

PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA: DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

João Luiz Gasparin¹

Maria Cristina Petenucci²

RESUMO

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco na educação brasileira, porém pouco praticada no cotidiano escolar. Este artigo propõe demonstrar aos educadores os pressupostos dessa Pedagogia, a qual tem seus fundamentos epistemológicos no Método Dialético de Elaboração do Conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural. Através da Didática evidenciamos o método dessa pedagogia e sua viabilidade na prática docente. Esse trabalho foi desenvolvido com professores do curso de Formação de Docentes. Propusemos um estudo teórico para chegarmos a uma prática consciente dentro da perspectiva histórico-crítica. Apresentamos a síntese dos resultados obtidos pela prática docente desses professores, onde podemos constatar que esta é viável e aplicável, devendo ser utilizada como uma prática recorrente pelos educadores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, galgando um ensino de qualidade para “Todos”.

Palavras-chaves: Educação, Pedagogia Histórico-Crítica, Metodologia, Processo Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT:

The Historical-Critical Pedagogy is a landmark in the Brazilian Education, but little practiced in the school routine. This article aims to demonstrate to educators the assumptions of pedagogy, which has its epistemological dialectic method in the development of Knowledge and Cultural-Historical Theory. Through the teaching practice, we have observed the method of pedagogy and its feasibility in the practice teaching. This work was developed with teachers from the training course for teachers. We have proposed a theoretical study to get into a conscious practice within the historical-critical perspective. Also, we present the summary of the results which were gotten by the teaching practice of those teachers. As a result, we can see that this is feasible and it should be used as a consistent practice by educators who are committed to the teaching-learning process in order to reach a high quality education for all people.

Keywords: Education, Historical-Critical Pedagogy, Methodology, Teaching-Learning Process.

¹ Professor Doutor da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. e-mail: gasparin01@brturbo.com.br

² Professora PDE/2008 – UEM, Pedagoga da rede pública do estado do Paraná. e-mail: cristinapetenucci@seed.pr.gov.br

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a metodologia utilizada nas escolas contribui muito para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem. Percebemos que a prática docente hoje está pautada em uma superficialidade do conhecimento sobre os fundamentos da educação. Os professores fazem de sua prática um ecletismo de tendências; dentro de uma estrutura tradicional, oscilando entre concepções escolanovistas e libertárias; porém sem radicalidade filosófica do que se pretende.

Grande parte dos problemas enfrentados pela área educacional é o excesso de informações, estas sendo apresentadas superficialmente não sendo disponibilizado tempo hábil para estudos, portanto não proporcionam aporte teórico necessário para que os educadores internalizem esse conhecimento. Percebe-se que a maioria dos educadores não consegue discernir o que é uma teoria de aprendizagem, qual a concepção desta, e qual método esta propõe. Quando questionados sobre a filosofia da escola, estes não sabem o que responder. Os professores muitas vezes imbuídos de novas propostas, acabam por confundir a natureza e especificidade da educação. Porém não podemos responsabilizar somente os docentes; é um complexo de interferências; universidades proporcionando uma formação deficitária; carga horária excessiva dos educadores, não disponibilizando tempo para estudos orientados; formação continuada que não traz grandes avanços, exceto PDE.

Os educadores devido às informações recebidas até propagam um discurso próximo do ideal, porém em suas práticas não conseguem se desvencilhar das práticas que estão arraigadas no seu cotidiano. A melhoria da qualidade do ensino é indispensável, todos tem isso em mente, mas a maioria não sabem como fazê-lo.

As tendências pedagógicas podem ser um caminho para esta superação, pois se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas. Estas influenciam as práticas pedagógicas que estão associadas às expectativas da sociedade. Assim, é de primordial importância que os professores conheçam as tendências pedagógicas, para que estes possam construir conscientemente a sua própria trajetória político-pedagógica. Através destes conhecimentos poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar.

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais.

Nas duas últimas décadas a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. Porém, percebemos que os conhecimentos que a maioria dos educadores possuem sobre esta são superficiais, dificultando assim a sua implementação como metodologia de ensino.

Para que uma teoria de ensino seja aplicada é indispensável o seu estudo teórico aprofundado, para possibilitar a sua compreensão quanto ao que ela propõe, onde está fundamentada, e qual a sua filosofia?

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro, porém pouco desenvolvida no cotidiano das escolas. Pretende-se com este trabalho demonstrar aos profissionais da educação a viabilidade desta ser colocada em prática em sala de aula, oportunizando assim uma prática docente comprometida com o processo ensino-aprendizagem, com a promoção das capacidades psíquicas, promovendo a promoção humana dos educandos, para que estes rompam a alienação e a barbárie, colocando-se conscientemente no âmbito social.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FILOSOFIA, PSICOLOGIA E DIDÁTICA

Ao elaborarmos a Produção Didático Pedagógica buscamos elaborar um material sucinto, onde o educador possa tê-lo como base para iniciar o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como seus pressupostos teóricos, pois a compreensão destes é imprescindível para que esta pedagogia seja efetivada.

Minha implementação iniciou-se com a formação de um grupo de estudo, tendo por finalidade estudar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, sua didática e chegar a sua efetivação na prática docente. O grupo foi formado com quinze professores do Curso de Formação de Docentes, foram realizados oito

encontros de quatro horas, e disponibilizadas oito horas para a prática docente dessa metodologia.

Iniciamos fazendo um levantamento do que os participantes sabiam sobre a Pedagogia Histórico-Crítica / Método Dialético / Teoria Histórico-Cultural, relacionando o que estes falavam no quadro negro, onde constatamos que estes tinham noção do significado da Pedagogia Histórico-Crítica, e do Método Dialético, porém quanto à Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento destes eram precários.

Enfocaremos aqui os pontos essenciais desenvolvidos nesse estudo.

Quanto a Pedagogia Histórico-Crítica ficou evidenciado o porquê, esta é chamada de Histórico-Crítica por Saviani.

Histórico: Porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação.

Crítica: Por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (SAVIANI, 2007). Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica.

Esta Pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar.

Esta é uma teoria de grande relevância para a educação brasileira, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social).

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Filosofia

A Filosofia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é o Materialismo Histórico-Dialético. Este preconizado por Marx, cujos fundamentos são:

A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história).

O princípio básico da lógica dialética é a contradição (tese, antítese e síntese).

O movimento dialético parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), chegar ao concreto pensado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações).

Assim se processa o movimento do Método Dialético:

Empírico	→	Abstrações	→	Concreto Pensado
(real aparente)	→	(reflexões)	→	(real pensado)
Prática	→	Teoria	→	Prática

Nesta concepção da lógica dialética, o professor pode superar o senso comum que está arraigado no ambiente educacional, terá que fazer uma reflexão teórica para chegar a consciência filosófica. No seguinte movimento: parte do conhecimento da realidade empírica da educação; e por meio do estudo de teoria, movimento do pensamento, abstrações; chegar à realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida.

Psicologia

A Psicologia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano.

O conhecimento na perspectiva Histórico-cultural é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza.

Vigotski dedicou-se ao estudo da evolução das funções psicológicas superiores, onde o conceito central é o da mediação, que assume papel fundamental, pois ela é o elemento efetivamente novo incluído na análise das funções superiores. Neste conceito a relação entre sujeito e objeto não acontece diretamente, mas sim é mediada por um elemento intermediário.

As funções psicológicas superiores são essencialmente humanas, originárias da interação homem-mundo-cultura, interação essa mediada por instrumentos e signos criados ao longo da história sócio-cultural da humanidade. São formadas a partir de um relacionamento entre os fatores biológicos e culturais, portanto são formadas na e pela história social dos homens (SCALCON, 2002).

O processo de internalização é evidenciado nessa teoria como um processo de transformação, de modificação da compreensão individual; há uma reorganização, em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura. Esse processo é compreendido como uma atividade responsável pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo. Portanto, a internalização consiste na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque elas lidam com formas culturais que precisam ser internalizadas.

Outro ponto importantíssimo nesta teoria é o processo de Formação de Conceitos. A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte. Vigotski através de seus estudos denominou-os de espontâneos e científicos.

Os conceitos espontâneos criam várias estruturas necessárias aos aspectos elementares e mais primitivos de um conceito, dando-lhe corpo e vitalidade. Seu desenvolvimento é ascendente (de baixo para cima), partem do concreto para o abstrato. Eles são definidos por seus aspectos fenóticos (características do indivíduo

determinadas pelo seu genótipo e pelas condições ambientais), sem uma organização consistente e sistemática (VIGOTSKI, 2001).

Os conceitos científicos fornecem estrutura para o desenvolvimento crescente dos conhecimentos espontâneos da criança para o seu uso consciente e deliberado. Seu desenvolvimento é descendente (de cima para baixo), partem do abstrato para o concreto. Eles são sempre mediados por outros conceitos; exercem papel preponderante na aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2001).

A curva do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos não coincide, mas, ao mesmo tempo, e exatamente em função disto, revelam as mais complexas relações de reciprocidade entre ambos, existindo uma relação de interdependência, que, em dado momento, acaba confluindo. Os conceitos espontâneos alcançam os conceitos científicos, tornando-se científicos no cotidiano. No campo dos conceitos científicos o domínio de um nível mais elevado não deixa de influenciar os conceitos espontâneos da criança que foram constituídos anteriormente. Esse domínio leva à elevação do nível dos conceitos espontâneos, que são reconstruídos sob a influência do fato que a criança passou a dominar através dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001).

Os conceitos científicos são de grande relevância, pois melhoram áreas do desenvolvimento ainda não percorridas pela criança. A apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, transcorrendo uma zona em que a criança ainda não tem amadurecido as respectivas possibilidades. Portanto, a aprendizagem dos conceitos científicos pode desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski construiu a teoria da zona de desenvolvimento proximal, tendo por finalidade explicar como a aprendizagem gera desenvolvimento. Através de exemplos afirma que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (SCALCON, 2002, p.59). Nesse contexto, para Vigotski, não existe somente um nível de desenvolvimento, mas no mínimo dois: o real e o potencial.

Nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança é capaz de solucionar problemas sozinha, sem a ajuda de terceiros.

Nível de desenvolvimento potencial é aquele em que as crianças dependem da colaboração e do auxílio de outras pessoas para encontrar as soluções.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de terceiros (SCALCON, 2002).

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, define as funções que já amadureceram. A zona de desenvolvimento proximal compreende os processos e as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em formação, em estado de potência, caracterizando o desenvolvimento prospectivamente.

O desenvolvimento potencial em uma dada fase torna-se, em um momento consecutivo, desenvolvimento real; este último, por conseguinte, provoca o surgimento de novas potencialidades, caracterizando um movimento dialético entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Esse movimento é provocado pelo educador pela intervenção pedagógica (processo de mediação), criando assim, a zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se como domínio psicológico fundamentalmente dinâmico e em permanente transformação (SCALCON, 2002).

A zona de desenvolvimento proximal é importantíssima no âmbito escolar, pois é nela que ocorrem as intervenções de outras pessoas e do meio físico no desenvolvimento humano. Portanto, a educação representada pelo professor, é aquele no qual a criança mantém interações permanentes na escola, e este tem o dever de conhecer os níveis de desenvolvimento dos alunos, oportunizando-lhe assim dirigir o ensino para estágios mais avançados, direcionando os educandos para sua força potencial.

Didática

Enfocamos a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, pois propiciará aos professores a operacionalização desta metodologia de ensino, esta desenvolvida por Gasparin (2005), tem como marco referencial à teoria dialética do conhecimento, para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente.

Nessa teoria, o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material (prática social dos homens e processos de transformação da natureza por eles forjados); porém as organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas,

religiosas, jurídicas etc. também são expressões sociais que inferem na construção do conhecimento. Portanto, é a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (GASPARIN, 2005).

Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. A seguir os passos estruturados por Gasparin (2005):

1º Passo – Prática Social Inicial – Nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Esse passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos:

a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos;

b) o professor busca conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.

2º passo – Problematização: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de:

a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido;

b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural,

histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo são trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização.

3º passo – Instrumentalização: Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor:

a) apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo.

b) Neste processo usa-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

4º passo – Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Ela se realiza:

a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo;

b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

5º passo – Prática social final - novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Este passo se manifesta:

a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos;

b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

A implementação dessa didática está vinculada a uma nova forma dos educadores pensarem a educação, sendo necessário muito esforço, estudo, experimentações, coragem para inovar, divergir, arriscar e assumir desafios. Portanto, sua aplicabilidade com êxito, depende indubitavelmente do compromisso

dos educadores em aprofundar seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias como, nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando um ensino significativo, crítico e transformador.

Após concluirmos o estudo teórico, demos início ao planejamento.

Apresentamos aos professores para análise o Projeto de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-Crítica e o modelo de Planejamento do Trabalho Docente-Discente disponibilizado por João Luiz Gasparin (livro Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica, Campinas: Autores Associados, 2005).

Os professores escolheram as turmas com as quais iriam trabalhar a prática desta didática; foram organizados em dois grupos para a elaboração do Projeto de unidade (planejamento) conforme modelo Prático da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (livro Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica, Campinas: Autores Associados, 2005). Os professores iniciaram o planejamento da unidade de ensino que iriam trabalhar, muitos encontraram muitas dificuldades para essa elaboração.

Os professores receberam uma Ficha de Acompanhamento do Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Crítica, onde pontuaram sobre a viabilidade da utilização dessa metodologia no cotidiano escolar (livro Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica, Campinas: Autores Associados, 2005).

SÍNTESE DA PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO ANÁLISE DA FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA ELABORADA PELO PROFESSOR GASPARIN

Os professores afirmaram ser viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da Pedagogia Histórico-Crítica, argumentaram que o planejamento partindo dos conhecimentos prévios dos educandos para chegar ao conhecimento científico proporciona uma aprendizagem significativa e oportuniza ao professor ter um direcionamento do processo pedagógico, criando assim condições necessárias para a apropriação do conhecimento, percebendo assim o valor de sua prática pedagógica.

As dificuldades evidenciadas para a elaboração do planejamento foram as seguintes:

- A prática social final do conteúdo;
- Tempo para elaboração, por ser um plano minucioso envolve um maior tempo para elaborá-lo;
- Salas heterogêneas e superlotadas. Dificuldades para compreender os passos da metodologia;
- Escassez do tempo para o aprofundamento nos estudos;
- Falta de alunos (período noturno), foi necessário o dobro de aulas previstas;
- Elaboração da avaliação;
- Imaginar quais seriam as curiosidades dos alunos.

Quanto à execução do plano elaborado, as dificuldades encontradas foram: a insegurança à mudança; falta de tempo; falta de frequência dos alunos e a não familiarização com a proposta. Alguns professores não tiveram dificuldades, pontuando que executá-lo foi uma das etapas mais fáceis e prazerosas.

Quanto às alterações no planejamento inicial, evidenciaram que foi necessário um maior tempo do que o previsto, pois alguns tiveram que explicar detalhadamente as etapas já que os educandos são futuros educadores; devido à irregularidade de frequência houve necessidade de retomadas do conteúdo; ampliação de atividades orais e escritas; a vivência do aluno e o que eles gostariam de saber sobre o conteúdo.

Os educandos se interessaram mais pelo conteúdo sistematizado com esta metodologia, pois houve uma maior participação por parte destes, fazendo perguntas, respondendo questionamentos, desafios lançados, propiciando a participação de todos, tornando a aula mais dinâmica e envolvente.

Prática Social Inicial

A prática social levantada no planejamento pelos docentes foi adequada, porém o envolvimento dos discentes pelo assunto fez surgir novas reflexões.

A previsão da prática social próxima e remota no desenvolvimento do trabalho docente e discente permite a ambos direcionar novos olhares ao conteúdo, contribuindo para a compreensão e sentido do mesmo, há uma maior proximidade entre docente e discente. Este envolvimento social com a prática favorece o

processo ensino-aprendizagem e oportuniza tanto ao docente como ao discente ser mais observador, analítico e crítico.

Quanto à apresentação da prática social inicial, alguns docentes acreditam que esta deve ser ministrada aos poucos, a cada conteúdo, pois esta serve de condutora para as próximas etapas do processo pedagógico. Os demais defendem que deve ser apresentado no início e também aos poucos, conforme a necessidade do educando, assim eles terão uma visão geral do que vão ver durante a unidade, e no decorrer das aulas propiciando um aprofundamento desses conhecimentos.

Os alunos quando questionados sobre “o que gostariam de saber a mais”, manifestaram-se com entusiasmo, interesse, surpresa, pois nunca imaginaram que suas curiosidades fossem importantes no início do conteúdo, estes participaram ativamente fazendo perguntas e questionando.

Problematização

Os alunos se interessaram muito pela discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. Houve uma ótima participação de todos alunos, propiciando troca de experiências e valiosas informações.

Quanto ao conteúdo focado, em várias dimensões, os alunos ficaram encantados, pois um único tema oportunizou o trabalho com várias dimensões, acharam interessante, pois lhes possibilitou ampliar os conhecimentos.

Trabalhar com as dimensões do conteúdo permitiu uma análise mais abrangente das especificidades envolvida no conteúdo. Os alunos perceberam este conteúdo dentro de um contexto, partindo dos seus conhecimentos espontâneos chegando aos conhecimentos científicos; estabelecendo conexões entre os dois, enriquecendo-os.

Instrumentalização

Os docentes evidenciaram que conseguiram trabalhar as dimensões propostas, e à medida que cada uma era discutida e compreendida, percebia-se as ligações entre elas, em um verdadeiro processo interdisciplinar.

Quanto ao método, as técnicas, as estratégias, e os recursos utilizados, os docentes enfocaram que os planejados foram adequados, alguns acrescentaram atividades.

A relação estabelecida entre o conteúdo sistematizado e o conteúdo da prática social inicial foi de aprendizagem, o enriquecimento do conhecimento espontâneo através do científico, foi extremamente positivo, o conhecimento prévio servindo de ponte aos conteúdos sistematizados. Os alunos aprenderam cientificamente o que já sabiam na prática.

Catarse

Os alunos demonstraram que aprenderam o conteúdo através das questões da problematização e da prática social inicial relatando oralmente, escrevendo e através da participação em debates.

As questões utilizadas para avaliar o quanto os alunos se aproximaram da solução das questões básicas propostas foram questões objetivas, subjetivas, charges, relatórios, trabalho em grupo, etc.

Quanto à avaliação sobre as dimensões trabalhadas, a maioria dos docentes conseguiu inserir todas. Apenas duas tiveram dificuldades para abordarem todas as dimensões trabalhadas.

Prática Social Final

Os alunos demonstraram iniciativa em pôr em prática os novos conhecimentos, comprometeram-se em colocar em prática no seu cotidiano os novos conhecimentos adquiridos.

Quanto ao processo prática → teoria → prática estes foram unânimes que foi possível trabalhar, pois a prática social inicial serve de subsídio para o desenvolvimento do conteúdo, permitindo a aquisição de conhecimentos sistematizados para que a nova prática social alcance resultados mais significativos.

Os alunos gostaram muito do processo ensino aprendizagem, pois lhes possibilitou uma maior interação com o professor, maior interesse destes pelo conteúdo ensinado e conseqüentemente o seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem. A aula tornou-se mais dinâmica e prazerosa.

A avaliação dos professores sobre essa metodologia de ensino é que esta é viável, dinâmica e flexível. Esta oportuniza que o aluno vivencie sua aprendizagem. Permite ao docente um direcionamento, uma maneira de organizar o processo ensino-aprendizagem.

Desenvolver o processo ensino-aprendizagem na visão histórico-crítica oferece ao professor uma nova ação, onde passa a rever conceitos, romper com metodologias ultrapassadas, estabelecer novos rumos e valores, tornando a prática pedagógica significativamente mais comprometida com a aprendizagem dos alunos. Porém trabalhar nessa perspectiva necessita maior disponibilidade docente para o planejamento das aulas (com pesquisas, vídeos, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teórico dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica foi de fundamental relevância na ação docente dos professores, observou-se uma imediata mudança de postura destes ao encaminharem o planejamento e os conteúdos escolares. Compreenderam a importância dos conteúdos, que estes devem ser tratados como uma necessidade pessoal e social, devem ser trabalhados nas várias dimensões possíveis, dentro de uma totalidade, exercendo assim uma função formadora nos educandos.

Constataram que os conhecimentos científicos sistematizados, enfocados através do movimento dialético prática/teoria/prática, oportuniza aos educandos se apropriarem destes conhecimentos com sentido para suas vidas.

A teoria iluminou uma prática significativa dentro de um contexto histórico, que foi realizado conjuntamente entre docentes e discentes. A didática foi fator preponderante para que a teoria acendesse a prática, tornando a metodologia realmente eficaz no processo ensino-aprendizagem.

Constatamos que a didática da Pedagogia Histórico-Crítica é viável, aplicável e vem contribuir imensamente com o processo ensino-aprendizagem, pois propicia ao educando uma aprendizagem significativa, através da socialização do saber sistematizado, que é capaz de produzir alterações no comportamento dos educandos, para que estes possam posicionar-se conscientemente no âmbito social.

Esperamos que os educadores utilizem essa teoria como aporte para fazer sua prática docente mais dinâmica, envolvente e prazerosa. Acreditamos que a efetivação na prática pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica seja um dos caminhos para que a educação atinja seu ápice.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, J. L. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005. Texto digitalizado.

_____. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, K. **O Capital**, livro 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PIRES, M. F. C. **Artigo Científico: Education and the historical and dialectical materialism**; Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.