a prática social, que é colocada em questão, analisada, interrogada, ao considerar o conteúdo a ser trabalhado e as reivindicações sociais desse conhecimento. Assim, num primeiro momento, o trabalho pedagógico, consiste em ver a realidade em seu todo e as relações com o conteúdo que dentro do processo escolar será desenvolvido.

Nesse processo de problematização, tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática (Gasparin, 2012, p.34).

O trabalho a ser desenvolvido pelo docente e discente decorre dos objetivos de ensino que antes foram levantados. Nesse momento, selecionar e discutir problemas, têm como princípio a prática social ampla, que se liga, ao mesmo tempo, ao conteúdo a ser trabalhado. O ensino-aprendizagem está interligado com esse processo sistematizado e com a proposta teórico-metodológica.

Os conhecimentos a serem trabalhados são um produto universal. “[...] Os produtos da humanidade são comuns, uma vez que comum é a prática social de uma dada sociedade, comuns são as necessidades sociais, as grandes questões que são enfrentadas coletivamente [...]” (Gasparin, 2012, p.37). As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e, após, o corpo docente definem o que deve ser trabalhado em cada série, principalmente o conteúdo historicamente acumulado. “[...] Busca-se distribuir conhecimentos por séries/anos e graus de ensino de tal forma que, ao longo dos tempos escolares, possam ser comunicados de maneira lógica, gradual, sequencial aos alunos, e estes os assimilem porque é uma exigência escolar [...]” (Gasparin, 2012, p.38).

Os conteúdos escolares não nascem nas escolas, mas são fruto da realidade social, por isso podem ser trabalhados em diversas dimensões: conceituais, científicas, históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc.). Mas, contraditoriamente, nem sempre são definidos em função de questões relevantes da prática social.

Ao apresentar aos alunos as múltiplas dimensões, se faz necessário transformá-las em questões desafiadoras para o discente, com intuito de que elas entrem em contraste com a espontaneidade do educando, e, a partir desse ponto, essa comparação desenvolva seu conhecimento numa dimensão mais elevada. Sabe-se que não há possibilidade de apresentar grande quantidade de dimensões em cada unidade de conteúdo. É por isso que se usam as mais pertinentes ou as mais adequadas ao conteúdo trabalhado:

É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostram-se, paralelamente, as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo. Esse processo leva o aluno, aos poucos, a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão. O conteúdo começa a ter sentido para o aluno (Gasparin, 2012, p. 40).

Acredita-se que a aprendizagem se faz por aproximações sucessivas: o docente explicita aos discentes uma primeira visão, uma primeira definição, dos conceitos em estudo, predispondo-se os alunos para analisar e apreender o conteúdo, em sentido crescente, dentro das dimensões mais relevantes escolhidas, passando gradativamente do cotidiano ao científico. Este momento do trabalho será preparado antecipadamente em seu planejamento, conforme o conteúdo e os alunos a quem se destina. Assim, serão elaboradas as dimensões mais propícias para o desenvolvimento do trabalho. Desse modo, o docente necessita estudar e preparar o que será trabalhado com os discentes. Isto exige do professor uma reestruturação do conhecimento que já domina.

A problematização dos conteúdos e dos problemas sociais a eles relacionados já é uma forma significativa de aprendizagem, uma vez que os desafios apresentados aos alunos trazem em si as marcas mais amplas do que a estrita visão de um conteúdo considerado neutro.

A fase da problematização encaminha para o próximo momento no qual será explicitado, de forma sistemática, o conteúdo científico.

Este novo momento denomina-se **INSTRUMENTALIZAÇÃO**, que se efetiva nos atos dos professores e alunos; atos esses necessários para a construção da forma mais elaborada do conhecimento. Assim, os discentes e docentes agem, num primeiro momento, na elaboração interpessoal da aprendizagem, de forma coletiva, para numa segunda etapa, ou, contraditoriamente, ao mesmo tempo, se apropriarem intrapessoalmente do conteúdo como aprendizagem individual. Desse modo:

Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo (Gasparin, 2012, p. 49).

A aprendizagem assume traços dos indivíduos que aprendem, do objeto de

conhecimento que se apresenta e de como o professor ensina numa interação interdependente que resulta o processo de aprendizagem interpessoal e intrapessoal. A aprendizagem se torna significativa para os alunos no momento em que se apropriam do objeto do conhecimento em suas diversas dimensões, determinações e relações, acarretando a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico.

Tendo isto em vista, a aprendizagem não é linear e pode ser comparada a uma espiral ascendente em que são retomadas particularidades do conhecimento anterior ao qual se junta ao novo e assim sucessivamente. Desse modo, o conhecimento estrutura-se por meio de aproximações sucessivas, isto é, a cada nova abordagem são apreendidas novas dimensões do conteúdo. Assim, as ações didático-pedagógicas e os recursos, nesse momento, são definidos por algumas feições entre a experiência do professor; conteúdo; interesses e necessidades dos alunos; e; o mais importante a concepção teórico-metodológica dentro da perspectiva histórico-cultural.

A Instrumentalização, segundo Gasparin (2012, p. 57), “[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional [...]”. Nesse trabalho, os educandos estabelecem uma comparação intelectual entre os conhecimentos cotidianos e científicos, estes explicitados pelo educador, para possibilitar que os alunos elaborem sua representação mental do objeto do conhecimento.

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, 2012, p.51).

A aprendizagem não é neutra, mas política e ideológica, voltada para as classes trabalhadoras, o que, na teoria, efetiva-se de um ponto de vista oposto ao das elites. Versa sobre a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam para se libertar das condições de

exploração em que vivem.

Tendo isto em vista, esse conhecimento se constitui um instrumento de trabalho e de luta social. Para isso, deve ser um conteúdo adequado para construir, criticamente, uma nova postura mental mais apropriada aos problemas sociais.

Na Teoria Histórico-cultural, está imbricada a transmissão e a assimilação de conhecimentos científicos. “[...] Por isso, justifica-se a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas e apreendidas pelos educandos [...]” (Gasparin, 2012, p.52).

A tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização. Nesta fase, que Vigotski denomina zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc. (Gasparin, 2012, p. 52).

Neste momento da didática, o conteúdo sistematizado é comparado à visão cotidiana dos alunos. O docente, ao lidar com os discentes, leva-os a sair do conceito cotidiano para o científico. O diálogo continua até os alunos mostrarem com clareza que aprenderam as características primordiais de cada um dos novos conceitos. Porém, ainda não se tem a garantia que os educandos se apropriaram de toda essência dos conceitos. Se faz necessário chegar à fase crítica.

Ao considerar que a Instrumentalização é a fase dos conceitos científicos em que se estruturam, é de suma importância conhecer o processo mental de elaboração desses conceitos, pois as ações didático-pedagógicas do professor e dos alunos perpassam pelo processo um de seus fundamentos principais.

Alguns aspectos da Teoria Histórico-cultural são apresentados a seguir: a formação dos conceitos científicos na criança; as diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos; a imitação e suas consequências pedagógicas; a construção dos conceitos científicos e o sistema dos conceitos científicos [...] (Gasparin, 2012, p.55).

Uma das peças fundamentais para direcionar as ações didático-pedagógicas gradualmente é conhecer como se desenvolve o conhecimento na mente da criança. Esse trabalho consiste em mostrar o encaminhamento pelo qual os educandos elaboram os conceitos científicos a partir dos conhecimentos cotidianos, por meio da concepção da Teoria Histórico-cultural. Esse trabalho do professor consiste em lidar com o conteúdo científico e compará-lo com o cotidiano, para que os alunos, ao praticar a mesma ação do docente, por meio das operações mentais (analisar, comparar, explicar, generalizar etc.) apreendam os conceitos científicos, e os associem aos anteriores do senso comum, estruturando uma nova síntese mais concretizada.

Os educandos devem ser incentivados e desafiados a elaborar uma definição própria do conceito científico proposto, baseando-se nas características apresentadas. Esse processo pode ser estimulado pelo professor por meio de perguntas, cujas respostas explicitem os fundamentos essenciais do conceito (Gasparin, 2012 p. 56).

Os conceitos científicos e cotidianos não são os mesmos, pois em sua evolução são diferentes e não se repetem, com isso se faz necessário examinar os dados que envolvem a elaboração dos conceitos cotidianos e científicos. Esses dados podem ser agrupados em quatro momentos.

O primeiro grupo seria totalmente empírico, pois é importante ter claras as diferenças das condições internas e externas dos conceitos. Essa relação de cada sujeito com os conceitos científicos é bem diferente da relação com conceitos cotidianos. A criança possui a experiência pessoal diferente do científico que se constrói no processo de aprendizagem escolar.

O segundo grupo diz respeito aos dados de caráter teórico. Nesse momento, o aluno reelabora os conceitos científicos à sua maneira. A aprendizagem é um novo fator de desenvolvimento. Há uma fundamentação teórica que especifica os conceitos científicos e cotidianos que se entrelaçam numa relação distinta com o objeto “[...] e um ato diferente de captação deste pensamento, o que pressupõe que o desenvolvimento de uns e de outros se faça por processos intelectuais próprios que lhe servem de fundamento [...]” (Gasparin, 2012, p.62).

No processo de ensino escolar, a criança aprende algo que está longe de seus olhos, muito além de sua experiência atual e imediata. A assimilação dos conceitos científicos, entretanto, apoia-se nos conceitos vividos e cotidianos da criança. Mas só é possível realizar essa assimilação por meio de uma relação mediatizada pelo mundo dos objetos, isto é, utilizando outros conceitos previamente elaborados (Gasparin, 2012, p. 62).

No terceiro grupo, são usados procedimentos pedagógicos por meio dos quais os educandos descobrem sozinhos a verdade que se deseja ensinar a eles. Existem duas formas de estudar os conceitos: a primeira utiliza métodos superficiais, e a segunda usa procedimentos de análise e experimentação mais profundos, aplicados a conceitos experimentais formados artificialmente com palavras sem sentido. Assim, se faz necessário superar essas duas dimensões dos conceitos reais.

O quarto grupo traz feições de caráter prático. Leva em evidência os conceitos científicos que não se assimilam tão simplesmente assim, “[...] uma vez que são exigidas relações mais complexas entre o ensino e o desenvolvimento desses conceitos. [...]” (Gasparin, 2012, p. 63). Desse modo, o ensino cumpre um papel imprescindível no surgimento e na aprendizagem dos conceitos científicos. Para estudar as relações entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos, se faz necessário compreender a amplitude com que se desenvolve e esclarece a diferença entre os dois conceitos na criança em idade escolar.

Na idade de 7 a 8 anos, a criança demonstra ainda incapacidade para tomar consciência do próprio pensamento e, em consequência, incapacidade para estabelecer, de forma consciente, conexões lógicas. Isso se prolonga até os 11 ou 12 anos. A incapacidade a respeito da lógica das relações é substituída pela lógica egocêntrica. Entre os 7 e 12 anos essas dificuldades deslocam-se para o plano verbal (Gasparin, 2012, p. 64).

O desenvolvimento não ocorre de modo imediato, mas numa via de consciência progressiva dos conceitos e das operações por meio do pensamento. Nesse momento, o importante, no desenvolvimento, decorre da transição das funções inferiores da atenção e da memória para as funções superiores da atenção consciente e voluntária e da memória lógica. Desse modo, a criança obtém a consciência na esfera da memória e da atenção, porém não é capaz de dominar e

tomar consciência de maneira de seu próprio pensamento traz. Para compreender o intelecto não consciente e não voluntário, se faz necessário acorrer à ideia de mudança de estrutura da consciência no curso do desenvolvimento. No início da idade escolar, em torno de 7 anos, a criança possui atenção e memória suficientemente maduras para tomar consciência do que deve dominar. Por volta dos 7 anos, a criança tem uma percepção externa sem palavras e passa para uma percepção com sentido verbal. Isso ocorre com os alunos em idade escolar, que desenvolvem uma percepção semântica interna dos próprios processos mentais, inicia-se nesse momento a percepção generalizada.

Em outras palavras, perceber as coisas de um modo novo significa poder agir de forma diferente em relação a elas, isto é, quando se generaliza o processo próprio de uma atividade, é possível adotar uma postura diferente em relação a ele. Desta maneira, a tomada de consciência, entendida como uma generalização, conduz de imediato ao domínio, à apreensão (Gasparin, 2012, p.68).

Se a tomada de consciência é sinônimo de generalização, significa que a formação de um conceito superior se inclui como caso particular do conceito em questão. Porém, caso surja um outro conceito superior, presume uma série de conceitos subordinados, que se encontram com as relações determinadas pelo sistema do conceito superior. Esse conceito científico presume um lugar específico dentro do sistema de conceitos e determina a relação com outros conceitos.

Gasparin (2012) afirma que é fundamental para a ação pedagógica conhecer a relação que existe entre ensino e desenvolvimento da criança em idade escolar. Para descobrir, apresenta três encaminhamentos: o primeiro consiste em analisar a aprendizagem e o desenvolvimento como sendo dois processos independentes. Neste caso, o desenvolvimento da criança é um processo subordinado às leis da natureza, que segue para um modelo de amadurecimento que pode inteirar seu nível superior sem o curso da aprendizagem. Ela é vista como simples utilização externa no processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, considera-se que há uma dependência relativa entre ambos os processos: o desenvolvimento cria as possibilidades, a aprendizagem as realiza. Assim, *a aprendizagem constrói-se sobre o amadurecimento* e depende do desenvolvimento. Mas esse desenvolvimento não se altera por

influência da aprendizagem. Toda a aprendizagem, nesse caso, exige um certo grau de amadurecimento de determinadas funções psíquicas. Ainda que exista relação entre desenvolvimento e aprendizagem, essa relação é interpretada como puramente externa, excluindo qualquer penetração ou entrelaçamento entre ambos os processos (Gasparin, 2012, p. 71). (Grifos do autor).

Para que isto aconteça, a criança já deve ter realizado certos estágios de desenvolvimento. Isto é de básica importância, pois, uma vez que existe um grau inferior no processo de ensino, a aprendizagem não é possível. Entretanto, segundo o autor, a aprendizagem não influenciará em nada no desenvolvimento do pensamento, da memória e da atenção infantis. O desenvolvimento deve realizar primeiro determinados ciclos para que a instrução seja possível.

O segundo ponto é oposto ao primeiro. Nesse momento, a nova teoria é associada à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois identificam-se, fundem-se e são sinônimos: a criança desenvolve-se à medida que aprende. Desse modo, em ambas teorias, os fundamentos são considerados um processo natural. O terceiro grupo de teorias, segundo Gasparin (2012), tenta superar as duas anteriores, unindo as duas perspectivas, compatibilizando-as. Nesse momento, a teoria possibilita avançar em três aspectos. Primeiro, que haja união entre dois pontos opostos, uma dependência mútua. Segundo, de acordo com o autor, a teoria conduz a um novo processo de aprendizagem.

O terceiro aspecto tange ao problema que une a aprendizagem e o desenvolvimento, conserva as ideias anteriores sobre a conexão temporal entre desenvolvimento e aprendizagem e introduz um dado novo à concepção da aprendizagem como processo estrutural e conscientizado. O autor afirma que a aprendizagem pode somar ao desenvolvimento. E, se aplicada a um determinado ponto do pensamento infantil, modifica e reestrutura outros pontos. A terceira leva um problema novo.

Vigotski, após refletir sobre essas teorias, acreditou ser possível formular, ainda que esquematicamente, outras conclusões. Segundo suas palavras, 'a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo projetando-o para frente e suscitando nele novas formações' (Vigotski, 2001, apud Gasparin, 2012, p. 73).

As complexas relações entre aprendizagem e desenvolvimento são dois

processos independentes com relações complexas. Essas relações estão presentes nos setores concretos do trabalho escolar: leitura, escrita, ensino da gramática, aritmética etc. A instrução escolar gira ao redor das novas formações da idade escolar: a tomada de consciência e o domínio.

Na primeira série de averiguações, nesse momento, a linguagem escrita, dentro da psicologia, a conclusão, apresenta-se como um processo diferente da linguagem oral, as funções psíquicas se fundem. Na segunda série, busca-se esclarecer a correspondência temporal dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Na terceira série de investigações, destacou-se as diversas matérias do ensino escolar que atuam concomitantemente no processo de desenvolvimento da criança. A quarta série de averiguações ocupa um lugar central em todo o problema de aprendizagem e desenvolvimento durante a idade escolar, pela determinação do nível mental da criança. As investigações psicológicas que atuam no problema da aprendizagem delimitaram-se a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança.

Dessa maneira, o nível de desenvolvimento de uma criança resulta daquilo que ela consegue realizar sozinha e daquilo que ela desempenha com a ajuda dos outros. O segundo processo é mais significativo que o primeiro, pois a criança resolve tarefas mais difíceis em colaboração, com a ajuda de alguém, do que atuando por si mesma (Gasparin, 2012, p. 78).

Os dois momentos acima mencionados conduzem a um novo nível de desenvolvimento que se constitui um novo ponto de partida no processo de aprendizagem. Nesse sentido, espera-se que as escolas proporcionem às crianças experiências, possibilitando seu desenvolvimento social pensado. A Teoria Histórico- Cultural, segundo Gasparin (2012), confere muita importância à apreensão de conhecimentos historicamente produzidos e que são objeto da sociedade em que o sujeito se insere.

A zona de desenvolvimento imediato é de fundamental importância no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois ela determina o campo das graduações que estão ao alcance e nela se encontram as possibilidades do educando que, por sua ação e a do professor, se tornam atualidade (Gasparin, 2012, p.82).

Desse modo, o ensino se encontra em processo de desenvolvimento, sempre iniciando por aquilo que está imaturo até chegar na zona de desenvolvimento imediato de cada criança. Esse processo de ensino-aprendizagem está contido a zona de desenvolvimento imediato em que se dá a aprendizagem, e, sua efetivação define seu limite inferior e o superior.

Tendo isto em vista, Gasparin (2012) afirma que toda aprendizagem supera o desenvolvimento atual, partindo do trabalho realizado na zona de desenvolvimento imediato para aquisição de um novo nível de desenvolvimento atual, em que o aluno demonstra que se superou. Assim, essa é a função de toda atividade docente. O ensino e a educação escolar proporcionam desenvolvimento, em que professor e o ensino são mediadores importantíssimos para a aprendizagem escolar e o desenvolvimento intelectual do discente.

Para se entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Gasparin (2012), é necessário compreender a origem e a formação dos conceitos científicos. Para tanto, é importante que a criança possua consciência e voluntariedade no uso dos conceitos.

A ação do professor é fundamental na operação mental do aluno. Mesmo quando a criança completa a frase sem a presença ou ajuda direta do professor, ainda está em colaboração com ele, pelo ensinamento recebido, pela imitação do modelo que aprendeu. Desta forma, a ajuda do adulto permite à criança resolver os problemas escolares mais cedo do que os da vida cotidiana. Isso mostra que a criança pode fazer muito mais coisas em colaboração do que sozinha (Gasparin, 2012, p.86).

A criança atinge a consciência e o domínio de alguns conceitos, reelaborando-os com uma nova consciência. Dentro do processo ensino-aprendizagem, possibilita definir o ponto central do desenvolvimento entre os conceitos científicos e cotidianos. O autor afirma que a conclusão é de que os conceitos científicos se iniciam no momento em que o nível ainda não foi alcançado em seu desenvolvimento pelos conceitos cotidianos. O processo de elaboração dos conceitos cotidianos forma-se inversamente, em que o empírico se move para as propriedades superiores dos conceitos, que são de caráter consciente voluntário.

Os conceitos científicos pertencem a um sistema hierarquizado, organizados

dentro de uma lógica pela sociedade. A construção de conceitos científicos “[...] exige operações lógicas complexas como: classificação, dedução, comparação, passagem de uma generalização a outra, estabelecendo um conjunto de relações sistematizadas com o conhecimento mais amplo [...]” (Gasparin, 2012, p.95). Os conceitos científicos operam dentro de uma estrutura.

O autor relata que, se não houver essas relações, o pensamento da criança seria impossível. Isto porque a generalização enriquece a visão imediata da realidade. Isso é evidenciado por meio dos vínculos complexos, das experiências e das relações que se estruturam entre objetos retratados no conceito e na realidade restante. Assim, os conceitos particulares compõem um sistema de conceitos.

No desenvolvimento dos seus conceitos, a criança não segue o caminho lógico do particular ao geral, mas assimila primeiro o geral e, depois, o particular. Assim, aprende antes a palavra flor do que a palavra rosa, o geral antes do particular. [...] Assim, são possíveis conceitos de diferentes generalidades da mesma estrutura de generalização (Gasparin, 2012, p.96-97).

A estrutura de generalização tem suas relações de generalidade entre os conceitos, com as fases de desenvolvimento desses conceitos. O progresso no desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem infantil é tão importante quanto o surgimento da primeira palavra com sentido. Isto possibilita o estudo das relações genéticas e psicológicas entre o geral e o particular nos conceitos da criança.

Segundo Gasparin (2012), o nível de generalização para outro necessita do processo de transição de um grau de significado para outro, não é necessário o aluno reelaborar separadamente todos os conceitos anteriores. “[...] A nova estrutura de generalização, que a criança atingiu no processo de aprendizagem, conduz a um novo plano mais elevado de operações lógicas [...]” (p.101).

Em conclusão, o sistema constitui o ponto básico que aparece no pensamento da criança, ao redor do qual se constitui toda a história do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar. A sistematização ou o sistema é o novo que surge no pensamento da criança com o desenvolvimento dos seus conhecimentos científicos. Tanto o sistema quanto o desenvolvimento dos conceitos científicos elevam seu desenvolvimento mental a um nível cada vez mais alto (Gasparin,

2012, p. 102).

A mediação pedagógica, segundo o autor, realiza o processo de internalização, em que esse processo se forma na reconstrução interna, subjetiva, em uma operação externa psicológica, social, por meio do uso de signos, coisas do mundo real, como a palavra. Nesse momento o aluno reconstrói para si o que é comum para todo um grupo com a mediação do professor.

De acordo com o autor, a mediação se faz de fora para dentro no momento em que o professor possibilita aos alunos o contato com a realidade científica. O docente atua como mediador com a informação a transmitir. Desse modo, sua ação transforma-se na zona de desenvolvimento imediato, por meio da explicação do conteúdo científico “[...] de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração [...] (p.104). Todo esse processo se desenvolve intencionalmente, com a finalidade de construção/reconstrução do conhecimento sistematizado, e, assim o professor se torna mediador entre aluno e objeto do conhecimento. Nesse ínterim, a interação entre professor e aluno se dá na dialética entre os conceitos cotidianos e científicos.

Os conceitos científicos descem à realidade empírica, enquanto os espontâneos ascendem buscando sistematização, abstração, generalização. [...] Os educandos, como sujeitos aprendentes, ativos e participantes, realizam sua aprendizagem – autoaprendizagem – a partir do que já sabem e na interação com seu professor e com seus colegas, isto é, interaprendizagem. A interação constitui desta forma, uma corresponsabilidade de professor e alunos no processo de aprendizagem (Gasparin, 2012, p.105-106).

Para que haja uma relação entre a teoria e a prática, segundo Gasparin (2012), a escola deve ser um centro de experiência duradouro para que o discente comprove as relações existentes entre os conteúdos do ensino e o cenário da aprendizagem com os contextos da vida social e pessoal, inserindo o aprendido sistematicamente escolar na instituição com o percebido de maneira espontânea no cotidiano.

Na mediação pedagógica, usam-se as técnicas convencionais de ensino, como as novas tecnologias pelo uso do computador, da informática, da telemática,

da educação à distância. Assim, a ação do professor tem ligações do conteúdo com a vida real dos aprendizes e com o contexto social maior. As técnicas reúnem-se em três grupos convencionais.

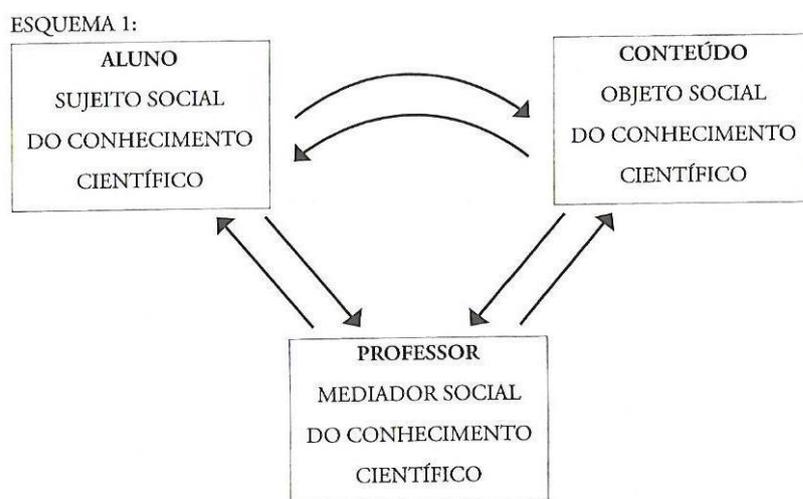
No primeiro grupo, segundo Gasparin (2012), estão as técnicas geralmente usadas no início de um curso para que os alunos se conheçam e comecem a estabelecer um clima agradável de trabalho, de aprendizagem individual ou de grupo. O segundo grupo diz respeito às técnicas de simulação, em que desafiam o aluno a buscar soluções para problemas. Continuando, o terceiro grupo de técnicas são aqueles que colocam o discente em contato direto com situações reais.

Assim, podem ser considerados atos didático-pedagógicos mediadores da aprendizagem, entre outros, os seguintes: exposição dialogada, leitura do mundo, leitura orientada de textos selecionados, trabalhos em grupo, pesquisa sobre o tema, seminário, entrevistas com pessoas-fonte, palestras, análise de vídeo ou filmes, discussões, debates, observação da realidade, painel integrado, trabalhos individuais, trabalhos em laboratório ou experimentais, demonstração, tarefas de assimilação de conteúdos, tarefas de elaboração pessoal, grupo de verbalização e grupo de observação, uso de recursos audiovisuais, ensino com pesquisa (Gasparin, 2012, p. 108).

A aprendizagem significativa, a qual conduz ao desenvolvimento, faz uso das técnicas convencionais que são instrumentos importantes no processo de mediação pedagógica. As novas tecnologias são ferramentas que auxiliam e intermedeiam o ensino-aprendizagem em sua forma presencial ou visual. Essas são ferramentas de autoaprendizagem e interaprendizagem, sendo escolhidas, planejadas e usadas de maneira integrada, a fim de que, com objetivos previstos, a aprendizagem significativa aconteça.

Ao tomar como referência o triângulo da relação e interação que deve existir entre docente, discente e objeto de conhecimento a mediação do professor adapta-se às nossas intenções, como no esquema a seguir:

Figura 2 – Esquema 1.



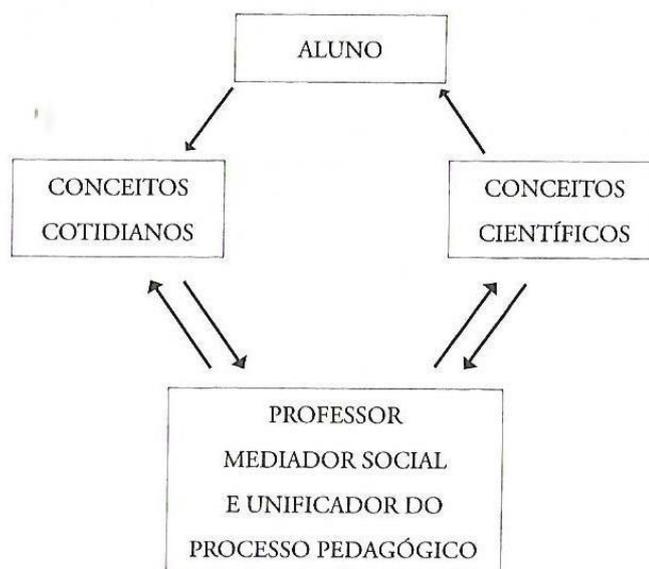
Fonte: Gasparin, 2012.

Assim, o triângulo da mediação pedagógica evidencia que na escola a relação entre discentes e o conhecimento científico não é direta nem automática, porém se faz com a mediação do professor como mediador. Esta mediação implica na releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento. Esta é antecedida e seguida de atitudes e ações específicas de ambas as partes.

Segundo Gasparin (2012), o professor é unido no trabalho pedagógico por meio dos conceitos cotidianos e científicos num primeiro momento. Logo após, o docente conduz o processo em direção aos conceitos científicos por meio da aprendizagem, apreendem-se dos conceitos científicos assegura-se de seu crescimento intelectual e desenvolvimento.

Figura 3 – Esquema 2.

ESQUEMA 2:



Fonte: Gasparin, 2012.

Os conceitos científicos não vão diretamente aos alunos, e nem os cotidianos são subsumidos aos científicos. É com a mediação pedagógica que há o encontro dos dois conceitos. Por intermédio do trabalho coletivo e individual, da interaprendizagem e a intra-aprendizagem. Os conhecimentos científicos que foram apreendidos pela escola já fazem parte de cada um dos alunos, o cotidiano também faz parte. Este conceito indica tudo o que o aluno é capaz de fazer sozinho. Esse é seu nível de desenvolvimento atual.

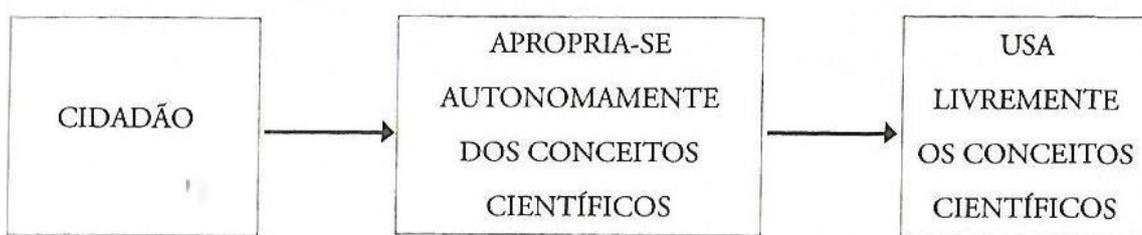
Todo o processo pedagógico envolvendo as ações do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de técnicas específicas, para que o confronto dos conceitos científicos apresentados pelo professor com conceitos cotidianos dos aprendentes gradativamente avance e sempre retome o aprendizado anterior, incorporando-o e superando-o, de tal forma que os conceitos cotidianos sejam transformados em científicos, a fim de que estes se tornem cotidianos (Gasparin, 2012, p.116).

O trabalho do professor ocorre em ações intencionais que levam os discentes à reflexão sobre os conceitos propostos. Sua função é “[...] apresentar, explicitar, demonstrar os conceitos científicos, social e historicamente elaborados [...]” (Gasparin, 2012, p.116). Nessa caminhada, está incutido o processo dialético no qual o professor pode partir do empírico e ir crescendo ao abstrato, até que se chegue ao concreto no pensamento, ou apresentar o conceito já pronto, com possibilidade de análise com os discentes para incorporarem tal conhecimento.

Todo o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se como uma grande ferramenta na elaboração de um aluno-cidadão em cidadão mais autônomo. A mediação do professor faz com que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos, e, ao término do período escolar, supõe-se que esse aluno esteja na condição de cidadão crítico e participativo, sem o professor, pois sua mediação não se faz mais necessária. Têm-se a expectativa que ele tenha atingido o desenvolvimento atual.

Figura 4 – Esquema 3.

ESQUEMA 3:



Fonte: Gasparin, 2012.

Segundo Gasparin (2012), a tarefa do professor estará cumprida assim que os discentes atingirem a etapa de cidadãos mais completos e integrados à sociedade, pois proporcionará um sentimento e uma certeza de realização pessoal e profissional em que seus ex-alunos não sigam mais juntos, isso porque, nesse momento, eles têm seus próprios pensamentos e caminhos.

A CATARSE é o quarto momento da didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Se na instrumentalização o conhecimento é tratado como análise, na catarse, predomina a síntese.

Mesmo que didaticamente esses dois procedimentos mentais sejam apresentados separadamente, dificilmente pode-se determinar onde um termina e outro começa. Ainda que, de forma provisória, os conteúdos e os processos de sua construção são incorporados. Nesse momento, o aluno é solicitado a explicitar como houve a solução dos problemas levantados sobre o tema da aula ou da unidade de conteúdo. “[...] Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior [...]” (Gasparin, 2012, p. 123).

A *Catarse* é a síntese do cotidiano e do científico, marcando uma nova posição em relação ao conteúdo e à forma da construção social e reconstrução na escola.

O educando mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados; qual seu novo nível de aprendizagem (Gasparin, 2012, p. 124).

Desse modo, no início do processo pedagógico, o discente considera a realidade do cotidiano como se tudo que é natural, normal, sempre foi assim etc. Assim, não importa saber para que serve o conteúdo a ser estudado na vida do aluno. Ao passo que, no ponto de chegada, na síntese, o discente evidencia a realidade que ele conhecia antes como “natural”, agora é “histórica”, pois esta é produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, “[...] com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens [...]” (Gasparin, 2012, p. 125).

A *Catarse* é a comprovação teórica do ponto de chegada, do nível mais elevado que o discente atingiu. Exprime-se a conclusão do processo pedagógico que conduz de forma coletiva para o apoderamento individual e subjetivo do conhecimento. É a integração consciente da teoria e prática em uma nova totalidade. Assim, os conteúdos tornam-se significativos e fazem parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos.

Fleshner (1977) classifica os discentes em quatro grupos. No primeiro, expressavam, com palavras próprias, o conteúdo científico sem misturar-se com o

cotidiano. O segundo grupo seria os alunos de pouco aproveitamento, que apresentam uma síntese precisamente como o conteúdo pré-científico do conceito. Estes, após a lição do professor, não mudariam seu comportamento e seu conhecimento. O terceiro grupo, de médio aproveitamento, as noções recém-aprendidas eram parcialmente adquiridas. O quarto grupo diz respeito a discentes bons e medianos que não deturpam o conceito científico apreendido nas lições.

Em suas conclusões, Fleshner (1977), observou que a aplicação da nova noção à solução de problemas foi sempre usada corretamente pelos alunos do primeiro grupo, que demonstrou utilizar com facilidade as noções recentes, substituindo totalmente as velhas concepções. Os alunos do segundo grupo não demonstraram nenhuma modificação. Nos outros dois grupos, constatou-se uma diminuição das respostas corretas na aplicação das noções. Isto se deve ao fato, segundo ele, de que as noções recém-obtidas sofrem alterações com a passagem do tempo (Fleshner, 1977, apud Gasparin, 2012, p. 128).

Em relação ao conteúdo estudado, a Catarse é a demonstração da nova postura mental do educando. Nela, manifesta-se seu modo de proceder intelectualmente que deve ser muito diverso do que expressado na Prática Social Inicial do conteúdo. O aluno se modifica intelectualmente pela expressão na Catarse. Se faz necessário que sejam criadas condições para o aluno mostrar o que aprendeu, equacionou ou resolveu as questões da Problematização, desenvolvidas na Instrumentalização.

A conclusão, segundo Gasparin (2012), a que o aluno chegou é a sistematização do conhecimento adquirido, pois o processo de ensino-aprendizagem de um objetivo inicial que orienta ação docente e discente, nesse momento, o educando elabora mentalmente sua aprendizagem sintética do conteúdo, reunindo as diversas facetas dos assuntos que foram tratados.

É necessário, segundo o autor, que se defina como o aluno explicitará sua nova aprendizagem do conteúdo, por meio da síntese que ele elaborou e demonstrar ao professor para que a confirme, retifique ou amplie. Nesse momento, a avaliação traduzirá o crescimento do aluno, em que se apropriou do conteúdo, de como definiu as questões propostas, de como elaborou o processo de concepção da realidade social e como foi passar da síntese à síntese. De acordo com as condições, a avaliação pode ser elaborada de forma informal ou formal.

1) Na avaliação informal, o aluno, por iniciativa própria e de maneira espontânea, manifesta o quanto incorporou dos conteúdos e dos métodos de trabalho utilizados. 2) Na avaliação formal, o professor seleciona e apresenta as diversas maneiras que oferecem ao educando a oportunidade de se manifestar sobre o quanto suas respostas se aproximam das questões básicas que orientaram a aprendizagem (Gasparin, 2012, p. 132).

De acordo com o autor, qualquer que seja a mobilidade escolhida de avaliação, deve-se proporcionar ao aluno que reelabore e expresse o conteúdo aprendido, com ênfase nas dimensões explicadas na Problematização e elaboradas na Instrumentalização, transpondo-se de uma visão naturalizada a uma visão histórica, com conteúdos em sua função social.

A **PRÁTICA SOCIAL**, para Gasparin (2012), é o quinto ponto: a chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica. Nesse momento, professor e aluno modificaram-se intelectual e qualitativamente em suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio menor de compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. Ambos assumem, agora, posturas novas em sua prática social, pois, durante o processo pedagógico, foram adquirindo elementos que asseguram sua nova visão da realidade e de seu novo na totalidade social.

Uma ação concreta, segundo Gasparin (2012), inicia-se no momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado; este processo mental possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade. O que, segundo o autor, determina uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, sendo uma nova ação mental.

A Prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com ajuda dos outros, agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos aprendidos na escola (Gasparin, 2012, p. 146).

A função de toda a atividade docente possibilita ao aluno agir de forma autônoma, em que o trabalho na zona de desenvolvimento imediato encerra-se com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno

mostra que superou a fase anterior e dirige sua vida mais autonomamente.

Os três momentos fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica e seu desdobramento didático são, como vimos, problematização, instrumentalização e catarse. Com base na prática social global e suas especificações em práticas sociais escolares, constituem-se passos que partem do conteúdo escolar mais desenvolvido socialmente, estruturado no plano de ensino e aprendizagem. São momentos interdependentes e contraditórios, porque, ainda que cada um expresse um determinado estágio didático, eles realizam-se todos ao mesmo tempo, cada um mantendo sua identidade.

Em sua organização escrita, esses momentos seguem uma lógica linear, formal, todavia, em sua prática de sala de aula, são concretizados pela lógica dialética, partindo dos alunos como sujeitos singulares, passando pela mediação do conteúdo e do professor, como particularidade, até atingir a universalidade dos conceitos científicos universais.

A totalidade social global, em que buscamos situar a Pedagogia Histórico-Crítica em seus momentos fortes – problematização, instrumentalização e catarse – , serviu de ponto de partida para os passos seguintes que se especificaram em individualidade, particularidade e universalidade, que foram estudados individualmente para uma melhor compreensão de cada um deles. Neste quarto capítulo desta dissertação, os três momentos fortes da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da sua didática, buscaram reunificá-los em uma nova totalidade.

Assim, a problematização que inicia o processo de mediação com os alunos, como sujeitos singulares, é o questionamento sobre a realidade social como um todo, mas também das condições escolares e pedagógicas em que se situa o conteúdo específico da aula ou da unidade de aulas. Este é o momento próprio em que os educandos iniciam a análise da sociedade e da escola e do conteúdo, buscando alguma resposta social por meio do conhecimento que adquirirão de maneira sistematizada. Tudo está posto em questão. O conteúdo começará a ser apreendido e assumido como instrumento de luta para a transformação social, ainda que, nessa fase do trabalho pedagógico, a visualização das questões sociais seja vista como empírica, cotidiana, de certa forma natural.

A instrumentalização é o momento em que o conteúdo científico e a ação do professor se constituem a mediação por excelência. Nesse caminhar, o conteúdo

deve ser adquirido com seu significado histórico-social e com o sentido atual para cada educando. Esta fase se caracteriza como a particularidade que estabelece a ligação entre o singular de cada educando e a universalidade do conhecimento científico. A instrumentalização é uma abertura de horizontes que possibilitam aos educandos a passagem do senso comum para a dimensão social mais ampla, o conhecimento científico.

A catarse é o momento central de todo o processo didático-pedagógico, porque representa tudo o que o educando aprendeu, agora expresso pelo concreto no pensamento. É o ponto de chegada do aprendizado. Tanto o professor quanto os educandos transformaram-se, em alguma medida, podendo situar-se de forma nova na totalidade que sustenta todo o fazer docente e discente. Neste ponto de chegada que se constitui uma nova partida para além da escola, seu fazer social não será mais o mesmo do início da aprendizagem do conteúdo. Se eles mudaram, a sua prática social também, eles mesmos são parte integrante desta prática.

A singularidade de cada aluno foi marcada pela particularidade do conteúdo – a mediação – e pela ação do professor ao transmitir-lhes os conteúdos científico-sociais universais. Estes três momentos não seguem uma linearidade uma vez que cada um deles contém em si mesmo os dois outros momentos sem se confundir com eles.

Os resultados deste estudo teórico, especialmente neste capítulo quatro, nos indicam, com bastante propriedade, que a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática, apresentada por Gasparin (2012), se posta em prática de forma adequada, é um instrumento eficiente na elaboração do conhecimento científico, porque traz a possibilidade de reunir no mesmo todo os três momentos essenciais desta didática – problematização, instrumentalização e catarse – que, em outras palavras, se expressam na singularidade, particularidade e universalidade, tendo como suporte em todo o seu desenvolvimento a prática social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a dimensão teórica da Pedagogia Histórico-Crítica como processo que evidencia a interdependência entre seus momentos constitutivos e de outras correntes pedagógicas, na elaboração do conhecimento científico-escolar na prática social, considerando o processo educacional como ponto de partida do trabalho docente e a viabilidade inserção dos componentes escolares na totalidade social como ponto de chegada.

Partiu-se da prática social inicial do conteúdo, ascendendo para a teoria de cada componente escolar, até atingir uma nova compreensão da prática social final do conteúdo aprendido. Ou seja, o ponto de partida pode ser entendido como uma tese, mas que esta é, ao mesmo tempo, um ponto de chegada de ações anteriores. A antítese é uma tese contrária ao ponto de partida, mas também é um ponto de chegada. A síntese é a junção, em novo patamar, da tese e da antítese, sendo, ao mesmo tempo, as duas, mas algo completamente diferente de ambas.

Estas observações de caráter linear não ocorrem exatamente desta forma, em passos sucessivos na prática escolar, mas intercambiam-se permanentemente. Este fenômeno pode ser percebido pela dinâmica do processo dialético: prática, teoria, prática; pela teoria histórico-cultural em seus momentos: nível de desenvolvimento atual, nível de desenvolvimento próximo, novo nível de desenvolvimento atual; pela Pedagogia Histórico-Crítica: problematização, instrumentalização e catarse; pelo empírico, abstrato, concreto; pela singularidade, particularidade e universalidade; pela consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua, consciência crítica; pelo homem comum, homem incomum, professor capacitado; aprender, desaprender, reaprender. Desse modo, conclui-se que a ação docente se baseia na teoria de Vigotski na zona de desenvolvimento atual, zona de desenvolvimento imediato e volta à zona de desenvolvimento atual, dentro da dialética dos fenômenos acima citados.

A pesquisa teve como suporte a linha do materialismo histórico-dialético, que tem sua expressão imediata na pedagogia histórico-crítica, valendo-se de três momentos interdependentes – problematização, instrumentalização e catarse –

que podem se expressar na singularidade, particularidade, universalidade. Por meio destes três momentos, podem ser trabalhados os conteúdos escolares tendo em vista a possibilidade, em alguma medida, de realização do processo de transformação social.

Constatou-se que o conteúdo a ser trabalhado tem a prática social mais ampla como ponto de partida da prática educativa que se expressa, em nível específico, na estrutura escolar. Segue, descendentemente, com a Pedagogia Histórico-Crítica que se explicita na didática da mesma pedagogia apresentada. No ensino do conteúdo escolar, a ação do professor será exercida na zona de desenvolvimento imediato do educando.

A Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de sua formulação, constitui-se um processo que incorpora e concretiza a singularidade, a particularidade e a universalidade, rumo à totalidade concreta no pensamento.

A educação é uma manifestação específica da realidade social de cada momento histórico. Ao mesmo tempo, ela se constitui uma resposta, na dimensão educacional, às necessidades de cada sociedade. Será sempre uma resposta contraditória porque ela se funda, com frequência, em fontes históricas clássicas, mas deve responder a um outro tempo cujas fontes requerem outras respostas, frequentemente imateriais, todavia, os conteúdos clássicos continuam sendo os fundamentos da educação.

Na lógica dialética, a contradição e a sua superação não podem ser entendidas de modo linear, elas devem ser concebidas numa perspectiva circular, pois, o início de um processo tem por base o fim do anterior. A superação faz com que o círculo seja aberto e resulte no movimento em espiral. Tanto o movimento quanto a contradição e a superação são permanentes, e esta espiral não tem fim e nem começo, uma vez que ela também é permanente. Assim, ao estudarmos e intervirmos na realidade numa perspectiva dialética, devemos fixar um ponto de partida, entendido até o momento como o mais adequado, tendo clareza de que ele será superado. Assim, a superação do imediato ocorre na mediação, e, o mediato é o estado que dela resulta. Ela se viabiliza quando coisas ou estados distintos

estabelecem relações entre si. Em se tratando de superação, ela sempre se refere a uma contradição.

Para a educação escolar, segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007), o processo educativo é constituído de mediações em dois planos, o imediato e o mediato. O imediato é o aluno e o mediato é o professor, eles são estados distintos e opostos entre si. A relação entre o professor e os alunos não pode ser hierárquica, nem de dominação, nem de subordinação.

Dessa forma, o ensino está no plano do mediato e a aprendizagem no âmbito do imediato; a relação professor-aluno, a partir da mediação, os coloca como opostos. Eles negam-se, explicam-se e completam-se mutuamente, mas não são iguais. Assim, o ensinar está no plano do mediato e o aprender no plano do imediato. O professor ensina e o aluno aprende porque ensino e aprendizagem são relações distintos, somente há ensino quando ocorre a aprendizagem. Ela é o centro do processo educativo. A educação é sempre um processo formal, porque há sempre alguém preocupado em organizar o conhecimento no sentido de permitir que outras pessoas tenham acesso a ele, e, também, há sempre pessoas que precisam ou querem ter acesso àquele conhecimento. Em uma concepção dialética da mediação, o professor pode e deve mediar com os seus alunos e garantir as condições para que os estudantes medeiem com ele.

Compreender a relação dialética entre a parte e o todo tem implicações para uma aula, ao propiciar ao professor o entendimento de determinadas asserções dialéticas, como: o todo se constitui de totalidades complexas e dinâmicas; as totalidades não se formam pela soma ou justaposição das partes, e sim pela síntese delas; o processo de síntese ocorre pela contradição entre as partes e entre estas e o todo.

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a prática social se centraliza nas reflexões do ensino e da aprendizagem, e que engloba as ações dos sujeitos professor e aluno, em sala de aula, tanto na ação de ensinar quanto a de aprender. Segundo as autoras, a ensinagem constitui-se na ação de ensinar, aliada à ação de aprender, pois o ensino desencadeia a ação de aprender, o que possibilita, de certa forma, o desenvolvimento do método dialético de ensinar e aprender.

A superação, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), dos dados singulares, que aparecem perceptíveis ao sujeito diante do objeto do conhecimento, somente é possível pela análise no avanço dos traços essenciais do objeto. Esses traços são expressões de leis gerais e universais que regem o objeto, que explicam

a singularidade como fenômeno e como um conjunto deles, porém o fenômeno mostra-se apenas como singularidade. O singular e o universal coexistem no fenômeno, mas se o singular isolado é pura aparência fenomênica, o universal é carente de concreção, por apresentar-se isolado e sem suas mediações constitutivas.

O particular, segundo os autores, é a mediação da relação singular e universal. Desse modo, a particularidade, como mediação, transforma a universalidade abstrata em totalidade concreta de determinações vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de sua formulação fundamental – problematização, instrumentalização e catarse –, pode incorporar e superar os passos intermediários, que podem ser resumidos na singularidade, na particularidade e na universalidade, rumo à totalidade concreta no pensamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo e BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambiguidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro, Zahar. 2007a.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.

BERGMANN, Jonathan e SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora de condição humana**. RJ, 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Marlon Kauã Silva. SOUZA, Leonardo Figueiredo de. Lemos, Fernanda. **ENSAIO SOBRE A REVOLUÇÃO BURGUESA À LUZ DO PENSAMENTO SOCIAL, ECONÔMICO E POLÍTICO BRASILEIRO**. Disponível em: CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais. João Pessoa, v. 2, n. 31, p. 248-271, jul./dez. 2023.

DIAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FARIA, Lenilda Rêgo Alburquerque de. e SAVIANI, Demerval. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PIMENTA, Selma Guarrido. PUENTES, Roberto Valdés. (orgs). **Didática crítica no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. Processo sócio-libertador. In: ALTOÉ, Anair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Mari Tampellini Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko (Orgs.). **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. 2.ed. Maringá, PR: Eduem, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed.¹⁴⁴ rev., 2 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz. A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: **Temas de educação contemporânea**. Org. Altoé, Anair. Cascavel: Edunioeste, 2008.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 29, n.2, p. 4-18, Mai./Ago., 2018.

MAGUEREZ, Charles. **Arco de Charles Mague**. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Metodologia-da-problematizacao-por-meio-do-Arco-de-Charles-Maguerez_fig1_339340263. Acesso em: 29 ago. 2023.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Os caminhos do professor: incertezas, inovações e desempenhos**. Porto Alegre: Globo/ UFRGS, 1975.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125067>. Acesso em: 13 set. 2024.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Editora Novos Rumos. São Paulo, 1986.

MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política. 10.ed., São Paulo: Difel, 1985, Livro I; Vol. I.

MASON, Paul. **Pós-capitalismo** – um guia para o nosso futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084/2819>. Acesso em 12 out. 2024.

OLIVEIRA, Betty. **A Dialética-do-Singular-Particular-Universal**. [s. d.]. Disponível em: <https://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/OLIVEIRA-B.-A-Dialetica-do-Singular-Particular-Universal.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de. ALMEIDA, José Luís Vieira de. ARNONI, Maria

Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para psicologia. **Revista Psicologia e Sociedade**, [s. d.], v. 27, n. 2, 362-371, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANATASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

QUINTANA, Mário. **A vaca e o hipogrifo**. Rio de Janeiro: MEDIA fashion, 2008. (Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros; v. 19).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 14.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.7, n. 1, p.26-43, jun.2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TULESKI, Silvana Calvo. **Formar para adaptar ou transformar? Contribuições de Pistrak, Vigotski e Saviani para a educação**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

