

Alessandra Wihby

**O MÉTODO DE ENSINO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Tese submetida ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para obtenção do Grau de  
Doutor em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio  
Tumolo

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da  
UFSC.

Wihby, Alessandra  
Método de ensino da pedagogia histórico-crítica:  
uma análise crítica / Alessandra Wihby;  
orientador, Paulo Sérgio Tumolo, 2018.  
415 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Método de ensino da pedagogia  
histórico- crítica. 3. Prática de ensino. 4.  
Didática. 5. Educação. I. Tumolo, Paulo Sérgio.  
II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa  
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“O MÉTODO DE ENSINO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE  
CRÍTICA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 05/03/2018

Dr. Paulo Sergio Tumolo (PPGE/CED/UFSC – Orientador)  
Dra. Aurea Maria Paes Leme Goulart (UEM – Examinadora)  
Dra. Gisele Masson (UEPG - Examinadora)  
Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro (UNESPAR – Examinadora)  
Dr. Mauricio José Siewerd (UFFS – Suplente)  
Dr. Ademir Quintilio Lazarini (UEM – Suplente)

Alessandra Wihby  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2018

Prof. Wilson Antonio Pavin  
Coordenador do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1934



Dedico este trabalho ao Tião e ao Raul, ao Bigu e a Preta, ao Buchuchuco e ao Bucirrão, por serem vocês substâncias inelimináveis do meu ser.



## AGRADECIMENTOS

Paulo Sérgio Tumolo, meu orientador, mas também, o Paulinho, meu amigo. Aquele que pela negação e pela afirmação alicerçou meu caminho. Me permitiu voar sem me deixar cair. Aquele que não desistiu de mim. Aquele que por várias vezes, por longas e longas horas me ORIENTOU.

Tião, Raul e Bigu, vocês são minha família, meu porto seguro, meu lugar. São aqueles que me sabem e se sabem em mim.

Leo, Gi e Thaisa, filhos do coração.

Marco, Beta, Flavio e Gla. Fabricio, Marcinha e Marcia. Amigos que a vida me deu. Aqueles que me ensinaram que nem só de tese vivem os doutorandos, mas de cantoria, alegria e afetividade também.

Neide de Almeida Lança Galvão Fávoro, nossa história só compete a nós conhecer, mas o amor que lhe tenho deve ser dito e escrito para todo mundo saber. Te amo!

Ademir Quintilio Lazarini, Rosângela Aparecida Mello e Pedro Jorge de Freitas, não bastasse ocuparem o lugar de amigos, irmãos e camaradas, são também aqueles que estão sempre presentes me ajudando a enfrentar a vida. Vocês são especiais!

Aurea Maria Paes Leme Goulart, sua generosidade, sua capacidade de ensinar e amar formam uma tríade única. Só posso dizer que você é simplesmente maravilhosa!

Gisele Masson, você foi um presente valioso que a vida me deu. Uma pequena doce fortaleza que não me permitiu esmorecer. Obrigada por chegar, chegando.

Michelle Fernandes Lima, minha amiga guerreira, incansável. Saiba que tê-la por perto em um dos momentos em que mais necessitei foi um grande privilégio. Toda minha gratidão!

Dalton Luiz de Menezes, o grande amigo que o doutorado me deu. Dalton, aquele que tornou minhas idas para Floripa mais suaves e cheias de aprendizado. Querido amigo Dalton, fique, por favor, fique.

Elyeth, a Ny, a última entre as moicanas. Amo sua presença, amo sua forma de ser. Amo você!

Ao meu grupo de pesquisa, GECATE e especialmente ao André Ricardo Oliveira, uma vez que sem você, definitivamente essa tese não teria chegado onde chegou.

Por fim, os que se negaram a participar desse processo, pois o não, muitas vezes, pode ser uma forma de contribuir.





## RESUMO

O objetivo desta tese é discutir o método de ensino da pedagogia histórico-crítica, proposto originalmente por Dermeval Saviani no início da década de 1980. A finalidade do estudo é de realizar uma análise crítica das características essenciais do referido método, bem como de seus fundamentos e de seu itinerário histórico. A tese foi dividida em quatro momentos. O primeiro momento apresenta o método dialético elaborado por Saviani no final da década de 1960, fundado na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e no utopismo de Furter, e utilizado pelo autor indistintamente tanto para suas pesquisas, quanto para sua atividade de ensino. O segundo momento apresenta a formulação do método de ensino considerado por Saviani científico por estar fundado no método da economia política de Marx. As conclusões dessa etapa da pesquisa são de que o método de ensino proposto está fundado no mesmo referencial teórico que alicerçou a elaboração de seu método dialético, que um método de ensino não pode seguir o mesmo percurso que um método de pesquisa e que o método de ensino proposto por Saviani consiste num amálgama, pois o autor trata de forma indiferenciada pesquisa, ensino e aprendizagem. No terceiro momento é realizado um cotejamento entre um esboço inicial de um método de ensino elaborado a partir da teoria histórico-cultural e o método de ensino de Saviani. É comprovado que o amálgama entre pesquisa, ensino e aprendizagem se faz presente em cada passo do método de ensino da pedagogia histórico-crítica e que o conhecimento já produzido e sistematizado é substância ineliminável do processo de ensino. O quarto momento é constituído da análise da aplicação prática do método de ensino de Saviani e o material selecionado são os livros *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin e *A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental*, de Ana Carolina Galvão Marsiglia. Livros escolhidos porque foram prefaciados por Saviani e cujos autores foram indicados como continuadores da pedagogia histórico-crítica. O resultado da análise confirma, uma vez mais, que o método de ensino produzido por Saviani é um amálgama entre pesquisa, ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Método de ensino. Prática de ensino. Didática.



## ABSTRACT

The objective of this thesis is to discuss the teaching method of the historical-critical pedagogy, proposed originally by Dermeval Saviani in the beginning of the 1980s. The aim of this study is to perform a critical analysis of the essential characteristics from the referred method, as well as of its fundamentals and of its historical itinerary. The thesis was divided in four moments. The first moment presents a dialectical method elaborated by Saviani in the end of the 1960s, based on phenomenology, metaphysics, idealism and on Furter's utopianism, and utilized indistinctly by the author in his researches as well as in his teaching activity. The second moment presents the formulation of the teaching method considered to be scientific by Saviani for being funded in Marx's method of political economy. The conclusions of this research stage are that the proposed teaching method is funded in the same theoretical referential which supported the elaboration of its dialectical method, that a teaching method cannot follow the same path as a research method, and that the teaching method proposed by Saviani is consisted in an amalgam, because the author treats indistinctly research, teaching and learning. In the third moment it's performed a collation between an initial sketch of a teaching method elaborated from the historical-critical theory and Saviani's teaching method. It is proven that the amalgam between research, teaching and learning is present in each step of the historical-critical teaching method and that the knowledge already produced and systematized is insuppressible substance of the teaching process. The fourth moment is constituted by the analysis of the practical application of Saviani's teaching method and the selected material are the books "A didactics for the historical-critical pedagogy" by João Luiz Gasparin and "The historical-critical pedagogical practice: in child education and elementary school" by Ana Carolina Galvão Marsiglia. These books were chosen because they were prefaced by Saviani and whose authors were indicated as followers of the historical-critical pedagogy. The result of the analysis confirms, once more, that the teaching method produced by Saviani is an amalgam between research, teaching and learning.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Teaching method. Teaching practice. Didactics.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2. O “EMBRIÃO” DO MÉTODO DE ENSINO DE DERMEVAL SAVIANI</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1 TEXTO “ESBOÇO DE FORMULAÇÃO DE UMA IDEOLOGIA EDUCACIONAL PARA O BRASIL”</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2 LIVRO <i>EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRUTURA E SISTEMA</i></b> .....	<b>41</b>
2.2.1 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO-DIALÉTICO PROPOSTO POR DERMEVAL SAVIANI: UMA APRESENTAÇÃO .....	43
2.2.2 ANÁLISE DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO-DIALÉTICO DE DERMEVAL SAVIANI: A PARTICULARIDADE DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO .....	58
2.2.3 ANÁLISE DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO-DIALÉTICO DE DERMEVAL SAVIANI: A PARTICULARIDADE DO MÉTODO DIALÉTICO.....	65
2.2.4 O PREFÁCIO DA 6ª EDIÇÃO DO LIVRO <i>EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRUTURA E SISTEMA</i> : UMA DISCUSSÃO SOBRE O MÉTODO .....	85
<b>2.3 TEXTO “A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR”</b> .....	<b>92</b>
<b>2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO DE SAVIANI NO PERÍODO QUE ANTECEDE A FORMULAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO</b> .....	<b>100</b>
<b>3. NASCE O MÉTODO DE ENSINO DE DERMEVAL SAVIANI</b> .....	<b>103</b>
<b>3.1 TEXTO “ESCOLA E DEMOCRACIA I: A TEORIA DA CURVATURA DA VARA”</b> .....	<b>106</b>
<b>3.2 TEXTO “ESCOLA E DEMOCRACIA II: PARA ALÉM DA CURVATURA DA VARA”</b> .....	<b>113</b>
<b>3.3 O MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA DE MARX: UM BREVE PERCURSO EXPLICATIVO</b> .....	<b>125</b>
<b>3.4 O MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA E O MÉTODO DE ENSINO PROPOSTO POR DERMEVAL SAVIANI: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO?</b> .....	<b>140</b>
3.4.1 POR QUE DERMEVAL SAVIANI PROPÔS UM MÉTODO DE ENSINO? .....	141
3.4.2 MÉTODO DE ENSINO E MÉTODO DE PESQUISA: UMA POSSÍVEL CONFUSÃO .....	146
3.4.3 UM COMPARATIVO ENTRE O MÉTODO DE ENSINO E O MÉTODO DIALÉTICO DE DERMEVAL SAVIANI .....	166

<b>3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DIALÉTICO E O MÉTODO DE ENSINO PROPOSTOS POR DERMEVAL SAVIANI .....</b>	<b>181</b>
<b>4. CONHECIMENTO: CONDIÇÃO PRECÍPUA DO MÉTODO DE ENSINO.....</b>	<b>188</b>
<b>4.1 CONHECIMENTO: PONTO DE PARTIDA DO MÉTODO DE ENSINO .....</b>	<b>189</b>
<b>4.2 UM MÉTODO DE ENSINO FUNDADO A PARTIR DE UMA TEORIA DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>205</b>
<b>4.3 O COTEJAMENTO DE DOIS MÉTODOS DE ENSINO .....</b>	<b>224</b>
<b>5. O MÉTODO DE ENSINO PROPOSTO POR DERMEVAL SAVIANI: CONSEQUÊNCIAS HISTÓRICAS.....</b>	<b>250</b>
<b>5.1 UMA DIDÁTICA PARA A PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE JOÃO LUIZ GASPARIN: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....</b>	<b>250</b>
5.1.1 PRINCIPAIS ASPECTOS DO LIVRO <i>UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</i> , DE JOÃO LUIZ GASPARIN .....	251
5.1.2 ANÁLISE DA DIDÁTICA PROPOSTA POR GASPARIN PARA O MÉTODO DE ENSINO PROPOSTO POR SAVIANI .....	288
<b>5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ANA CAROLINA GALVÃO MARSÍGLIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA .....</b>	<b>315</b>
5.2.1 PRINCIPAIS ASPECTOS DO LIVRO <i>A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL</i> , DE ANA CAROLINA GALVÃO MARSÍGLIA .....	316
5.2.2 ANÁLISE DO RELATO DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS POR MARSÍGLIA NO LIVRO <i>A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL</i> .....	340
<b>5.3 UM COTEJAMENTO ENTRE AS ELABORAÇÕES DE GASPARIN E DE MARSÍGLIA .....</b>	<b>374</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>378</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>394</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>399</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>412</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A história dessa pesquisa nasceu muito antes de imaginarmos que um dia ela existiria e será contada na primeira pessoa do singular.

Tudo começou no ano de 1990 quando havia recém-concluído meus estudos no magistério<sup>1</sup> e iniciado minhas atividades como professora celetista nas escolas públicas do Estado do Paraná e nas escolas públicas da cidade de Maringá. Época em que tanto o estado quanto os municípios ofertavam ensino para crianças matriculadas nas turmas de 1ª a 4ª séries – atualmente primeiros anos do Ensino Fundamental.

Foi, portanto, no ano de 1990, por intermédio das leituras realizadas do Currículo Básico do Estado do Paraná – divulgado nesse mesmo ano –, que conheci Dermeval Saviani e sua pedagogia histórico-crítica.

Vale dizer que nesse mesmo período, além do currículo Básico do Estado do Paraná, os professores alfabetizadores – eu era um deles –, também estudavam o livro *A psicogênese da língua escrita*, cujas autoras são Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e os livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente*, ambos de autoria de Lev Semenovich Vigotski, todos publicados no Brasil em meados dos anos de 1980.

Era o tempo do novo para muitos educadores, pois a literatura citada apresentava uma discussão muito diferente do ensino tradicional, hegemônico naquele período.

Saviani – especialmente os livros *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* –, passou a ser leitura obrigatória para os educadores do Estado do Paraná, pois a pedagogia histórico-crítica fundamentava o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná, passando a ser a diretriz para a formação dos professores nas diversas áreas de ensino, na elaboração dos currículos das escolas, nos planejamentos de aula e nos concursos na área de educação.

---

<sup>1</sup> Até 2002 as pessoas que haviam cursado o magistério – que corresponde ao atual nível médio de ensino – eram consideradas aptas a lecionar para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Vários municípios no estado – entre eles o município de Maringá, cidade onde eu vivia e iniciava minhas atividades profissionais como professora –, passaram a utilizar a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico.

Foi, portanto, por intermédio do documento oficial do Estado do Paraná e consequentemente da leitura dos livros mencionados anteriormente, que tive contato pela primeira vez com os cinco passos do método de ensino proposto por Saviani, hoje tema dessa pesquisa.

Lembro-me que um dos grandes desafios atribuídos aos professores consistia na elaboração do planejamento a partir dos cinco passos do método de ensino de Saviani. Entretanto, para muitos de nós uma tarefa impossível, dentre as diversas razões, porque não conseguíamos transpor para a prática pedagógica o que o autor estava falando, motivo pelo qual, ao menos em meu caso, acredito nunca ter conseguido efetivamente organizar o ensino que realizava a partir do que o autor propunha.

No final de ano de 1995 – embora já licenciada em história –, tornei-me professora efetiva para lecionar de 1ª a 4ª séries, no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP-UEM) e no concurso, dentre a literatura indicada, estavam o Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná e algumas das produções de Saviani.

Iniciei minhas atividades no CAP como professora alfabetizadora, atividade que sempre me encantou, motivo que me conduziu a aprofundar meus estudos na alfabetização, o que me distanciou das leituras referentes à pedagogia histórico-crítica.

Além disso, a partir do ano de 1996, o colégio passou a utilizar como referencial teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's em suas versões preliminares, lançado oficialmente no ano de 1997. Este documento estava alicerçado no aprender a aprender. A alfabetização também era contemplada nesse documento e convergia com os estudos que realizávamos a respeito.

Vivíamos intensamente as propostas contidas nos PCN's, pois além de estudá-lo, as constantes formações promovidas pelo colégio, com autores que comungavam desse referencial, nos faziam acreditar que havíamos encontrado o caminho para um ensino público de qualidade.

O envolvimento do CAP com o referencial em questão, bem como com a aplicação do mesmo, foi tamanho que quando o Ministério



da Educação – MEC lançou, no ano de 1999, os PCN's em ação – um programa de formação continuada, oferecido aos professores de todo o Brasil –, o colégio tornou-se um dos polos de formação no Estado do Paraná.

Nesse período eu era uma das coordenadoras pedagógicas do colégio, responsável pela orientação do planejamento dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Continuava minhas atividades como alfabetizadora – só que agora orientando pedagogicamente os alfabetizadores –, acrescida das tarefas de pensar juntamente com os professores o como ensinar.

Além disso, entre 2000 a 2002, tornei-me formadora oficial do MEC no Programa de Formação para Professores Alfabetizadores – PROFA, uma especificidade dentro dos PCN's em ação.

Como formadora tive a oportunidade de conhecer o trabalho de alfabetização em vários municípios do Brasil e também de participar da formação oferecida aos formadores do PROFA. Entre os formadores estavam Emília Ferreiro que, como informamos, é autora do livro *Psicogênese da língua escrita*, uma referência para os professores alfabetizadores, e Telma Weisz, autora do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, orientanda de Emília Ferreiro no doutorado. Ambas eram pesquisadoras que tinham como referencial teórico o construtivismo.

Entretanto, todas essas minhas vivências, ao contrário de me apaixonarem ainda mais pelo que vinha estudando e realizando nos últimos anos, passaram a denunciar que algo não ia bem com a educação no CAP, bem como no Brasil. Dentre os problemas ficava nítida a indisciplina nas salas de aula, o esvaziamento dos conteúdos ensinados e uma profunda deficiência teórica por parte dos professores, submetidos à formação fundamentada no aprender a aprender, nas competências e habilidades e no professor reflexivo. No caso da alfabetização, havia os altos índices de crianças analfabetas nos anos finais do ciclo básico de alfabetização, que correspondem atualmente aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Completamente decepcionada com tudo o que estava acontecendo, matriculei-me no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa ação docente, pois precisava compreender o que é que tinha dado errado.

Iniciei assim meus estudos no mestrado em educação, no ano de 2002, tendo como orientadora Áurea Maria Paes Leme Goulart. Minha dissertação seria sobre alfabetização.

Os anos de 2002 e 2003 foram extremamente intensos, pois foi nesse período que, além de continuar como coordenadora pedagógica no CAP e formadora alfabetizadora pelo MEC, também iniciei os estudos no mestrado e comecei a lecionar no curso de pedagogia de duas faculdades: Faculdade UNISSA de Sarandi – um município próximo de Maringá –, e na Faculdade UNIANDRADE. Em ambas, era professora de fundamentos da alfabetização e prática de ensino e estágio supervisionado.

Entre as disciplinas do mestrado, as que mais se destacaram foram: - a disciplina em que estudamos sobre as polícias públicas da época, atreladas ao Banco Mundial, o que explicava os motivos pelos quais o governo federal havia financiado a elaboração do documento Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a formação de professores por todo o Brasil; - a disciplina que abordou a questão do trabalho e educação na perspectiva do materialismo histórico.

Além das disciplinas, as leituras sobre alfabetização – indicadas por minha orientadora –, realizadas para a especificidade de minha dissertação, confrontavam o referencial teórico com o qual eu trabalhava, pois eram norteadas pela teoria histórico-cultural. Entre os autores lidos estavam Vigotski, com o texto “A pré-história da língua escrita”, e Luria, com o texto “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita”.

Contudo, o texto que efetivamente marcou os estudos realizados foi o livro *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, do autor Newton Duarte. Foi um material que definitivamente marcou uma etapa de minha vida profissional, pois foi a partir dessa leitura, aliada às demais, que tomei duas decisões extremamente importantes: no primeiro trimestre do ano de 2003, solicitei meu pedido de afastamento por dois anos de minhas atividades no CAP e também o meu desligamento definitivo do PROFA. Isto ocorreu uma vez que, a partir dos estudos realizados, eu não só passava a compreender os problemas que a escola pública vivia – decorrentes de um projeto de educação pautado em programas assentados no projeto neoliberal vigente na época –, como também deixava de fazer sentido minha atuação profissional em algo que eu não acreditava mais.

Bem sei hoje que a literatura que deu alicerce para minhas compreensões sobre meus questionamentos referentes à escola era insuficiente para explicar o que efetivamente estava ocorrendo. No entanto, foi o que tive acesso na ocasião e possuía argumentos suficientes para que eu pudesse entender que era necessário buscar outro caminho para pensar e viver a escola.

Embora já fosse possível explicar os problemas que enfrentávamos na educação, ainda não havia, entretanto, o “novo”. Ou seja, as críticas ao aprender a aprender e conseqüentemente ao como ensinar haviam desnudado o chão da escola e não havia nada para colocar no lugar.

Na época, como disse, eu era professora no curso de pedagogia e lecionava justamente disciplinas que deveriam ensinar os futuros pedagogos a ensinar, portanto, a elaborar um planejamento de ensino para, a partir dele, realizar a atividade de ensino. Contudo, o que havia de mais elaborado referia-se a tudo que eu estava a negar.

Foi então, no início do ano de 2003 – exatamente no dia 27 de janeiro –, que vi na estante de uma livraria o livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin.

O livro era magnífico! Respondia a muitos dos meus porquês, apresentava uma proposta didática muito bem elaborada e mais do que isso, levava-me de volta à pedagogia histórico-crítica, uma pedagogia que eu e muitos educadores acreditávamos, como afirmou Saviani, ser revolucionária, elaborada para atender à demanda de formação dos filhos da classe trabalhadora, que tinha por objetivo promover a formação de sujeitos críticos capazes de intervir na realidade e transformá-la radicalmente.

O ano de 2003, não ao acaso, seria um ano com novos ventos, pois, no campo da política, Lula havia se tornado presidente da república, pelo Partido dos Trabalhadores. No campo da educação – por intermédio do livro de Gasparin –, ocorria a retomada das discussões voltadas para a pedagogia histórico-crítica, tanto nos espaços de formação continuada quanto nos projetos político-pedagógicos de muitas Secretarias de Educação municipais e nas próprias escolas, fossem elas ligadas às redes de ensino municipais, estaduais, ou inclusive, algumas delas, particulares. Somente alguns anos mais tarde é que pudemos compreender que em nenhum dos casos isso significou ganhos efetivos para a classe trabalhadora.

Assim, no primeiro semestre daquele mesmo ano, na disciplina de prática de ensino, realizamos o estudo do livro de Gasparin e na disciplina de estágio supervisionado as alunas e alunos do curso elaboravam o planejamento de ensino a partir do que estava proposto no livro, para nas escolas desenvolvê-lo.

Em março daquele ano, Gasparin – a meu pedido –, esteve na faculdade para fazer uma palestra sobre o livro em questão e no final do semestre, depois do estudo do livro e da elaboração e realização do planejamento, retornou para conversar com os alunos, para um bate-papo, com a finalidade de obter um *feedback* do que havia proposto no livro.

Essa atividade com Gasparin, em que o autor vinha até a faculdade fazer uma palestra para os alunos sobre o conteúdo do livro no início do semestre e retornava no final para o *feedback* ocorreu, não me lembro ao certo, ao menos mais duas ou três vezes.

No início do ano de 2004 apresentei minha dissertação cujo título foi *Reflexões sobre a alfabetização na sociedade capitalista*, na qual fiz uma crítica ao PROFA e, conseqüentemente, à alfabetização fundada na teoria construtivista. Posso dizer que este foi meu primeiro “acerto de contas” referente à minha trajetória como profissional da educação.

Entre os anos 2003 a 2013 minhas atividades profissionais estiveram voltadas ao trabalho com o método de ensino proposto por Saviani. Entretanto, alguns problemas foram surgindo.

Até 2005 o referido trabalho – como professora nas disciplinas anteriormente mencionadas –, foi desenvolvido pelos olhos de Gasparin. Contudo, observava que mesmo depois da formação a partir do livro desse autor e das intervenções que realizavam nas escolas, pouco ou nada mudava nas concepções das acadêmicas e dos acadêmicos.

O que estou dizendo com isso é que o trabalho estruturado a partir do método de ensino proposto por Saviani e da didática para a pedagogia histórico-crítica de Gasparin, em nada interferia nas concepções de homem, de sociedade e de aprendizagem dos acadêmicos, que em sua maioria já eram professores.

Ou seja, mesmo tendo estudado o livro de Gasparin, ao planejarem suas intervenções em sala de aula os acadêmicos recorriam às suas próprias concepções de homem, de sociedade e de aprendizagem e, orientados por esse entendimento, produziam seus planejamentos utilizando os cinco passos do método em questão.

Desse modo, a concepção teórica que os acadêmicos possuíam, de modo algum era impedimento para a elaboração do planejamento e sua realização, tudo cabia nos cinco passos do método de ensino proposto por Saviani. Exemplo do que estou dizendo é que recorriam aos mais diversos livros didáticos – entre eles, os elaborados a partir do aprender a aprender –, e selecionavam uma de suas unidades de ensino, distribuindo-a nos cinco passos.

Assim, tentei explicar o fato de diversas formas, das quais uma delas predominou: o problema estava no livro de Gasparin, em sua didática para a pedagogia histórico-crítica, estava na leitura que Gasparin fizera dos cinco passos do método de ensino de Saviani, estava no fato de Gasparin não ser um autor marxista. Em resumo: o problema estava na produção de Gasparin sobre o método de ensino proposto por Saviani. O problema que Gasparin apresentava em sua proposição didática, no entanto, não passava de hipóteses elaboradas por mim, pois, efetivamente, eu não havia identificado qual era.

Pelas razões descritas, fui abandonando a didática para a pedagogia histórico-crítica, de Gasparin, e passei a utilizar o próprio Saviani. Isso ocorreu a partir de 2005, ano em que retornei ao CAP, que por sua vez, estava em processo de reestruturação de sua proposta pedagógica. Esta, agora, fundada na perspectiva teórica orientada pela pedagogia histórico-crítica.

Nos anos de 2006 a 2009 fiquei responsável – juntamente com um grupo de pedagogas – em realizar a formação dos professores do colégio a respeito do método de ensino proposto por Saviani, bem como de acompanhar a escrita do planejamento dos professores.

No final de 2009 me desliguei do CAP, passando – entre os anos de 2010 a 2013 – a trabalhar no Programa de Educação e Trabalho - ESTE, vinculado ao Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Maringá. Por intermédio de cursos de extensão, desenvolvia minhas atividades de formação de professores nas escolas de Maringá e Região; atividades essas que contemplavam dois eixos formativos: o método de ensino e a alfabetização.

A avaliação que faço das atividades que desenvolvi sobre método de ensino entre os anos 2006 a 2013, agora fundamentadas nas proposições de Saviani – no livro *Escola e democracia* –, não tiveram resultados diferentes do que havia vivenciado com a didática para a pedagogia histórico-crítica proposta por Gasparin.

Assim, diante do que se apresentava, novamente voltei a questionar sobre qual poderia ser o problema, pois o trabalho com o método de ensino de Saviani não alterava as concepções de mundo dos professores, nem dos alunos. O ensino – a partir do método de ensino proposto por Saviani – cabia em qualquer concepção de sociedade, da mais crítica à mais conservadora.

Desse modo, a partir das dúvidas sobre a efetividade e consistência do método de ensino proposto por Saviani, mesmo utilizando os termos prática social, problematização, instrumentalização e catarse, comecei a alterar seu sentido, eliminar alguns passos e agrupar outros. Na verdade, sem notar, havia me desvinculado do método de ensino proposto por Saviani, mas não conseguia admitir, pois mesmo sabendo que existiam problemas, não conseguia identificá-los e muito menos explicá-los.

O distanciamento do método de ensino proposto por Saviani não aconteceu, portanto, de forma deliberada, não era consciente. Hoje consigo compreender que, para admiti-lo, seria necessário rever o trabalho que havia desenvolvido com afinco naquela última década. Seria um “rasgar-se e remendar-se” novamente. Uma tarefa árdua que não sabia se desejava enfrentar.

Junto a esse processo de distanciamento, que não sei precisar exatamente quando efetivamente começou a acontecer, no ano de 2010 tive acesso à tese de doutorado de Ademir Quintilio Lazarini, em que o autor faz uma “crítica da compreensão apresentada por Dermeval Saviani a respeito da relação entre capital e educação escolar”.

Tese essa que na ocasião de sua defesa gerou grande polêmica, pois contestava os fundamentos da pedagogia histórico-crítica à luz do referencial matricial em que seu autor reivindicava para si. Um texto denso e honesto, detratado por aqueles que: não o compreenderam, ou não possuíam interesse – pelas mais variadas razões –, em enfrentar os problemas e limites da pedagogia histórico-crítica apresentados.

Foi, portanto, a partir da leitura da referida tese que me senti desafiada, agora de forma explícita e consciente, a tentar enfrentar os questionamentos que vinha realizando sobre o método de ensino proposto por Saviani.

Ainda no ano de 2010, conheci Paulo Tumolo, professor que orientou Lazarini na produção de sua tese, bem como algumas de suas produções; nesse ano, Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – que havia sido minha coordenadora no período em que lecionei na UNISSA,

anos de 2002 a 2006 –, iniciou seu doutorado na UFSC, cujo orientador era Tumolo.

Acompanhei o processo de doutorado de Favaro, tanto como aluna quando cursou as disciplinas do referido curso, bem como toda a produção de sua tese, desde a escolha do tema, até a produção de escrita, o que me obrigou a estudar, pois as discussões que Lazarini havia realizado em sua tese, as que Favaro estava realizando e as do próprio Tumolo, além de serem muito novas para mim, impunham-me o estudo da obra *O capital* – que iniciei em 2010, com a mediação de Pedro Jorge de Freitas. Elas confrontavam com tudo o que eu acreditava sobre a pedagogia histórico-crítica, confrontavam, portanto, com minha própria história de vida profissional.

Nos anos de 2010 a 2014, além de manter minhas atividades no ESTE e continuar meu trabalho de formação de professores, orientando-o a partir das proposições de Saviani quanto ao método de ensino – que como disse anteriormente, sem perceber havia feito alterações no referido método –, mergulhei nos estudos com a ânsia de compreender os problemas que havia identificado no método de ensino proposto por Saviani.

Entretanto, os estudos que realizava, embora explicassem os problemas e limites da pedagogia histórico-crítica – especialmente em seus fundamentos, estudados por Lazarini, e do ponto de sua estratégia política, estudados por Favaro –, não respondiam aos meus questionamentos, específicos do método de ensino. Por essa razão, decidi no ano de 2013 participar do processo de seleção do doutorado na USFC, para assim, como orientanda de Tumolo, realizar meu segundo “acerto de contas” em minha história profissional.

Em 2014 iniciei meus estudos no doutorado da UFSC, tendo como orientador Tumolo e agora apresento o resultado de minha pesquisa.

...

No relato acima, a partir de uma vivência particular, apresentamos um fenômeno político social que ocorreu num momento histórico – anos de 1990 e 2000 –, na educação brasileira.

Um fenômeno determinado historicamente, marcado pelas relações políticas e econômicas daquele período e que resultaram, depois da reestruturação do capital dos anos 1990 – marcada pelas fortes

políticas neoliberais que influenciaram nas políticas públicas desse período, fundadas na lógica do aprender a aprender –, na necessidade, tanto na política quanto na educação, de uma reação contra os anos duros que havíamos vivido.

Esses foram alguns dos motivos que fizeram de Lula, no campo da política, presidente do Brasil em 2003, e a pedagogia histórico-crítica, no campo da educação – por intermédio do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de Gasparin –, ser retomada, ganhando espaço em vários programas de ensino espalhados no país.

O retorno da pedagogia histórico-crítica deu-se por um de seus eixos: o método de ensino. Isso ocorreu justamente porque essa era a tônica do livro de Gasparin, que abordava justamente a didática a prática de ensino.

O livro foi enormemente acolhido, entre as várias razões possíveis, porque a década anterior havia sido marcada pelo esvaziamento dos conteúdos escolares, pelo crescente número de alunos que passavam pela escola sem nem mesmo apropriar-se dos conteúdos elementares da matemática e da língua portuguesa. Tínhamos produzido uma geração de analfabetos funcionais; questões essas que se somavam ao problema crônico da indisciplina nas salas de aula.

Entretanto, mesmo **depois de mais de uma década e meia de retomada da pedagogia histórico-crítica – especialmente de seu método de ensino, implementado em municípios, bem como em diversas escolas a mais de uma década –, algumas evidências demonstravam que possivelmente existiam problemas, pois os efeitos esperados não se confirmaram.**

Contudo, embora a história apresente que o método de ensino da pedagogia histórico-crítica tenha deixado de cumprir com as tarefas que lhe foram designadas por seu criador, não há por parte de Saviani, ou daqueles que segundo o autor são seus continuadores, nenhum movimento de buscar – dentre os possíveis problemas –, no próprio método de ensino as razões para explicar seus limites e insuficiências.

O que encontramos são registros em que o próprio autor continua enaltecendo seu feito – como faz no texto *Educação e sociedade, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes*, publicado em 2005 –, indicando que a pedagogia histórico-crítica é a via superadora das pedagogias tradicional e escolanovista, uma vez que, segundo ele, está fundada no método da economia política de Marx.



Ainda nesse mesmo texto, depois de, como dissemos, enaltecer seu feito, Saviani justifica que os possíveis insucessos não decorrem de seu método de ensino ou da base teórica de sua pedagogia, mas sim do fato de as escolas não estarem organizadas para receber seu método de ensino e a concepção teórica de sua pedagogia. Ou seja, a insuficiência nunca é interna ao método de ensino, mas sempre alheia a ele.

**Destaca-se: no texto mencionado Saviani reconhece que existem insucessos relacionados ao seu método de ensino. No entanto, explica que as causas desse insucesso estão fora do método em questão.**

Nesse sentido, a partir do exposto, o **objeto de estudo** que nos propomos a investigar nessa pesquisa é o método de ensino, mas não qualquer método ou o método de ensino em geral, e sim, **os cinco passos do método de ensino elaborado por Dermeval Saviani.**

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que o **princípio norteador de nossa análise** sobre o método de ensino não é o de considerá-lo revolucionário, colocando “a educação a serviço” “da transformação das relações de produção” – como preconizou Saviani no texto em que apresentou seu método de ensino –, mas sim o de entendermos que **o método de ensino refere-se ao instrumento que orientará o caminho lógico que o professor percorrerá para organizar e efetivar o ensino, com o objetivo de proporcionar aprendizagens aos alunos.** Ou seja, **partimos do princípio de que um método de ensino cumpre com suas atribuições se for utilizado como instrumento que auxilia o professor na elaboração e realização do ensino, contribuindo para que o aluno eleve o seu patamar de conhecimentos sobre o conteúdo ensinado.**

Isso significa dizer que a discussão do método de ensino é uma necessidade para a escola, pois uma das condições para que o ensino seja promotor de aprendizagens é que seja intencionalmente organizado a partir de conhecimentos elaborados e de domínio da humanidade, que permita ao professor definir *o que e como* ensinar.

No entanto, é importante destacar que, embora importante, consideramos o método de ensino apenas um dos componentes das problemáticas vividas pela escola, motivo pelo qual, não esperamos com o estudo referente ao método de ensino proposto por Saviani resolver os problemas da escola. Problemas esses que não nascem em seu interior, mas sim decorrem não só da forma como a sociedade está organizada, mas também da função designada à escola nessa sociedade.

Em resumo: **o que estamos chamando a atenção é para o fato de que entendemos a necessidade da discussão que realizamos sobre método de ensino nessa pesquisa, por consideramos a importância do método de ensino para a escola, especialmente para o trabalho do professor que tem por tarefa organizar intencionalmente o ensino, para com isso promover aprendizagens, potencializar aos alunos que elevem o seu patamar de conhecimento, conseqüentemente que desenvolvam suas capacidades psíquicas. No entanto, destacamos também que, embora importante e necessária, essa discussão será realizada considerando seus limites na resolução dos problemas da escola.**

Diante do exposto, destacamos que:

- Os autores, que segundo Saviani continuaram a pedagogia histórico-crítica, elaboram suas propostas de ensino sem questionar as proposições contidas nos passos do método de ensino proposto, internalizando-os como verdade absoluta;
- O método de ensino proposto por Saviani não resulta de pesquisas desenvolvidas pelo autor que comprovem cientificamente sua efetividade.

A partir de todas as considerações relacionadas ao método de ensino proposto por Saviani até o momento apresentadas, nos perguntamos: **do ponto de vista científico, é possível considerar os cinco passos propostos por Saviani um método de ensino, amparados apenas na afirmação de seu proponente? Seria possível concordar com Saviani que seu método de ensino foi elaborado a partir do método da economia política de Marx? Podemos utilizar um método de pesquisa para elaborar um método de ensino ou devemos utilizar as pesquisas realizadas para a partir delas elaborarmos um método de ensino?**

Perguntas essas que para serem respondidas colocam-nos como **objetivo** a necessidade de **investigar se é possível considerar os cinco passos propostos por Saviani, um método de ensino.**

Para tanto, **essa pesquisa está dividida em quatro momentos:** no **primeiro momento** apresentamos o que chamamos de “embrião” do método de ensino proposto por Saviani, que se refere ao método dialético elaborado pelo autor entre os anos 1969 e 1970, utilizado tanto

para o desenvolvimento de suas pesquisas quanto para o desenvolvimento de suas aulas.

Vale destacar que esse primeiro momento da pesquisa teve origem quando buscávamos compreender quais formam as referências teóricas de Saviani na proposição de seu método dialético. Fato esse que nos conduziu a fazermos uma incursão na construção do pensamento do autor naquele período.

Esse momento da pesquisa pode ser caracterizado como uma etapa em que realizamos uma **revisão bibliográfica**, pois, como já dissemos, foram apresentadas as elaborações do autor referentes a seu método dialético. Foi, portanto, um momento em que realizamos uma incursão no conhecido, no já produzido.

O que estamos dizendo com isso é que **não houve de nossa parte como pesquisadora a necessidade de produzir conhecimentos**, mas sim de nos apropriarmos do que já havia sido produzido – inclusive pelo próprio Saviani –, a respeito do pensamento desse autor antes de sua proposição do método de ensino, objeto dessa pesquisa.

Compreendido o pensamento de Saviani no final da década de 1960 e início da década de 1970, nos direcionamos ao **segundo momento** dessa pesquisa. Momento esse em que apresentamos o nascimento do método de ensino de Saviani no início dos anos de 1980.

Para tanto, nossa análise teve como ponto de partida as seguintes perguntas: **em que medida na escrita do método de ensino que propõe em 1983, Saviani havia superado os elementos teóricos que orientaram sua primeira formulação do método ocorrida em 1969? Podemos utilizar um método de pesquisa para elaborar um método de ensino ou devemos a partir de pesquisas elaborar um método de ensino?**

Diferentemente do primeiro momento dessa pesquisa – em que realizamos uma incursão no conhecido, caracterizada como **revisão bibliográfica** –, agora **efetivamente realizamos uma incursão no desconhecido**, uma vez que as reflexões desencadeadas pelas perguntas anteriormente apresentadas só poderiam ser realizadas a partir da análise dos cinco passos do método de ensino de Saviani.

O **problema** que enfrentamos para o desenvolvimento dessa análise foi **o fato de não existir nenhuma produção acadêmica a qual pudéssemos recorrer para realizar nossas análises, pois não há nenhuma produção acadêmica que questione o método de ensino proposto por Saviani.**

Para tanto, identificamos no movimento de apropriação de nosso objeto que para respondermos as nossas perguntas, seria necessário ancorarmos nossas reflexões em dois dos três **eixos** de análise que fundamentariam nossa pesquisa: os eixos eram **PESQUISA e ENSINO**, que foram diferenciados, uma vez que Saviani propôs seu método de ensino, tratando – como será demonstrado -, pesquisa e ensino

A diferenciação de **PESQUISA e ENSINO** se tornou necessária para demonstrarmos que o desenvolvimento da pesquisa é algo diferente do desenvolvimento do ensino.

Os **referências teóricos** que utilizamos para o desenvolvimento das nossas análises foram três:

- O próprio **Saviani em duas situações**: - quando faz uma diferenciação - com a qual estamos de pleno acordo -, entre ensino e pesquisa ao criticar a Escola Nova afirmando que ensino não é pesquisa; - e o método dialético elaborado por esse autor nos anos de 1969 e 1970;
- **Marx**, quando apresentamos um breve itinerário de elaboração de seu método de pesquisa, indicando justamente que a pesquisa possui especificidades que a distinguem do ensino;
- E **Vigotski**, que ao discutir sobre o trabalho do professor, acaba demonstrando que o conhecimento do já conhecido é condição para que o ensino efetivamente possa acontecer.

No **terceiro momento**, demonstramos que o conhecimento é quem determina tanto o ponto de partida do método de ensino – momento em que se define *o que ensinar e como ensinar* –, quanto todas as demais etapas do processo de ensino.

Salientamos que essa análise foi necessária porque identificamos que além de tratar de forma indiferenciada PESQUISA e ENSINO, Saviani também tratou de forma indiferenciada ENSINO e APRENDIZAGEM. Foi nesse momento de nossas investigações que o termo APRENDIZAGEM tornou-se o terceiro eixo a ser analisado nessa pesquisa.

Assim, para realizamos nossas análises referentes a aprendizagem, recorreremos a uma teoria da aprendizagem; uma teoria que explique o como se aprende, uma vez que entendemos que o como se ensina necessariamente precisa ser pensado a partir do como se aprende.

Para tanto, utilizamos como referencial teórico algumas das contribuições de Vigotski no campo da educação, a partir das quais elaboramos um esboço de um método de ensino.

Para a formulação do esboço do método de ensino, além das contribuições de Vigotski, utilizamos também, como **referencial teórico** o próprio método de ensino proposto por Saviani e, especialmente, a didática que Gasparin propôs para a pedagogia histórico-crítica. Destacamos que o método de ensino proposto por Saviani e a didática de Gasparin foram referências teóricas que utilizamos pela negação.

**Dito de outro modo: esboçar um método de ensino foi possível** porque além das contribuições de Vigotski e dos dados empíricos referentes ao movimento que os próprios professores utilizam para organizar o ensino – seja ele consciente ou não por parte do professor –, o movimento de análise, pela negação, tanto do método de ensino de Saviani, quanto da didática proposta por Gasparin para a pedagogia histórico-crítica, realizado ao longo da pesquisa nos permitiu identificar e esboçar o que entendemos que provavelmente deve compor um método de ensino.

**Apresentar o esboço de um método de ensino ancorado em uma teoria da aprendizagem foi necessário** para podermos realizar um cotejamento entre o ensino pensado a partir de uma teoria da aprendizagem e o ensino pensado a partir de um método de pesquisa.

Essa foi uma **etapa do estudo que necessariamente nos obrigou a uma nova incursão no desconhecido**, pois não encontramos nenhum referencial teórico que pudéssemos recorrer que tenha demonstrado a diferenciação entre o ensino pensado a partir da teoria histórico-cultural, portanto, uma teoria da aprendizagem e o método de ensino proposto por Saviani.

Ao contrário, encontramos tanto entre pesquisadores da pedagogia histórico-crítica, quanto entre pesquisadores da teoria histórico-cultural, autores que defendem uma relação de complementaridade, de reciprocidades entre as referidas teorias. Defendem a relação entre o ensino pensado a partir das contribuições de Vigotski, bem como de seus seguidores e os cinco passos do método de ensino proposto por Saviani. Autores que por tomarem o método de ensino proposto por Saviani uma verdade absoluta, acabam contribuindo para ampliar e aprofundar o amálgama entre pesquisa, ensino e aprendizagem, produzido por Saviani.

Por fim, no **quarto momento**, realizamos uma análise dos desdobramentos do método de ensino proposto por Saviani na prática pedagógica, por meio da análise dos livros: *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin, e *A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental*, de Ana Carolina Galvão Marsiglia.

A **conclusão** que chegamos a partir de nossas análises das propostas de Gasparin e de Marsiglia é de que – **no que se assemelham e no que diferem** –, os autores nos levam a reafirmar uma de nossas teses, de que: - o método de ensino proposto por Saviani não pode ser considerado um método de ensino.

Realizadas as explicações do percurso de nossa pesquisa, bem como das bases teóricas em que assentamos nossas análises, indicamos que pretendemos com essa pesquisa contribuir com as discussões sobre o ensino, por considerarmos essa uma atividade de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho do professor.

## 2. O “EMBRIÃO” DO MÉTODO DE ENSINO DE DERMEVAL SAVIANI

Quando iniciamos nossas pesquisas sobre o método de ensino proposto por Dermeval Saviani no livro *Escola e democracia*, a primeira dificuldade que encontramos foi a de compreender como se deu o processo de construção desse método.

O livro mencionado, em que o autor apresenta os cinco passos do método de ensino, é composto por textos que não foram articulados inicialmente para compor uma obra com começo, meio e fim. São textos que já haviam sido publicados anteriormente e reunidos com a finalidade de facilitar aos interessados que os encontrassem. Conforme o autor,

Dada a estreita conexão entre os artigos acima mencionados, tem havido uma tendência a estudá-los conjuntamente, o que, entretanto, tem sido obstáculo pelas dificuldades em encontrá-los disponíveis nas livrarias. A decisão de reuni-los numa mesma publicação atende, assim, à solicitação de diversos leitores no sentido de contornar aquelas dificuldades (SAVIANI, 2002, p. 03).

Desse modo, no livro não há – além do texto “Escola e democracia II: para além da curvatura da vara”, no qual Saviani apresenta o método de ensino –, nenhum relato de como o autor chegou a sua escrita. A única menção que o autor faz sobre a origem de seu método de ensino refere-se ao método da economia política de Marx, texto esse citado por Saviani (2002, p. 75) com a finalidade de alegar a cientificidade do seu método de ensino.

Contudo, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, considerávamos que as informações contidas no texto em questão eram insuficientes. Entendíamos que seria necessário - antes de analisarmos o método de ensino ali apresentado -, conhecer mais sobre o percurso do autor referente à discussão sobre método de ensino, antes de sua publicação em 1983.

A necessidade de tais informações referia-se às seguintes perguntas: **em qual momento de suas elaborações Saviani sentiu a necessidade de escrever um método de ensino? Antes do método de**

**ensino proposto em *Escola e democracia II: para além da curvatura da vara*, havia algum tipo de método por ele elaborado?**

Assim, à procura de respostas às nossas indagações, encontramos um texto em que Saviani<sup>2</sup> relata sua autobiografia, contando sua trajetória pessoal e profissional. Além desse material, nos deparamos também com um texto denominado “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”, de autoria de Saviani, publicado no livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, organizado por Ana Carolina Galvão Marsiglia, no qual Saviani conta os antecedentes, a origem e o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

Foi, portanto, a partir da leitura da autobiografia do autor e do material citado que identificamos que entre os anos de 1969 e 1973, **Saviani escreveu o método denominado por ele de método dialético**, ao qual chamamos de “**embrião**” do método de ensino, somente proposto em 1983, no livro *Escola e Democracia*.

Diante do exposto, nosso objetivo na presente seção é o de **demonstrar como se constituiu o método dialético de Saviani, utilizado pelo autor na década de 1970 tanto para o desenvolvimento de suas pesquisas, quanto para suas atividades de ensino.**

Para tanto, na presente seção faremos a apresentação e a análise de três textos que foram selecionados justamente por apresentarem as formulações de Saviani sobre seu método dialético.

O texto *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*, será o primeiro a ser apresentado por ser exatamente o texto em que Saviani apresenta pela primeira vez, por escrito, o esboço de seu método dialético.

Esse texto foi considerado por Saviani (2011a, p. 217), em seu relato sobre os antecedentes da pedagogia histórico-crítica, como extremamente relevante na constituição inicial da pedagogia histórico-crítica. Conforme o autor nos informa, **o texto “configurou-se como primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação”**. Isso porque, segundo ele, desde aquele momento ficou evidenciada a questão da passagem da síncrese à síntese pela

---

<sup>2</sup>Disponível no site: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em 26/05/2015.



**mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica.**

Em **segundo** lugar, discutiremos o terceiro capítulo da tese de doutorado – tese essa que deu origem ao livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, publicado no ano de 1973 -, onde Saviani também apresenta seu método dialético.

Além do terceiro capítulo da tese, também trabalharemos com o prefácio à 6ª edição da presente obra, no qual o autor faz uma discussão sobre seu método.

Por fim, **o terceiro** texto com o qual dialogaremos, denominado *A filosofia na formação do educador*, publicado no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, **também foi escolhido porque neste o autor, além de explicar o método dialético, organiza sua escrita seguindo os passos do referido método.**

Como dissemos anteriormente, **nossa finalidade em apresentar os textos mencionados é a de demonstrar como se deu a construção do método dialético de Saviani, utilizado pelo autor em suas pesquisas e em suas aulas.**

Por fim, destacamos de acordo com relato do próprio autor<sup>3</sup> que a **fenomenologia existencial**<sup>4</sup> foi um dos referenciais que influenciaram sua formação filosófica. Referencial este utilizado nos três textos que serão apresentados, o que significa dizer que **a elaboração do método dialético de Saviani sofreu forte influência da fenomenologia.**

## 2.1 TEXTO “ESBOÇO DE FORMULAÇÃO DE UMA IDEOLOGIA EDUCACIONAL PARA O BRASIL”

Foi no ano de 1967, quando Saviani iniciou sua carreira como professor universitário – no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde assumiu a cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação -, que começou a escrever textos de apoio para suas aulas.

---

<sup>3</sup> Relato disponível no site: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em 26/05/2015

<sup>4</sup> Informamos os interessados que consta em anexo um breve relato do significado e constituição do termo fenomenologia existencial – ver apêndice.

Isso ocorreu porque, de acordo com Saviani (2011a, p. 206), o professor não poderia ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos já compendiados, devendo ser também um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento.

Como consequência desse pensamento, Saviani passou a produzir o que chamou de "textos de apoio para seminários", a partir dos quais se desenvolviam as aulas, estimulando-se, como afirma a autor, o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos.

Assim, para a disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação, conta Saviani (2011a) que preparou vários textos - sobre o Idealismo, Vitalismo, Pragmatismo, Historicismo, Neo-Positivismo, Fenomenologia e Existencialismo -, como base para o estudo das correntes filosóficas contemporâneas e suas implicações educacionais.

Segundo o autor, essa disciplina era ministrada no segundo ano de Pedagogia e tinha um caráter preparatório para a disciplina de Filosofia da Educação, ministrada no terceiro ano e que também ficou sob a responsabilidade de Saviani a partir de 1968 (SAVIANI, 2011a, p. 211).

Foi então, quando ministrava a disciplina de Filosofia da Educação, que Saviani se propôs a aplicar a **reflexão filosófica à problemática educativa do homem brasileiro**. Para tanto, elaborou um texto-base chamado "Análise da Estrutura do Homem" – texto esse que consta na tese de Saviani -, a partir do qual o autor escreveu vários outros textos, entre eles, **um texto denominado *Esboço de Formulação de uma Ideologia Educacional para o Brasil, onde aborda o problema dos objetivos e meios da educação brasileira***, publicado pela primeira vez somente no ano de 2011, no livro *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*, organizado por Diana Gonçalves Vidal.

Como já mencionado, no texto "Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica", publicado no livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, organizado por Ana Carolina Galvão Marsiglia, **Saviani (2011a, p. 217) diz que o texto *Esboço de uma formulação de uma ideologia educacional para o Brasil* configurou-se,**

**Como uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação evidenciando-**

**se, desde esse momento, a questão da passagem da síntese à síntese pela mediação da análise,** que veio a se afirmar como elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011a, p. 217, grifos nossos).

Essa primeira **tentativa de construir uma teoria dialética da educação** surgiu quando Saviani procurou colocar em prática o sentido da filosofia da educação, conforme havia definido: “como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 2011a, p. 212).

Note-se, **como professor e como pesquisador Saviani demonstra desde esse momento de sua trajetória que desejava construir uma teoria dialética da educação. Para tanto, organizou um método dialético que serviu de instrumento para suas análises relacionadas à educação, ao menos em toda a década de 1970.**

Saviani conta que o presente texto foi escrito porque ao chegar próximo do final da disciplina, percebeu que havia um grande risco de que os alunos se sentissem caindo numa espécie de beco sem saída, pois segundo Saviani (2011a, p. 212), “na medida em que, para provocar e desenvolver sua **capacidade de reflexão**, eu questionava as respostas que eles apresentavam, pressenti que a sensação de sem-saída acabaria por se impor”.

Desse modo, para resolver esse problema o autor relata que:

Tomado por um sentido de urgência, em poucos dias digitei, num fôlego só, diretamente nas folhas de estêncil, o texto em que, ao concluir, registrei a data de 16 de novembro de 1969, sendo rodadas no mimeógrafo as cópias que foram entregues aos alunos para que, feita a leitura, procedêssemos à sua discussão na aula da semana seguinte (SAVIANI, 2011a, p. 212).

Foi, portanto, no contexto descrito, que “nasce” um dos textos, conforme indicou o autor, mais significativos de sua elaboração sobre a **reflexão filosófica**.

Um texto elaborado a partir da fenomenologia existencial – referencial teórico utilizado pelo autor na ocasião -, que dava respaldo às suas análises. Razão pela qual Saviani entendia que a reflexão

filosófica era o procedimento mais adequado para que tanto ele quanto os alunos pudessem compreender a realidade social, bem como, os problemas educacionais.

Nesse sentido, por concordarmos com Saviani quanto à relevância do presente texto e também por considerarmos as discussões nele apresentadas importantes para nossa pesquisa, uma vez que **é nesse texto que o autor apresenta pela primeira vez o que chamamos de “embrião” do seu método de ensino**, faremos uma apresentação do mesmo **dando destaque a seis aspectos que consideramos relevantes, os quais contribuirão para nossa posterior análise, referente ao método de ensino, tema de nossa pesquisa**<sup>5</sup>.

Nosso **primeiro destaque diz respeito à formulação que, segundo Saviani, deu origem à pedagogia histórico-crítica**. Formulação encontrada logo nas primeiras linhas da introdução do texto, onde o autor relata o caminho que durante as aulas percorreram, ele e alunos, para discutir o problema dos objetivos da educação brasileira. Diz o autor que:

**Partindo de uma visão sincrética do homem, nós chegamos, pela mediação da análise, a uma visão sintética da estrutura dialética da existência humana. Para isso foi-nos útil a abordagem fenomenológica** que adotamos, privilegiando o fenômeno, ou seja, a práxis, coerente com o nosso ponto de vista segundo o qual o filosofar se constitui num refletir sobre os problemas da existência, isto é, sobre o homem atuando dialeticamente no mundo num processo de transformação. Familiarizados com esse método, captada a **estrutura existencial-dialética** do homem, preocupamo-nos em esclarecê-la nos aspectos que comporta no caso do homem brasileiro (SAVIANI, 2011b, p. 51, grifos nossos).

A frase “partindo de uma visão sincrética do homem, nós chegamos, pela mediação da análise, a uma visão sintética da estrutura

---

<sup>5</sup> Para que o leitor compreenda o texto em sua integralidade, sugerimos que proceda na leitura do mesmo.

dialética da existência humana” é a formulação dialética de Saviani, também utilizada na elaboração de seu método de ensino, proposto no ano de 1983. Entretanto, cabe salientar que em 1969 a presente formulação foi utilizada pelo autor para analisar os problemas da educação a partir da fenomenologia. Já em 1983, o autor indica que o referencial que utilizou para elaborar seu método de ensino fundou-se na concepção dialética de ciência, explicitada por Marx no método da economia política.

O **segundo destaque refere-se ao fato de Saviani fundamentar suas reflexões sobre os problemas da educação na fenomenologia**, pois, para garantir que a análise fosse levada a cabo, o autor indica a necessidade de os alunos terem uma **atitude fenomenológica**, praticando as **devidas reduções**<sup>6</sup>. Do contrário, corriam o risco de se perderem no emaranhado de contradições, não conseguindo superá-las dialeticamente.

Nosso **terceiro destaque vai para o conteúdo da análise que o autor realiza sobre os problemas da educação**. Segundo Saviani (2011b, p. 51), no decorrer da análise foram encontrados vários problemas referentes à educação brasileira, tais como: o meio físico e sua relação de dependência com outros setores, especialmente o político, mas também o problema da liberdade e da consciência.

Para o autor, ao realizarem a redução fenomenológica - analisando os problemas da educação acima destacados -, os alunos alcançariam uma visão mais agudamente crítica, fundamentada. Ou seja, **os limites do referencial teórico que direcionava as reflexões de Saviani sobre a escola, não lhe permitiam entender que os problemas da escola, fundada no capitalismo, só poderiam ser entendidos a partir dos fundamentos dessa sociedade**.

Essa incompreensão fazia com que Saviani se contentasse em realizar uma reflexão filosófica, pois para ele, ao refletir filosoficamente sobre os problemas da educação, seria possível desnudá-los. Consequentemente, a partir do que foi identificado, tornava-se possível definir novos objetivos e uma nova ideologia para a educação. Assim, tais problemas poderiam ser resolvidos.

---

<sup>6</sup> A redução fenomenológica é um dos elementos do método fenomenológico proposto por Husserl; consultar apêndice.

**Nosso quarto destaque refere-se ao momento da ação como ponto de partida para a reflexão filosófica e a nova ação como ponto de chegada.**

**Sobre essa questão Saviani chama atenção para o fato de que a reflexão que realizaram teve como ponto de partida a ação e que só poderia ter sentido se esse ponto de partida os conduzisse para uma nova ação, uma vez que, para o autor, se a reflexão tem como ponto de partida a ação, ela deve redundar na ação.**

Do contrário, se a reflexão partisse da ação e não levasse à ação, seria tão incongruente como aquela que não partisse da ação. Essa nova ação foi entendida pelo autor como uma nova formulação ideológica, que resulta da reflexão filosófica.

Ao fazer essa afirmação - que o ponto de partida da reflexão é a ação que deverá chegar a uma nova ação e que a reflexão que realizaram caminhou para uma nova formulação ideológica -, Saviani está apresentando a síntese que fez do pensamento de Pierre Furter, contido no livro *Educação e reflexão*. No entanto, não faz nenhuma referência a esse autor a respeito dessa discussão, nem mesmo coloca no texto o referencial teórico que utilizou para fundamentar seu texto.

Destacamos que somente tomamos conhecimento da existência de Furter quando realizamos o estudo da obra *Educação brasileira: estrutura e sistema*, que é a publicação de sua tese em forma de livro. Contudo, embora nessa obra tenha citado Furter, bem como colocado nas referências bibliográficas o livro *Educação e reflexão*, curiosamente, Saviani não explica em nenhum momento de seus registros que a discussão sobre a ação como ponto de partida e de chegada, mediada pela reflexão, que deve dar origem a uma nova ideologia, foi retirada do pensamento de Furter. Assunto esse que retornaremos quando formos apresentar o item da tese de Saviani no qual o autor apresenta seu método dialético.

Entretanto, embora Saviani não tenha apresentado Furter no presente texto, acabamos citando-o, pois, toda a orientação que dá no sentido de detectar na ação os problemas da educação brasileira e de propor uma nova ação superadora da anterior, funda-se em Furter.

Desse modo, reproduzindo Furter, Saviani (2011b, p. 53) diz que a partir dos comentários sobre a necessidade de uma nova formulação ideológica, de uma nova ação resultante da reflexão filosófica sobre a educação brasileira, depois de detectados os problemas, seu intento é ir além, superando-os.

Na sequência do texto o autor propõe quatro objetivos<sup>7</sup> para a superação dos problemas na educação brasileira: - educação para a subsistência; - educação para a libertação; - educação para a comunicação; - educação para a transformação.

Ao concluir a apresentação dos objetivos, retorna à discussão do método e diz:

Com esses quatro objetivos acreditamos poder traduzir, na práxis, a visão crítica que obtivemos ao operarmos uma reflexão analítica sobre a estrutura do homem brasileiro. Desse modo, aquela reflexão que partira da ação volta-se agora para a ação, permitindo-nos, esperamos, torná-la mais coerente, mais justa, mais humana enfim. Assim estaremos realizando a sequência própria da existência humana autêntica: **ação-reflexão-ideologia-ação** (SAVIANI, 2011b, p. 64).

Diante do exposto, nosso **quinto destaque relaciona-se ao fato de nesse momento do texto o autor apresentar pela primeira vez em seus registros a síntese do que chamou reflexão filosófica: ação-reflexão-ideologia-ação**. Este procedimento de análise dos problemas educacionais, como já indicamos, o autor utilizará em sua tese. Mas não só, pois veremos mais adiante que aplicará essa formulação tanto para realizar suas atividades como pesquisador quanto como professor, ao longo da década de 1970. Formulação essa que receberá o nome de método dialético e que teve origem a partir de ao menos dois referenciais teóricos: da síntese que Saviani realizou da obra de Furter e do método fenomenológico.

**Por fim, Saviani fala sobre a questão do planejamento educacional, sexto e último destaque.** Segundo o autor, suas reflexões finais incluem a questão do planejamento educacional porque essa questão estava implícita ao longo de todo o texto. Diz ele,

Se eu sou levado a refletir porque a minha ação é problemática; e se eu reflito visando organizar a

---

<sup>7</sup> Não realizaremos uma análise sobre os objetivos aos quais Saviani chega por não se tratar da especificidade do tema que estamos abordando.

ação a fim de torná-la mais coerente e mais justa, é evidente que a minha ação terá que ser planejada. Daí porque o planejamento não é possível sem uma ação ideológica. Ao planejar eu tenho que ter claros os objetivos que devo atingir; do contrário, será impossível um planejamento eficaz. Portanto, são condições de possibilidade do planejamento: a reflexão, sem a qual eu serei incapaz de compreender as exigências de minha ação; e a definição ideológica, através da qual eu determino objetivos claros. A partir daí pode-se organizar os recursos disponíveis planificadamente. O levantamento dos recursos é, pois, a terceira condição de possibilidade do planejamento. Preenchidas essas condições prévias, passa-se à elaboração do plano propriamente dito (SAVIANI, 2011b, p. 74).

Embora não desenvolva detalhadamente a questão referente ao planejamento, por não ser, conforme o autor, o momento, indica que o planejamento é uma necessidade.

Segundo Saviani (2011b, p. 75, grifos nossos): **“o planejamento é uma objetivação da utopia. É uma utopia<sup>8</sup> porque ainda não realizada”**. No entanto, “não é um desejo individual, condicionado pela imaginação subjetiva. É traçado em termos objetivos, portanto, realizáveis. Daí porque se constitui num instrumento eficaz de transformação”.

Contudo, alerta o autor que o planejamento nessa perspectiva só é possível se for realizado em equipe. E isso talvez revele uma das dificuldades, uma vez que, de acordo com Saviani (2011b, p. 75), raramente refletimos, “motivo pelo qual não podemos chegar a uma definição ideológica precisa; além disso, dificilmente nós agimos em conjunto refletidamente”. Por isso, a filosofia torna-se importante no planejamento educacional, conforme o autor, por caber a ela “promover a indispensável reflexão de conjunto”.

---

<sup>8</sup> Veremos que é Furter quem utiliza a utopia para pensar o planejamento educacional em seu livro *Educação e reflexão*.



## 2.2 LIVRO *EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRUTURA E SISTEMA*

No ano de 1968, Saviani deu início às pesquisas de sua tese de doutorado que teve por finalidade investigar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), a existência ou não de um sistema nacional de educação no Brasil. O resultado dessa pesquisa deu origem ao livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, publicado pela primeira vez em 1973.

Em nota preliminar referente à primeira edição da obra, o autor informa que “a elaboração de uma tese não é senão a oportunidade que se nos oferece de desenvolver uma **investigação rigorosa sobre algum problema** (entendido em seu sentido próprio), ou seja, algo que não sabemos e que necessitamos saber” (SAVIANI, 2012, p. xxxii, grifos nossos). Deveria, portanto, resultar em contribuição para todos os interessados no problema investigado.

Ainda no mesmo prefácio o autor indica que sua tese foi desenvolvida no campo da Filosofia da Educação a partir de uma **reflexão radical, rigorosa e de conjunto** sobre o problema que abordou na pesquisa. No entanto, chama a atenção para o fato de considerar que **a reflexão filosófica realizada ao longo da pesquisa o levou a construir instrumentos que, embora tenham sido desenvolvidos para atender à questão da problemática educacional - objeto de sua investigação –, se tornaram aplicáveis em outros contextos**. Pode-se, por exemplo, segundo o autor:

A partir dos elementos apresentados neste livro, efetuar um estudo da política brasileira determinando-se o seu caráter de estrutura ou de sistema, o seu grau de coerência etc. o mesmo se diga da realidade social, econômica, histórica, jurídica... Os critérios que orienta, nesta obra, o exame crítico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional podem, sem dificuldade, ser transferidos para a análise de qualquer outra lei que porventura exija de nós uma investigação rigorosa (SAVIANI, 2012, p. xxxii).

A posição de Saviani sobre as possibilidades de transferir os critérios utilizados em sua tese para outras investigações diz respeito aos instrumentos de análise desenvolvidos por ele ao longo de seu trabalho,

portanto, diz respeito ao **método desenvolvido e utilizado** no decorrer de sua pesquisa.

Assim, entre as questões levantadas para a realização de sua pesquisa, uma delas referiu-se ao **método**, para o qual Saviani formulou a seguinte questão: **qual o método mais adequado para se esclarecer a noção de “sistema educacional”?**

A resposta para essa questão, conforme atesta o próprio Saviani (2012, p. xxxii), conduziu-o, como filósofo da educação, para que desse os **primeiros passos em direção à construção de um método de análise dos problemas educacionais brasileiros**. Método esse que, como será evidenciado ao longo dessa pesquisa, o guiou tanto para as posteriores análises que fez, referentes aos problemas da educação, quanto também para o processo de ensino que realizava nas aulas de filosofia da educação.

A preocupação do autor em ser coerente com o método de pesquisa pode ser notada na forma como estruturou os cinco capítulos de sua tese, uma vez que tais capítulos foram apresentados e analisados em consonância com o método de pesquisa utilizado por ele.

Desse modo, o **primeiro capítulo** foi destinado à apresentação do problema de sua pesquisa. O autor deu ao capítulo o seguinte título: **Existe sistema educacional no Brasil?**, dividindo-o em seis subtítulos, nos quais se preocupou em apresentar como surgiu seu problema de pesquisa até deixar clara sua hipótese: a não existência de um sistema de ensino na educação brasileira.

O **segundo capítulo**, denominado “Uso inadequado do termo sistema”, foi dividido em quatro subtítulos, nos quais o autor problematizou o conceito de sistema. Para tanto, fez uso de alguns documentos da legislação brasileira, especialmente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - ambas em vigência na ocasião de sua pesquisa. Demonstrou assim a indefinição do conceito de “sistema” na literatura a respeito da LDB.

No **terceiro capítulo** o autor preocupou-se em situar o leitor sobre o método com o qual realizou a análise de sua pesquisa. Ao capítulo deu o nome de “Noção de sistema educacional”, dividindo-o em cinco itens, dos quais os três primeiros foram destinados à explicação do método e os dois últimos à noção de sistema educacional.

Após construir a noção de sistema educacional, no **quarto capítulo**, denominado “O conceito de sistema na LDB”, como deixou

claro no próprio título, Saviani analisou a função sistematizadora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Por fim, no **quinto e último capítulo**. “Conclusões e perspectivas futuras”, o autor acaba confirmando sua hipótese inicial: a não existência de um sistema educacional no Brasil. Depois de explicar suas hipóteses sobre essa inexistência, apresentou as possíveis tarefas dos educadores brasileiros.

**No presente item nos deteremos especificamente na análise do terceiro capítulo<sup>9</sup> do livro, uma vez que é neste capítulo que Saviani demonstra seu método dialético. Diferentemente do que fez no texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, apresentando-o de forma sutil, agora seu método dialético é explicitado de forma claramente fundamentada e didaticamente estruturada.**

**Além do terceiro capítulo, trabalharemos também com o prefácio da 6ª edição do livro, publicado em 23 de julho de 1987, que tem por conteúdo justamente reflexões relacionadas ao método por ele desenvolvido.**

Para tanto, primeiro apresentaremos os aspectos relevantes do capítulo mencionado, sem realizarmos nenhuma análise sobre o mesmo, apenas fazendo inferências explicativas quando necessário.

Na sequência, retomaremos os pontos considerados indispensáveis para a análise do método e deixaremos, portanto, para o final, a apresentação e análise do prefácio correspondente à 6ª edição da obra.

### **2.2.1 O método fenomenológico-dialético proposto por Dermeval Saviani: uma apresentação**

---

<sup>9</sup> Do capítulo mencionado trabalharemos com os itens “O problema metodológico: diversas maneiras de abordar a noção de sistema educacional; justificativa do ponto de vista adotado”; “O fundamento da atividade sistematizadora”; e “A filosofia como mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizadora”. Itens esses em que Saviani apresenta o método – tema de nossa investigação -, formulado para o desenvolvimento de sua pesquisa. Como já sinalizado anteriormente, ele julgou ser esse método um instrumento de análise também de outras temáticas.

O autor inicia o capítulo com o item “**O problema metodológico: diversas maneiras de abordar a noção de sistema educacional; justificativa do ponto de vista adotado**”. Explica que existem diversos métodos capazes de esclarecer a noção de sistema educacional, destacando alguns deles.

O **primeiro** diz respeito à semântica da palavra. Saviani (2012, p. 25) diz que um dos procedimentos mais utilizados é o que dá enfoque ao conceito, em que o foco de interesse fica centrado na análise da estrutura do termo (no caso, o termo seria sistema), em sua etimologia, em sua semântica. Este procedimento é descartado pelo autor, uma vez que, segundo ele, ao fundamentar a reflexão a partir de diversos dicionários e enciclopédias esta concepção faz uma abstração dos problemas concretos e das formas específicas, sendo caracterizada pelo autor como uma concepção intelectualista<sup>10</sup>.

Uma **segunda** forma de proceder à pesquisa, de acordo com o autor, seria partindo do fato que considera a existência do ser por sua organização e funcionamento. Nessa forma de pesquisa é dado destaque aos aspectos institucional e administrativo. A forma ganha prioridade, buscando-se nas palavras de Saviani (2012, p. 26) explicar os dados por meio da descrição de como se “apresentam constituídos dentro da moldura concreta”. O autor dá para esse método o nome de método científico, no sentido da empiria. No entanto, Saviani rejeita esse

---

<sup>10</sup> O intelectualismo é uma corrente da epistemologia que tenta fazer uma mediação entre o racionalismo e o empirismo, por entender que tanto o racionalismo, que considera o pensamento como fundamento do conhecimento, como o empirismo, que considera a experiência o fundamento do conhecimento, estejam corretos. Como no racionalismo, o intelectualismo sustenta a existência de juízos necessários ao pensamento e com validade universal, que dizem respeito tanto aos objetos ideais quanto aos objetos reais. No entanto, enquanto no racionalismo consideram-se os conceitos como patrimônio *a priori* da razão, o intelectualismo dá à experiência essa atribuição. No intelectualismo, a consciência cognoscente lê a experiência, retira seus conceitos da experiência. No caso do empirismo, considera-se que no pensamento não existe nada de novo, nada que se diferencie dos dados da experiência. Já no intelectualismo, entende-se justamente o oposto, por entender que a experiência e o pensamento constituem, em conjunto, o fundamento do conhecimento humano. O fundador do intelectualismo foi Aristóteles, que teve por discípulo Santo Tomás de Aquino (HESSEN, 2000, p. 43-45).

procedimento de pesquisa por entender que esse tipo de abordagem gera as seguintes dúvidas: “a educação sistemática se identifica com a educação institucionalizada? Não é possível uma educação sistemática fora das instituições escolares? Ou, inversamente: a educação institucionalizada não poderá ser assistemática?” (SAVIANI, 2012, p. 26).

Uma **terceira** opção metodológica, também descartada pelo autor, é a corrente filosófica do Positivismo Lógico<sup>11</sup>, que de acordo com Saviani (2012, p. 27) “busca explicar os dados empíricos, referindo-os, porém, a um modelo formal prévio, escolhido de modo mais ou menos arbitrário e construído de acordo com as regras lógicas”.

O **método fenomenológico** é a **quarta** possibilidade de análise do sistema educacional no Brasil indicada pelo autor, que diz:

Poder-se-ia, então, ao invés de partir do conceito ou do fato (ou de ambos), partir do fenômeno. Tomar-se-ia, por conseguinte, a atitude de quem procura deixar que os dados “falem” por si, que eles se mostrem na complexidade de suas relações, sem abstraí-los num significado genérico (o conceito) nem isolá-los num produto já acabado (o fato). O sistema, qualquer que seja ele, está sempre referido à realidade humana. Mesmo nos casos em que o termo “sistema” é empregado de modo a não suscitar discussões, como nas expressões “sistema solar” (astronomia), “sistema nervoso” (biologia), “sistema métrico” (matemática) etc., o seu uso denota uma realidade não apenas constatada pelo homem, mas criada, organizada por ele. Assim, no caso do sistema solar, têm-se vários corpos celestes que são dados objetivos, oferecidos à observação do homem, constatados por ele; o “sistema solar”, porém, não é um dado objetivo, mas um meio mais ao menos arbitrário mediante o qual o homem organiza,

---

<sup>11</sup> O positivismo lógico é uma forma de positivismo que considera como problemas filosóficos significativos aqueles que podem ser resolvidos por meio da análise lógica. Tentativa de unir o empírico com os recursos da lógica formal simbólica.

tomando como ponto de referência o Sol, os dados constatados (SAVIANI, 2012, p. 27).

Por todas as razões descritas, **o autor entende que o método fenomenológico oferece, em relação aos demais, uma grande vantagem, por permitir passar da questão do sistema propriamente dito para a atividade sistematizadora.**

A partir desse raciocínio, Saviani faz a seguinte análise: considerando que o sistema é um produto humano, torna-se necessário compreender como é possível ao homem sistematizar. E, sendo a educação também uma atividade humana, será mais fácil, a partir desse entendimento, compreender como o homem pode fazê-lo sistematicamente. Em outras palavras, com o **método fenomenológico** o autor entende que será mais fácil compreender a noção de sistema educacional e seu ponto de partida será compreender como é possível ao homem sistematizar.

Desse modo, para Saviani a única forma de entender o significado do produto, no caso de sua pesquisa, o significado de “sistema”, se dá por meio da compreensão de como o sistema é produzido. Melhor dizendo, o método fenomenológico é para o autor a única forma de responder a sua pergunta: como é possível ao homem sistematizar?

Para fundamentar a posição sobre sua escolha metodológica cita Karel Kosik, afirmando que esse autor pensa da mesma maneira que ele, pois, no livro, *Dialética do concreto*, após referir-se àquilo que considera a “questão fundamental: que é a realidade?”, Kosik afirma somente ser possível responder à pergunta referente à realidade social se essa pergunta for reduzida a outra pergunta: como se cria a realidade social? Isso porque, para Kosik, ao indagar sobre o que é a realidade social a partir da verificação de como é criada a realidade social, está contida uma concepção revolucionária da sociedade e do homem. Nas palavras do próprio Kosik:

No que toca à realidade social, é possível responder *a tal* pergunta se ela é reduzida a uma outra pergunta: como se cria a realidade social? Nessa problemática que indaga *o que é* a realidade social, mediante a verificação de como é criada esta mesma realidade social, está contida uma concepção *revolucionária* da sociedade e do

homem (KOSIK apud SAVIANI, 2012, p. 27-28, grifos do autor).

Depois de apresentar as qualidades do método fenomenológico, inclusive utilizando Kosik para referendar sua escolha, Saviani chama atenção para os aspectos de insuficiência do método fenomenológico, que segundo o autor:

Se o fenômeno é aquilo que aparece, que se manifesta, isso significa que ele se mostra a alguém: à consciência. E esta procura assumir diante do fenômeno uma atitude contemplativa de espectador imparcial. Até que ponto isso é possível? Em que medida tal pretensão evitaria o risco da utopia? Além disso, na análise fenomenológica se ‘des-vela’, se ‘des-borda’, o que quer dizer que ele é dissecado, desmembrado, desarticulado, a fim de que venha à tona o complexo de seus elementos. Proporciona, portanto, uma visão analítica e estática. Como recuperar a síntese e o dinamismo do real? (SAVIANI, 2012, p. 28).

Nesse sentido, conforme diz o autor, para suprir as dificuldades do método fenomenológico eliminando o risco de uma atitude contemplativa diante do fenômeno, bem como, para garantir a síntese e o dinamismo do real, Saviani indica a **quinta** maneira de discutir o problema de sua tese, informando que esta forma de análise também será utilizada em sua pesquisa. Essa quinta possibilidade de pesquisa é o **método dialético**, que conforme o autor “permite encarar o sistema educacional de modo dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido” (SAVIANI, 2012, p. 28).

Saviani diz ainda que com o **método dialético**<sup>12</sup> é possível garantir uma visão sintética e dinâmica. No entanto, **atenta para o fato de não ser possível atingir essa visão de maneira espontânea, porque embora o homem tenha sim uma visão de totalidade, esta visão é**

---

<sup>12</sup> O entendimento que Saviani tem de dialética será discutido mais à frente.

**sincrética (visão natural) e não sintética e muito menos dialética.** Nesses termos, para Saviani, **a passagem da visão sincrética para a síntese dialética só é possível pela mediação da análise**<sup>13</sup>.

Espontaneamente, o homem tem, sim, uma visão do todo; mas é uma visão sincrética e não sintética e – menos ainda – dialética. Com efeito, como apreender elementos que interagem e reagem, que se contrapõem e se compõem, se nem sequer se apreendeu a existência desses elementos? Como, pois, passar da síncrese (a visão natural que o homem tem da realidade) à síntese dialética? Não se delineia outra maneira de fazê-lo senão pela mediação da análise (SAVIANI, 2012, p. 28).

Após explicar como o método fenomenológico pode auxiliar na pesquisa e também seus limites e apontar a importância do método dialético, informa que o procedimento a ser adotado em sua pesquisa resultará na **combinação do método fenomenológico e do método dialético**. Indica então como irá proceder: o ponto de partida será o fenômeno, “procurando efetuar a descrição fenomenológica de seus elementos”, o que permitirá atingir uma “visão dialético-sintética do problema”. Como se pode observar, para o autor só é possível chegar a uma visão dialético-sintética do problema por meio da **descrição fenomenológica**, por esse motivo, “o método será, pois, analítico-dialético, descritivo-compreensivo, regressivo-progressivo, ou mais precisamente, **fenomenológico-dialético**” (SAVIANI, 2012, p. 28, grifos nossos).

A partir de sua escolha, justifica que a união da fenomenologia com a dialética não é uma proposta artificial e já foi utilizada por Lefebvre, em seus estudos sobre a sociologia rural, e referendada por Sartre, que diz sobre o método de Lefebvre o seguinte:

---

<sup>13</sup> A formulação “**a passagem da visão sincrética para a síntese dialética só é possível pela mediação da análise**” será utilizada por Saviani em 1983, quando o autor explica que seu método de ensino é fundamentado no método de economia política de Marx.



Nada temos a acrescentar a este texto tão claro e tão rico senão que o método, com sua fase de descrição fenomenológica e seu duplo movimento de regressão primeiro de progressão depois, nós o acreditamos válido – com as modificações que possam impor-lhe seus objetos – *em todos os domínios da antropologia...* Só ele pode ser heurístico; só ele mostra a originalidade do ato permitindo as comparações ao mesmo tempo (SARTRE apud SAVIANI, 2012, p. 29).

Depois de apresentar o método com o qual desenvolverá sua pesquisa, o autor passa para a aplicação do mesmo. Assim, no item dois do capítulo três que recebe o nome de **“O fundamento da atividade sistematizadora”**, de maneira coerente com seu posicionamento metodológico, Saviani **procede utilizando o método fenomenológico** com a finalidade de responder como é possível ao homem sistematizar. O item é dividido em três momentos.

No **primeiro momento** do item, que recebe o nome de “Necessidade de uma análise da estrutura do homem”, o autor **explica a necessidade de realizar uma abordagem fenomenológica da estrutura do homem**, a qual permitirá revelar o homem como produto humano, desvelando a pergunta: como é possível ao homem sistematizar? Trata-se, segundo o autor, de demonstrar o fenômeno da realidade humana como capaz de produzir sistemas. Assim, conforme Saviani (2012, p. 30), “para isso, serão descritos progressivamente os elementos que caracterizam o homem, buscando surpreender, nessa descrição algum fundamento que faz possível – e como o faz – a sistematização”.

Significa, portanto, de acordo com o próprio autor, que irá enfrentar a questão: que é o homem? E, em função da complexidade dessa questão, informa que por razão de método, **sua análise se limitará à estrutura do homem como tal, procurando dar sentido aos seus aspectos mais significativos.**

Saviani diz que já foram dadas inúmeras respostas para a pergunta: que é o homem? Entre elas “o homem é um animal racional”; “o homem não é senão sua alma”; “o homem é apenas corpo”. Conceituações que, de acordo com o autor, não garantem a verdade dessas afirmações. Por esse motivo, o autor não considera tais definições e informa que procederá colocando-as entre parênteses

(*epochê*)<sup>14</sup> dirigindo o enfoque para o próprio fenômeno, para que ele se revele. Em outras palavras,

Como já se anunciou, será utilizado, nessa etapa, o método fenomenológico: procurar-se-á descobrir o homem tal como ele é dado na experiência cotidiana, na sua realidade existencial. Passo a passo, partindo do mais evidente para o mais obscuro, penetrar-se-á pouco a pouco, tentando desvelar os aspectos mais característicos da estrutura do sujeito humano (SAVIANI, 2012, p. 31).

Em seguida, no **segundo momento** do item “Descrição fenomenológica da estrutura do homem”, Saviani realiza o que está indicado no próprio título, ou seja, a **descrição fenomenológica** da estrutura do homem. Para tanto, informa que para a realização da presente descrição, seguirá o esquema desenvolvido pelo professor George Van Riet como ponto de partida para a teoria do conhecimento. Destaca, a partir de Riet, três aspectos da estrutura do homem: a **situação humana**, a **liberdade humana** e a **consciência humana**.

Assim, depois de realizada a descrição fenomenológica, o autor passa para o **terceiro momento** do item: “Caráter dialético da estrutura do homem” e chega à conclusão de que a estrutura do homem é dialética. Explica que os aspectos – situação, liberdade e consciência – quando observados isoladamente, comportam-se como síntese de pares antitéticos. Isso significa dizer que na **situação** existem dois polos: natureza e cultura. A natureza é a negação da cultura e a cultura é a negação da natureza. Como diz Saviani (2012, p. 58), o que caracteriza a dialética no caso da situação é que “o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza)”.

No caso da **liberdade**, conforme Saviani (2012, p. 58-59), esta é composta pela adesão (responsabilidade) e opção (criatividade), e a dialética contida nesse par seria que a negação da opção é a afirmação da possibilidade de opção e a negação da adesão seria a afirmação da possibilidade de adesão. Em relação à **consciência**, esta diz respeito à

---

<sup>14</sup> Recurso utilizado por Husserl no método fenomenológico.

irreflexão e à reflexão, ações essas que para o autor são dialéticas porque a consciência irrefletida é condição da consciência refletida e a consciência refletida sempre é acompanhada da consciência irrefletida.

Por fim, Saviani adverte que os três aspectos que formam a estrutura do homem, apesar de terem sido estudados isoladamente, não estão separados, devendo ser considerados como partes de um todo. Um todo indiviso, que é o homem, e que ao se interligarem convergindo e divergindo, negando-se e afirmando-se, comprovam que a estrutura do homem é dialética.

Ao concluir o item dois, que lembremos, foi constituído a partir da descrição fenomenológica e o autor buscou compreender qual é a estrutura do homem, Saviani (2012, p. 62) diz que “é tempo, agora, de retomar a pergunta inicial: como é possível ao homem sistematizar? Esclarecido o quadro da realidade humana é preciso examinar como o homem desenvolve as suas atividades dentro desse contexto”. Um exame que terá por finalidade detectar, por fim, a atividade sistematizadora.

Desse modo, segue para o item três do **capítulo A filosofia como mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizada**, no qual desenvolverá a questão da importância da filosofia como mediadora entre a ação assistemática e a ação sistematizada. Nesse item, portanto, o autor apresentará como acontece a passagem do que denominou “senso comum” para a “ideologia”, termos esses que serão explicados ao longo do item em questão.

Ao iniciar o item três, Saviani faz uma recapitulação do item anterior afirmando que as análises realizadas permitem caracterizar que o homem exerce um processo de transformação sobre o meio. Um homem-em-situação, que é dotado de consciência e liberdade, age no mundo, com o mundo e sobre o mundo. Essa ação, segundo Saviani (2012, p. 62), “se desenvolve normalmente, espontaneamente (ao nível da consciência irrefletida) até que algo interrompe o seu curso e interfere no processo, alterando a sua sequência natural”. É nesse momento que o homem é obrigado “a se deter e examinar, a procurar

descobrir o que é esse algo”. É nesse momento, portanto, que para o autor o homem começa a filosofar<sup>15</sup>.

Desse modo, de acordo com Saviani, o ponto de partida da filosofia é o **problema**. “Eis, pois o objeto da filosofia: os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (SAVIANI, 2012, p. 63).

Nesse sentido, ao considerar o problema como objeto da filosofia o autor faz a seguinte pergunta “o que pode ser considerado um problema?”. Conforme Saviani (2012, p. 63), todos acreditam saber o que seja um problema, no entanto, “essa crença generalizada, como afirma Julián Marías, tem contribuído para que se perca de vista seu significado”.

Um problema não é definido somente pelo seu conteúdo, isto é, pelo simples enunciado de algo não conhecido ou da incompatibilidade aparente de suas ideias, e sim, antes de tudo, por sua problematicidade, embora pareça redundante dizê-lo. De início, isto significa que um problema requer um homem que pense e para quem ele exista; mas se apenas se tratasse disso, o problema não passaria de uma trivialidade; com efeito, logo que fosse enunciado e compreendido por alguém seria um problema efetivo. Mas isso não acontece: o fato de que eu ignore alguma coisa ou não encontre a maneira de tornar compatíveis dois dados ou ideias, embora tendo plena consciência dessa ignorância ou dessa incapacidade, não basta para construir um problema. Falta ainda algo, extremamente simples, e que por tão elementar é esquecido: é preciso que eu necessite saber essa alguma coisa ou ligar as noções discordantes. As coisas que eu ignoro ou cuja congruência me escapa, são infinitas, sem que nunca tenham sido e nunca possam ser problemas para mim. Os últimos séculos na história europeia abusaram –

---

<sup>15</sup> O autor informa que por enquanto tratará os termos refletir e filosofar de forma indiferenciada, mas que posteriormente apresentará o que considera uma reflexão filosófica.

levianamente – da denominação “problema”; qualificando assim toda pergunta, o homem moderno, e principalmente a partir do último século, habituou-se a viver tranquilamente entre problemas, distraído do dramatismo de uma situação quando esta se torna problemática, isto é, quando não se pode estar nela e por isso exige uma solução (MARÍAS apud SAVIANI, 2012, p. 63).

Nesses termos, em concordância com Marías, o autor indica que embora o termo problema tenha sofrido um grande desgaste ao longo dos anos, este tem um sentido “profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse, um desconhecimento de algo que precisa ser conhecido” (SAVIANI, 2012, p. 63).

A partir da caracterização do problema no campo da filosofia, Saviani (2012, p. 64), explica o que entende por filosofia. Segundo ele, “o afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é filosofia. Isso significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade”. E, diante dessa realidade que a todo o momento desafia o homem a resolver problemas, o autor entende que para enfrentá-los o homem reflete.

Se o homem reflete sobre os problemas filosóficos, Saviani lança a seguinte questão: o que significa reflexão? E, conforme Serrão (apud SAVIANI, 2012, p. 64), sua origem está no verbo latino “*reflectire*”, que significa “voltar atrás”. Nesse sentido, quer dizer que o homem, por meio da consciência, tem a capacidade de captar os dados da realidade, imprimindo-lhes sentido. Refletir é, de acordo com Saviani, “o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisitar, vasculhar, numa busca constante de significado”. Assim o autor ilustra o que foi dito com a seguinte citação:

Exprimir-se-á bem a ideia de que a filosofia é procura e não posse, definindo o trabalho do filósofo como um trabalho de reflexão. **A reflexão é uma espécie de movimento de volta a si mesmo** (reflexão), executado pelo espírito que põe em pauta os conhecimentos que possui. A

experiência da vida nos dá uma multidão de impressões e opiniões. A prática de uma especialidade, o conhecimento científico, trazem-nos outras ações mais completas e mais precisas. Todavia, por mais rica que seja a nossa experiência de vida, por mais completos que sejam nossos conhecimentos científicos ou técnicos, nada disso atua como filosofia. Ser filósofo é refletir sobre este saber, interrogar-se sobre ele, problematizá-lo. Definir a filosofia como reflexão é ver nela um conhecimento não do primeiro grau, mas do segundo, um conhecimento, um saber do saber (HUISMAN e VERGEZ apud SAVIANI, 2012, p. 64, grifos nossos).

**Refletir** é, portanto, para Saviani (2012, p. 64) “examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar”. No entanto, chama a atenção dizendo que a filosofia não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser considerada filosófica é preciso que atenda algumas exigências, que o autor resume em três requisitos considerados fundamentais: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Ou seja, **para que uma reflexão seja considerada filosofia, o autor afirma que ela deve ser radical, rigorosa e de conjunto.**

*Radical:* Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida esta palavra no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

*Rigorosa:* Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, criticamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações que a ciência pode ensejar.

*De conjunto*: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela se dirige a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja ele onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto (SAVIANI, 2012, p. 65).

A partir da descrição do que seria uma reflexão filosófica, Saviani conceitua a filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta.

Segundo o autor, essa necessidade de refletir surge dos problemas levantados pelo homem quando este age sobre o mundo. A reflexão, portanto, tem por objetivo fazer com que a ação deixe de ser problemática. Assim, nas palavras de Saviani (2012, p. 66) “a filosofia se constitui numa mediação entre ação e ação”. Tais ações caracterizam-se por serem distintas: a primeira ação corresponde ao agir espontâneo, a segunda, ao agir em que o homem tem consciência explícita do porquê e para quem está agindo. A primeira ação é denominada por Saviani de *filosofia de vida* e a segunda, é denominada de *ideologia*.

Para Saviani (2012, p. 66), nas ações fundadas na filosofia de vida o homem não tem consciência explícita do motivo de estar agindo de uma determinada maneira. Já na ação que tem por pressuposto a ideologia, o homem tem consciência explícita do motivo de sua ação. No entanto, seja uma ou outra ação, elas sempre seguem algum tipo de orientação. Nem sempre essa orientação é resultado de uma reflexão,

pois o autor considera que é possível agir sem refletir, embora não seja possível agir sem pensar. E é nesse sentido que o homem faz suas escolhas, às vezes guiado por razões implícitas e outras por razões explícitas.

Trata-se, conforme Saviani (2012, p. 66), no caso da “filosofia de vida” – entendendo-se por esse nome o modo natural (portanto, pré-crítico, pré-reflexivo) – do homem se orientar na vida. No entanto, quando surge um problema, o homem é levado a refletir.

Esta reflexão é aberta, pois se o homem está diante de um problema, isso significa que ele não tem solução; é preciso buscá-la; e, em princípio, ela pode ser encontrada em qualquer ponto (daí, a necessidade de uma reflexão de conjunto). À medida, porém, que a reflexão vai se desenvolvendo, as ideias vão ficando mais claras, delinea-se um caminho, objetivos são definidos, estrutura-se uma nova orientação (SAVIANI, 2012, p. 66).

A nova orientação é dada a partir da consciência clara e explícita do porquê de determinada ação. Assim, em contraposição à filosofia de vida, esse tipo de orientação é a que Saviani denomina de “ideologia”, entendida no sentido dado por Dumont, como “uma leitura que fazemos de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada” (FURTER apud SAVIANI, 2012, p. 67). Nesse sentido, como afirma o autor, a posição ideológica pode reafirmar a orientação de “filosofia de vida” ou ainda opor-se a ela.

Saviani ilustra as afirmações anteriores por meio do que denominou diagrama, que será a seguir apresentado:

1. Ação (fundada na “Filosofia de Vida”) suscita
2. Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à
3. “Ideologia” (consequência da reflexão) que acarreta
4. Ação (fundada na “ideologia”).

Saviani (2012, p. 67) **informa que o diagrama apresentado não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, mas de uma sequência dialética.** É, portanto, um processo em que os elementos se interpenetram, desenrolando o fio da existência. E como não é possível



aos seres humanos uma reflexão total, a ação levará sempre a novos problemas que exigirão novas reflexões. Por esse motivo a filosofia é sempre uma necessidade para a ideologia, que será sempre parcial, fragmentária e superável. Assim, diz que é possível continuar o diagrama anterior, da seguinte maneira:

5. Ação (fundada na “ideologia”) suscita
6. Novos problemas (exigem reflexão: a filosofia) que leva à
7. Reformulação da “ideologia” (organização da ação)
8. Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada).

É dessa forma que o autor chega ao entendimento de **que**:

**A filosofia constitui-se, assim, numa mediação entre a ação assistemática (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela ‘filosofia de vida’) e a ação sistematizadora (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela ‘ideologia’) (SAVIANI, 2012, p. 68, grifos nossos)<sup>16</sup>.**

Agir de modo sistematizado significa, portanto:

- a) Tomar consciência da situação;
- b) Captar os seus problemas;
- c) Refletir sobre eles;
- d) Formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e) Organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f) Intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g) Manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (com efeito, a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão).

Saviani conclui o item três do capítulo dizendo que é possível perceber que a atividade sistematizadora envolve toda a estrutura do homem, nos seus três elementos: situação, liberdade e consciência.

---

<sup>16</sup> Nota-se: essa é a formulação utilizada no método de ensino por Saviani.

Diante do exposto, **na sequência do texto apresentaremos nossas reflexões sobre o método utilizado por Saviani em sua pesquisa. Faremos isso dando destaque primeiro ao método fenomenológico e em seguida ao método dialético.**

### **2.2.2 Análise do método fenomenológico-dialético de Dermeval Saviani: a particularidade do método fenomenológico**

Como já demonstrado anteriormente, no início do capítulo três de sua tese, Saviani explica que existem vários métodos que poderiam ser utilizados para analisar a existência ou não de um sistema educacional no Brasil. Após rejeitar os três primeiros que apresentou, o autor indica uma quarta possibilidade, o **método fenomenológico**. Segundo ele:

Poder-se-ia, então, ao invés de partir do conceito ou do fato (ou de ambos), partir do fenômeno. Tomar-se-ia, por conseguinte, a atitude de quem procura deixar que os dados “falem” por si, que eles se mostrem na complexidade de suas relações, sem abstrai-los num significado genérico (o conceito) nem isolá-los num produto já acabado (o fato). O sistema, qualquer que seja ele, está sempre referido à realidade humana. Mesmo nos casos em que o termo “sistema” é empregado de modo a não suscitar discussões, como nas expressões “sistema solar” (astronomia), “sistema nervoso” (biologia), “sistema métrico” (matemática) etc., o seu uso denota uma realidade não apenas constatada pelo homem, mas criada, organizada por ele. Assim, no caso do sistema solar, têm-se vários corpos celestes que são dados objetivos, oferecidos à observação do homem, constatados por ele; o “sistema solar”, porém, não é um dado objetivo, mas um meio mais ao menos arbitrário mediante o qual o homem organiza, tomando como ponto de referência o Sol, os dados constatados (SAVIANI, 2012, p. 27).

Assim, depois de explicar que o método fenomenológico não se atém meramente ao conceito ou ao fato e que por meio da utilização

desse método torna-se possível compreender o sistema como algo ligado à realidade humana, Saviani passa a argumentar em favor da **vantagem que o método fenomenológico tem em relação aos demais**. Segundo o autor:

**O método fenomenológico oferece, sobre os anteriores, uma grande vantagem: permite passar da questão do sistema propriamente dito para a atividade sistematizadora.** Se, com efeito, o sistema é um produto humano, cumpre perguntar, então: como é possível sistematizar? Dado que a educação é também uma tarefa do homem, será mais fácil, a partir daí, compreender como o homem pode fazê-lo sistematicamente. Estarão estabelecidas as bases sobre as quais será possível esclarecer a noção de sistema educacional (SAVIANI, 2012, p. 27).

Em outras palavras, pode-se dizer que **para o autor o método fenomenológico possibilita a compressão da noção de sistema educacional** e seu ponto de partida será compreender como é possível ao homem sistematizar.

Nesse sentido, para responder a pergunta “o que é sistema?” Saviani recorre a uma **descrição fenomenológica**, que é apresentada no item dois do capítulo três, logo depois de ter explicado que utilizaria o método fenomenológico para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Pouco antes de iniciar a descrição fenomenológica Saviani (2012, p. 30) faz algumas considerações afirmando que “a abordagem fenomenológica revela o sistema como um produto humano”. Essa abordagem, de acordo com o autor, torna possível esclarecer as condições de possibilidade da atividade sistematizadora, evidenciando-se que o fenômeno da realidade humana é capaz de produzir sistemas.

Nesse sentido, informa que para explicar a atividade sistematizadora do homem “serão descritos progressivamente os elementos que caracterizam o homem, buscando surpreender, nessa descrição, algum fundamento que faz possível – e como o faz – a sistematização” (SAVIANI, 2012, p. 30).

Na sequência de suas considerações, tão logo explica que para entender a atividade sistematizadora do homem é preciso compreender o que é o homem, Saviani indica que pretende explicar a questão: “o que é

o homem?”. Segundo ele, trata-se de entender a questão do homem não como já foi muitas vezes abordada, com conceituações que não dão garantia de serem verdadeiras. Por esse motivo, indica que não serão consideradas em sua análise conceitos já existentes sobre o homem. Nas palavras do autor:

Por isso, não serão consideradas aquelas definições. Elas serão postas **entre parênteses** (*epochê*) e o enfoque se dirigirá ao próprio fenômeno, para que ele mesmo fale, para que ele mesmo se revele. Em outras palavras, como já se enunciou, **será utilizado, nessa etapa, o método fenomenológico**: procurar-se-á descobrir o homem tal como ele é dado na experiência cotidiana, na sua **realidade existencial**. Passo a passo, partindo do mais evidente para o mais obscuro, penetrar-se-á pouco a pouco, tentando desvelar os aspectos mais característicos da estrutura do sujeito humano (SAVIANI, 2012, p. 31, grifos nossos).

A posição de Saviani frente à aplicação do método fenomenológico evidencia-se na presente citação, em que usa termos específicos do método, como está explanado no apêndice dessa pesquisa.

Saviani explica também que a descrição fenomenológica que realizará segue o esquema desenvolvido pelo professor G. Van Riet, considerado ponto de partida para a teoria do conhecimento. Nesse esquema consta uma análise de três aspectos do homem: a **situação humana**, a **liberdade** e a **consciência**, que serão apresentados a seguir.

Assim, em sua descrição fenomenológica o autor começa sua reflexão pela **situação humana**. E para explicar essa situação chamará a atenção para dois aspectos: **o homem como ser natural** e o **homem como ser social**.

No primeiro caso, do homem como ser natural, revela-se o *a priori* físico, biológico e psíquico do homem. Melhor dizendo, para Saviani esses três aspectos da natureza do homem são determinados aprioristicamente, por ser o homem um ser natural.

No caso do *a priori* físico da estrutura humana, o autor informa que este não se relaciona ao sentido do *a priori* lógico (como em Kant),

nem do *a priori* cronológico, mas sim no *a priori* existencial, que diz respeito às condições necessárias de possibilidade da existência humana.

Já, quanto ao *a priori* biológico, ele diz que o corpo humano não é apenas um corpo físico, mas um corpo organizado, estruturado, um corpo vivo em funcionamento.

Por fim, quanto ao aspecto psíquico, Saviani entende que o ser humano tem um mundo interior e que o *a priori* psicológico também se situa no quadro da corporeidade. Segundo o autor,

Com efeito, fala-se de uma boa ou deficiente saúde psíquica ou mental. E se essa vida fosse puramente espiritual, como poderia comportar vários níveis ou estados patológicos? Aqui está a maneira mais simples de refutar certas formas ingênuas de angelismo. Esse mundo interior, é, pois, bastante complicado, mas muito importante para o problema da educação. Cada um tem a sua maneira de encarar as coisas. As divergências de pensamento se explicam, muitas vezes, pelo *a priori* psicológico de cada um. A aprendizagem se insere naquele quadro psicológico de cada um; dá-se a partir das vivências internas. Ela é, no fundo, a incorporação ao eu interior de elementos assimilados do ambiente. E a aprendizagem é também função das ações anteriores, das emoções, dos sentimentos, temperamento. Além disso, o quadro interior pode vir a ser modificado profundamente mediante certos acontecimentos, certos traumas; e a partir daí, a visão das coisas mudará também. A aceitação ou não de elementos externos depende de seu enquadramento ou não no quadro psicológico, próprio de cada um. Isso explica porque as pessoas que falam (políticos, padres, oradores em geral e também os professores), devem se enquadrar na psicologia do auditório para suas ideias serem aceitas. Portanto, a educação, se quiser ter êxito, deve levar em conta o *a priori* psicológico da estrutura do homem (SAVIANI, 2012, p. 36).

**Nota-se nas reflexões de Saviani uma atitude eminentemente relacionada à descrição fenomenológica,** uma vez que, ao caracterizar

os aspectos físico, biológico e psíquico do homem o autor explica isso a partir de sua opinião, experiência e vivência. Procedimento esse que fica evidente especialmente ao tratar do aspecto da psique humana, caracterizando-a como um processo natural, determinado de dentro para fora, desconsiderando, portanto, o sujeito histórico social. Não há sequer um só autor citado por Saviani para fundamentar suas explicações sobre a natureza humana. Desse modo, **pode-se considerar que Saviani realiza uma análise de compreensão fenomenológica sobre a natureza humana.**

Depois de apresentar os aspectos referentes ao quadro natural do ser humano, indica que para caracterizar de forma completa a estrutura humana é preciso considerar o homem como ser cultural. Sobre esse homem, Saviani (2012, p. 40) salienta que, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, este homem está situado em um contexto espacial e temporal que o determina.

Diz o autor que além do meio físico (natural), o ser humano vive também em um ambiente cultural (artificial), construído pelo homem. Segundo Saviani (2012, p. 40), os seres humanos vivem em uma época determinada (o século XX) com problemas específicos. Ao nascer esse ser já encontra um meio humano constituído, com uma língua própria, costumes, moralidade, religião, uma organização econômica e política e que acaba sendo influenciado por esse meio, por ser dependente dele.

Tal contexto revela, de acordo com Saviani (2012, p. 40), “a existência do *a priori* cultural da estrutura do homem”, sendo esse *a priori* considerado pelo autor o mais importante, por resumir e completar os outros *a priori*: físico, biológico e psíquico. Conforme o autor, esse “aspecto cultural é salientado de maneira profunda pela filosofia contemporânea e em particular pela **fenomenologia existencial**” (SAVIANI, 2012, p. 41, grifos nossos).

Nesse sentido, afirma o autor que:

O homem, numa larga medida, se deixa moldar pelo meio em que se encontra. A psicologia das pessoas, o seu modo de ver as coisas, são influenciados pelo ambiente cultural. Para explicar esse fenômeno, os pensadores contemporâneos costumam se referir à historicidade, o que quer dizer que, de algum modo, o homem é resultado da História: ‘já que sou um corpo, forçosamente sou situado, vivo

num certo meio, certa cultura; e essa historicidade influencia tudo que faço' (SAVIANI, 2012, p. 41).

Por fim, Saviani (2012, p. 43) conclui suas reflexões sobre a situação humana dizendo que “o conjunto dos quatro *a priori*, constitui aquilo que se pode chamar de aspecto empírico do homem. Aspecto empírico, porque os fenômenos aí observados são constatáveis empiricamente”. Ainda segundo o autor, essa é a condição do homem como ser situado. Uma condição que não se pode evitar, pois em qualquer “que seja o lugar ou época histórica a que se queira referir, confuso ou não, conturbado ou não, esta condição sempre se verificará” (SAVIANI, 2012, p. 44).

Desse modo, Saviani encerra a análise sobre a situação humana retomando a pergunta: como pode o homem sistematizar? Posiciona-se dizendo que a pergunta continua sem resposta e continua sua busca pela mesma, mas agora realizando uma análise sobre a **liberdade humana**.

Sobre a liberdade humana dirá que para superar a conclusão pessimista que chegou sobre o aspecto empírico do homem é necessário entender que se por um lado esse homem está situado, por outro ele reage à situação. Reage, de acordo com o autor, pessoalmente. Para tal afirmação, argumenta que:

O homem é capaz de superar os condicionamentos de sua situação; ele se revela capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. O homem é, então, um ser autônomo; um ser livre. A liberdade constitui, pois, o segundo aspecto da estrutura do sujeito humano: *o aspecto pessoal* (SAVIANI, 2012, p. 44).

Para Saviani o aspecto da liberdade humana é tão fundamental e importante quanto o primeiro, mas incompatível com ele, já que o primeiro denota a condição determinista do homem, e neste, o caráter livre do homem.

Essa posição assumida pelo autor indica que **para ele a liberdade do indivíduo é pessoal. Para ele, a liberdade é um desejo, um escolher, uma decisão, uma opção de cada ser humano. A liberdade para Saviani é um conceito independente das**

**determinações econômicas, políticas e sociais.** É a liberdade em geral. Nas palavras do próprio autor

A análise do fenômeno mostrou que a liberdade é um dado irreduzível que faz parte integralmente da realidade humana. O homem não se explica apenas pelo fato de estar em situação, ou, pela facticidade. O homem é também, um sujeito pessoal, capaz de dominar a situação, de se afastar ou intervir, de decidir, escolher, arriscar, lançar-se no vazio, mas também assumir as suas escolhas, engajando-se por elas, responsabilizando-se. Todo ato humano está profundamente marcado tanto pelo primeiro como pelo segundo aspecto (SAVIANI, 2012, p. 50).

Assim, a partir dessa explicação de liberdade como escolha pessoal de cada um, e conseqüentemente como responsabilidade, também de cada indivíduo, Saviani lança a seguinte pergunta: como formar o homem livre na verdadeira acepção dessa palavra? Sua resposta recai sobre o educador, pois para ele isso só será possível se o educador preservar a relação íntima entre liberdade e responsabilidade. Liberdade de escolha e liberdade de adesão, entendida pelo autor como responsabilidade.

Por fim, Saviani apresenta o terceiro aspecto da estrutura do homem: a **consciência humana**, que diz respeito, de acordo com o autor, ao *aspecto intelectual*. Segundo ele, “por esse aspecto, o homem pretende transcender a situação (aspecto empírico) e os pontos de vista individuais (aspecto pessoal)” (SAVIANI, 2012, p. 51).

A consciência é caracterizada por Saviani como aquilo que possibilita ao sujeito a apreensão das coisas tais como são. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de existirem dois tipos de consciência: a irrefletida, ou espontânea, e a refletida, ou tematizada. A consciência irrefletida reflete sobre o objeto de maneira periférica. Essa consciência é muito frequente nos atos diários, na vida cotidiana, nas atividades automatizadas. Já a consciência refletida é, conforme o autor, a consciência clara. É quando o sujeito detém sua atenção no objeto, refletindo sobre ele.

Nesse sentido, a partir dessa análise, Saviani (2012, p. 54) conclui “que o homem é capaz também de transcender a situação e opções



pessoais, o que ele faz quando reflete, pretendendo colocar-se na posição de espectador imparcial. Isso revela a realidade do aspecto intelectual da estrutura do homem”. Portanto, **para Saviani a consciência humana reduz-se meramente ao aspecto intelectual.**

Entendemos, portanto, que **um dos limites da análise de Saviani, permitindo-lhe apenas uma reflexão superficial sobre a estrutura do homem, deu-se, entre várias possibilidades, em razão da escolha do método, como bem sabemos, o método fenomenológico.**

Na seqüência do texto, como apresentado anteriormente, a partir da análise dos três aspectos da estrutura do homem, Saviani posiciona-se dizendo que essa estrutura é dialética. Segundo ele, porque os três aspectos que formam a estrutura do homem, apesar de terem sido estudados isoladamente, não estão separados, devendo ser considerados como partes de um todo. Um todo indiviso que é o homem e que ao se interligarem, convergindo e divergindo, negando-se e afirmando-se, comprovam que a estrutura do homem é dialética<sup>17</sup>.

Desse modo, ao concluir o item dois, que lembremos, consistiu na descrição fenomenológica da estrutura do homem, Saviani (2012, p. 62) diz que “é tempo, agora, de retomar a pergunta inicial: como é possível ao homem sistematizar? Esclarecido o quadro da realidade humana<sup>18</sup> é preciso examinar como o homem desenvolve as suas atividades dentro desse contexto”. Um exame que para Saviani terá por finalidade detectar, por fim, a atividade sistematizadora.

### **2.2.3 Análise do método fenomenológico-dialético de Dermeval Saviani: a particularidade do método dialético**

Depois de aplicar o método fenomenológico no item dois, com a finalidade de explicar a estrutura do homem, Saviani segue no item três,

---

<sup>17</sup> A reflexão sobre o entendimento de Saviani sobre dialética será apresentada no próximo item de nossa pesquisa.

<sup>18</sup> Para o autor o esclarecimento da realidade humana consistiu em apresentar os três aspectos da estrutura humana: natural, cultural e psíquico. Saviani não dispunha na ocasião de ferramentas teóricas que lhe permitissem compreender que a realidade humana não pode ser explicada sem que se pense esse homem a partir de suas relações de produção.

denominado “A filosofia como mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizada”, na tentativa de responder à questão ainda em aberto: “como é possível ao homem sistematizar?”.

Para tanto, no item em questão, Saviani debruça-se na tentativa de explicar como o homem passa da ação assistemática para a ação sistematizada. Segundo ele, essa passagem acontece por intermédio da filosofia.

**É nesse momento do texto que Saviani apresenta seu método dialético. Faz isso explicando o que entende por problema, reflexão e ideologia. Assim, após tais explicações, apresenta um diagrama, explicitando, por fim, seu método.**

Sobre o *problema*, o autor afirma que este é o ponto de partida da filosofia por ser ele o objeto da filosofia. Entretanto, faz a seguinte pergunta: mas o que se entende por problema? Pergunta essa que é necessária porque, conforme Saviani (2012, p. 63), embora todos acreditem sabê-lo, nem sempre o compreendem de forma adequada.

Desse modo, para explicar o que entende por problema, apresenta uma citação de Julián Marías<sup>19</sup>:

---

<sup>19</sup> Julián Marías nasceu em 17 de junho de 1914, em Valladolid, formou-se na Universidade de Madrid (1931-1936), onde foi discípulo de Ortega y Gasset. Inclinado inicialmente para os estudos da Biologia, ainda jovem optou pela literatura, história e filosofia. Ao começar a frequentar as aulas de Metafísica de Ortega, sentiu-se intensamente atraído pelo pensamento filosófico, seguindo os trilhos reflexivos do já celebrizado autor de *A Rebelião das Massas*, que o jovem estudante considerou um modelo de intensidade intelectual, de rigor de pensamento, de beleza de expressão, que lhe parecia a forma mais perfeita que se podia alcançar. Em 1948, fundou o Instituto de Humanidades de Madrid e em 1934 colaborou na revista dirigida por José Bergamín *Cruz y Raya*, sobre a ideia de autenticidade, uma vez que para Marías, o intelectual não pode mentir, não tem o direito de mentir; não pode enganar-se a si mesmo, nem em amizade, nem em ciência, nem em política, nem em amor; não pode ser infiel à vocação, essa voz que nos chama sem nos forçar, que nos exige sermos livres. Em 1941 publicou *Historia de la Filosofía*, que se torna uma obra de referência. Vários livros seus são relevantes, como: *Introducción a la Filosofía*, *Filosofía española actual*, *Ortega y la idea de la razón vital*, *El método histórico de las generaciones*, *La escolástica en su mundo y el nuestro*, *Antropología Metafísica* y *Breve tratado de la ilusión*. A militância republicana de Marías, a sua atitude de grande coerência cívica, afastaram-no de uma carreira acadêmica. No final da guerra civil foi preso durante três meses, em virtude de uma falsa denúncia,

Um problema não é definido somente pelo seu conteúdo, isto é, pelo simples enunciado de algo não conhecido ou da incompatibilidade aparente de suas ideias, e sim, antes de tudo, por sua problematicidade, embora pareça redundante dizê-lo. De início, isto significa que um problema requer um homem que pense e para quem ele exista; mas se apenas se tratasse disso, o problema não passaria de uma trivialidade; com efeito, logo que fosse enunciado e compreendido por alguém seria um problema efetivo. Mas isso não acontece: o fato de que eu ignore alguma coisa ou não encontre a maneira de tornar compatíveis dois dados ou ideias, embora tendo plena consciência dessa ignorância ou dessa incapacidade, não basta para construir um problema. Falta ainda algo, extremamente simples, e que por ser tão elementar é esquecido: é preciso que eu necessite saber essa alguma coisa ou ligar as noções discordantes. As coisas que eu ignoro ou cuja congruência me escapa, são infinitas, sem que nunca tenham sido e nunca possam ser problemas para mim. Os últimos séculos na história europeia abusaram – levemente – da denominação “problema”; qualificando assim toda pergunta, o homem moderno, e principalmente a partir do último século, habituou-se a viver tranquilamente entre problemas, distraído do dramatismo de uma situação quando esta se torna problemática, isto é, quando não se pode estar nela e

---

tendo sido libertado em agosto de 1939. A impossibilidade de ensinar na Espanha, na Universidade, levou-o a dar aulas como professor convidado em Universidades norte-americanas, como Harvard e Yale, mas também em Porto Rico, mantendo uma colaboração regular na imprensa, com especial assiduidade no jornal *ABC*. Em outubro de 1964 ocupou cadeira na Real Academia Espanhola, tendo feito o discurso de ingresso, a 20 de junho de 1965, sobre *A realidade histórica y social do uso linguístico*. As informações sobre a vida e obra de Julián Marías foram escritas por Guilherme d’Oliveira Martins (2014) e podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://e-cultura.blogs.sapo.pt/tag/julián+marías>.

por isso exige uma solução (MARIAS apud SAVIANI, 2012, p. 63).

Como se pode ver, **o problema é para Marías algo que não se sabe e é necessário ser conhecido**. Definição essa acolhida por Saviani e tomada como verdadeira.

Isso significa dizer que um dos passos do método dialético de Saviani, denominado problema, tem por definição o que Marías entende por problema. Razão essa que nos conduziu, como pesquisadores, a conhecer a obra *Introdução à filosofia*, escrita por esse autor, de onde Saviani destaca a citação acima descrita.

Quanto ao livro *Introdução à filosofia*, conforme o próprio autor escreve no prefácio à edição brasileira, a obra foi pensada em uma tarde de outono de 1945, em Madrid, num momento em que escreveu aproximadamente cinquenta linhas e um índice de seus capítulos. Depois de quatorze meses de trabalho, em janeiro de 1947, o livro estava pronto. Segundo Marías (1985), o resultado dessa composição não é um “tratado”, mas uma atitude pessoal “biográfica”.

**A explicação de Marías sobre o resultado de sua obra, bem como a forma como foi pensada, está inteiramente relacionado à concepção filosófica do autor no livro em questão: a metafísica.**

Para Marías (1985, p. 298), a metafísica é o método ou o caminho para a realidade que proporciona alcançar uma certeza radical acerca da mesma. Essa certeza radial da realidade é possível a partir da relação do eu e da circunstância, proposta por Ortega y Gasset, seu mestre.

Marías parte do pressuposto que o ponto de partida para o levantamento dos problemas filosóficos é o do sujeito (alguém que representa os sujeitos e não o sujeito individual), inserido em uma determinada circunstância histórica.

Os problemas filosóficos são para Marías (1985, p. 25) *problemas vitais*, uma vez que para o autor o homem não pode estar sempre comodamente em uma determinada circunstância, posto que dentro de um sistema de crenças e ideias existem fissuras e conflitos que acabam por suscitar os problemas vitais. Problemas esses que são resolvidos por meio da ação, através da própria vida. Desse modo, Marías entende que “o caráter essencialmente problemático da vida implica que seus atos tenham caráter resolutório, o que faz com que todo fazer seja um escolher”.

Enfim, não se trata aqui de desenvolvermos o pensamento metafísico de Marías, já que esse não é propriamente o objeto de nossa investigação. Contudo, nos propusemos a abordá-lo, ainda que de forma sucinta, para demonstrarmos que os problemas filosóficos sempre estão assentados em uma determinada concepção filosófica, como é o caso de Marías, que ao discutir essa temática tem por fundamento a metafísica.

É nesse sentido, a partir da definição de problema de Julián Marías, que Saviani elabora sua definição de problema e diz:

Portanto, problema, malgrado o desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, **possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana**, pois indica uma situação de impasse, um desconhecimento, mas não apenas isso; é um desconhecimento de algo que precisa ser conhecido; indica um obstáculo, mas não só: é um obstáculo que precisa ser transposto. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia (SAVIANI, 2012, p. 63-64).

Na definição de problema, como se pode ver, Saviani, fundamentado na metafísica de Marías, incorpora a categoria de *problemas vitais* apresentada por esse autor. Além disso, ainda sob a influência do pensamento de Marías, passa a afirmar que problema é algo que não conhecemos e que precisamos conhecer, mas não só, é também um obstáculo que precisa ser transposto. A filosofia, por sua vez, para responder a esse problema, é considerada uma atitude, “atitude que o homem toma perante a realidade”. Ao desafio da realidade, que é representado pelo problema, o homem responde com a reflexão, tema esse de nossa próxima análise.

Nota-se: além da fenomenologia, há na composição do método dialético de Saviani elementos da metafísica de Marías.

Sobre a **reflexão**, Saviani faz a seguinte pergunta: “E o que significa reflexão?” e responde da seguinte forma:

Re-flexão significa desdobramento (flexão = dobramento, ato de dobrar). Sua origem está no verbo latino “reflectere” que quer dizer “voltar atrás” (Serrão, 1970, p.17). Assim como o espelho

tem a propriedade de captar a luz e projetá-la numa determinada direção (reflexão da luz), assim também o homem tem a capacidade de captar (através da consciência) os dados da realidade e imprimir-lhe determinado sentido. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisitar, vasculhar numa busca constante de significado (SAVIANI, 2012, p. 64).

Como é possível notar, Saviani fundamenta sua explicação sobre reflexão, em Joel Serrão<sup>20</sup>, autor da obra *Iniciação ao filosofar*, citada no trecho acima. A citação que Saviani faz está no capítulo primeiro da referida obra, denominado “Ignorância, saber, reflexão (Em torno da experiência socrática)”. Ou seja, no capítulo em questão Serrão faz uma análise, a partir de Sócrates, sobre a passagem da ignorância para o saber, que se dá por intermédio da reflexão.

---

<sup>20</sup> Joel Serrão (1919-2008) dedicou anos de sua vida à investigação e à escrita. Publicou dezenas de obras, como o "Dicionário de História de Portugal", cuja primeira edição data dos anos de 1960 e ainda hoje é fonte de consulta obrigatória. Mas também escreveu monografias de caráter econômico e social, além de textos sobre poetas. Foi pioneiro no estudo da História do século XIX em Portugal. Esteve próximo das correntes historiográficas europeias do pós-guerra, sobretudo à revista francesa "Annales", fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Hoje, é unânime a opinião de que foi um dos investigadores que mais contribuíram para uma visão de conjunto da história moderna portuguesa. Licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa. Foi professor do ensino secundário em várias cidades do país e também deu aulas em duas universidades da capital, tendo ainda sido membro do Conselho de Administração da Fundação Calouste Gulbenkian. Escreveu o *Dicionário de História de Portugal*, considerado um trabalho imenso e teve ligação com a poesia. Também estudou as figuras que se destacaram na evolução das ideias e da cultura, como Cesário Verde, Fernando Pessoa, Antero de Quental e António Sérgio, além de ter escrito obras de introdução às disciplinas filosóficas. Joel Serrão abriu muitas linhas de investigação em vários domínios, introduzindo em Portugal uma nova forma de pensar a História, a Sociologia e a História da Cultura e das Mentalidades. As informações sobre Joel Serrão são de autoria de Isabel Peixoto e podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://cafehistoria.ning.com/group/annales/forum/topics/1980410:Topic:22512>.

Diz Serrão (1974, p. 09): “a palavra provém do latim *reflexio*, que se refere à acção de *reflectere*, ou seja, ‘voltar atrás’. Um obstáculo reflete o som, e esse som refletido (o eco) depara-se-nos, como algo novo”.

Naquilo que, homens, nos toca, “voltar atrás”, após cada passo no sentido do *des*-conhecer para o conhecer, para contemplar e avaliar a obra levada a efeito, significa distanciarmo-nos dela, confrontá-la, sopesá-la, criticá-la. Ao fazê-lo, o espírito reflexivo afasta-se igualmente quer da ignorância quer da “ciência”, e apreende-se então a si mesmo como realidade pensante, como operador em face da obra, e intui em si mesmo as condições e as exigências da ignorância e da “ciência”. Desse modo, ao delimitar a ignorância e a “ciência”, altera o sentido destas, pois sua relação com elas mudou de perspectiva: de directa e empenhada passou a reflectida. A ignorância torna-se, na expressão de Nicolau de Cusa (1401-1464), douda e o saber, cada vez mais exigente, adquire consciência cada vez mais nítida daquilo que não sabe. O saber torna-se problemático, ou seja, complica e baliza o caminho para nova aventura da “ciência” (SERRÃO, 1974, p. 09).

Conclui seus argumentos sobre a reflexão citando Leibniz: por conseguinte, “a reflexão”, como pretendia Leibniz, “é tão-só uma atenção àquilo que está em nós: homens conscientes de que o somos, o que se traduz pela chamada consciência reflexiva, ou seja, pela consciência do próprio acto de consciência” (SERRÃO, 1974, p. 09).

**A reflexão para Serrão, que serve de interconexão entre a ignorância e a “ciência”, define-se na perspectiva do idealismo, uma vez que, a partir do que diz Leibniz, a reflexão apenas faz despertar o que já conhecemos, o que já está dentro de nós.**

Na sequência de sua análise sobre a reflexão, Saviani apresenta uma citação contida no livro *Compendio moderno de filosofia: a ação* – volume I - de Denis Huisman e André Vergez. Segundo o próprio Saviani (2012, p. 64), “a citação seguinte ilustra com propriedade o que foi dito acima”.

Expressar-se-á bem a ideia de que a filosofia é procura e não posse, definindo o trabalho filosófico como trabalho de reflexão. **A reflexão é uma espécie de movimento de volta a si mesmo (reflexão), executado pelo espírito que põe em pauta os conhecimentos que possui.** A experiência da vida nos dá uma multidão de impressões e opiniões. A prática de uma especificidade, o conhecimento científico, trazem-nos outras noções mais completas e mais precisas. Todavia, por mais rica que seja a nossa experiência da vida, por mais completos que sejam nossos conhecimentos científicos ou técnicos, nada disso atua como filosofia. Ser filosófico é refletir sobre esse saber, interrogar-se sobre ele, problematizá-lo. Definir a filosofia como reflexão é ver nela um conhecimento, um saber do saber (HUISMAN & VERGEZ apud SAVIANI, 2012, p. 64, grifos nossos).

De fato, a citação utilizada por Saviani reafirma o que o autor havia dito sobre a reflexão: **a reflexão é uma espécie de movimento de volta a si mesmo.** Contudo, essa forma de explicar a reflexão não acontece ao acaso, pois Huisman e Vergez, no capítulo dois da obra citada por Saviani, denominado “A filosofia, sua necessidade e seu fim”, apresentam a discussão sobre filosofia e reflexão. Assim como Serrão, eles apoiam-se em Sócrates.

Os autores Huisman e Vergez (1987, p. 25), após a citação apresentada por Saviani, continuam em seu livro a análise sobre a reflexão filosófica e afirmam que para Sócrates o ato de interrogar e a problematização de um assunto são necessários, não para transmitir saberes, mas sim provocar reflexões. Isso porque, para Sócrates, os problemas que se descobre estão, sem que se saiba, implícitos na experiência e saberes anteriores.

Desse modo, **é a partir dos autores Serrão, Huisman e Vergez e suas respectivas obras, que Saviani fundamenta sua análise sobre a reflexão, que passa a ser conceituada pelo autor da seguinte maneira: “Refletir é, portanto, examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isso o filosofar”** (SAVIANI, 2012, p. 64).



Contudo, depois de apresentar o que entende por reflexão, Saviani indica que é preciso aprofundar um pouco mais e será possível verificar assim que a filosofia não é qualquer tipo de reflexão. Segundo o autor, **para que uma reflexão possa ser considerada filosófica, é necessário cumprir com uma série de exigências, resumidas em três requisitos considerados por ele fundamentais: a radicalidade, o rigor, e a globalidade.** “Em suma: a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 2012, p. 65).

*Radical:* Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida esta palavra no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade (SAVIANI, 2012, p. 65).

Sobre a radicalidade da reflexão filosófica, Saviani afirma a necessidade de ir à raiz da questão, ir até seus fundamentos, em sua profundidade. Mas, o que Saviani entende por ir às raízes da questão? Seria voltando o pensamento para si mesmo, como apresentou anteriormente? Um idealista diria que sim, uma vez que para ele é a consciência que determina a existência da matéria. Já para um materialista, a resposta seria negativa, por considerar que a reflexão filosófica deve referir-se à realidade objetiva e que, portanto, a reflexão não seria uma volta para si mesmo, mas sim um olhar para fora de si mesmo, pois o que se pretende é compreender a realidade objetiva.

*Rigorosa:* Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, criticamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações que a ciência pode ensejar (SAVIANI, 2012, p. 65).

Quanto ao rigor da reflexão filosófica Saviani indica, como visto, que se deve “proceder com rigor, ou seja, criticamente”, e que para isso

é preciso utilizar métodos determinados. No caso de Saviani, o método é a fenomenologia.

*De conjunto:* Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela se dirige a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja ele onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto (SAVIANI, 2012, p. 65).

Sobre a reflexão de conjunto destacamos que para Saviani **o campo de ação da filosofia é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está, por isso se diz que a filosofia é busca** que abre o caminho para a reflexão, que seria uma volta a si mesmo.

Por fim, depois da citação sobre os três requisitos da filosofia: ser radical, rigorosa e de conjunto, Saviani (2012, p. 65) conceitua a filosofia como uma *reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta*.

Nesse sentido, **a filosofia para Saviani tem a finalidade de refletir sobre os problemas da realidade. No entanto, nos perguntamos: como quer o autor refletir sobre os problemas da realidade voltando o olhar para si mesmo e não para a realidade objetiva? Como quer o autor refletir sobre a realidade tendo como requisitos a radicalidade, o rigor e a globalidade (nos sentidos atribuídos pelo próprio Saviani)? Ou ainda, como Saviani quer**

**refletir sobre os problemas da realidade apoiando-se em uma filosofia que não tem um conteúdo definido, tornando-se uma mera busca? Busca do quê? Que parâmetros e critérios de realidade pode essa filosofia de Saviani dar para que possamos compreender a realidade?**

No entanto, é por meio dessa filosofia da reflexão<sup>21</sup>: rigorosa, radical e de conjunto, fundada no idealismo, que Saviani (2012, p. 66) afirma que a filosofia se constitui numa mediação entre a ação e ação que resulta numa nova **ideologia**, nosso próximo assunto.

Entretanto, antes de analisarmos o termo ideologia, **vale destacar que na elaboração de seu método dialético Saviani recorreu à metafísica de Marías para explicar o que é um problema e ao idealismo de Serrão, Huisman e Vergez para explicar o que é reflexão.**

Sobre a **ideologia**, Saviani explica que ação e ação se diferenciam pois, na primeira ação, o homem não tem consciência do porquê e para quê está agindo, e na segunda ação, tem.

Para o autor toda ação, sendo ela consciente ou não, segue sempre uma orientação. Entretanto, nem sempre essa orientação é resultado de uma reflexão, uma vez que “é possível agir sem refletir, embora não seja possível agir sem pensar” (SAVIANI, 2012, p. 66).

As ações que seguem uma orientação, mas que nem sempre são seguidas de reflexão, são denominadas por Saviani (2012, p. 66) de “filosofia de vida”, entendendo por esse nome o modo natural (pré-crítico, pré-reflexivo) do homem se orientar na vida.

A **filosofia de vida**, de acordo com o autor, é a forma como o homem age até se deparar com o problema, que o leva a refletir. Assim o homem realiza uma reflexão aberta, pois está diante de um problema, de algo que não tem solução. Torna-se necessário buscá-la. No início, porém, a solução pode estar em qualquer ponto, colocando a necessidade da reflexão de conjunto.

---

<sup>21</sup> Destacamos que curiosamente essa definição de filosofia continua a fazer parte de textos atuais do autor. Curioso porque hoje Saviani se reivindica pensador marxista da educação.

Desse modo, na medida em que a reflexão se desenvolve, as ideias ficam mais claras, delineando-se um caminho; objetivos são definidos, até que se estrutura uma nova orientação.

**Podemos apreender, diante das colocações de Saviani, que para ele o caminho da primeira ação para a segunda ação ocorre por meio da reflexão, a partir de uma filosofia que é uma mera busca. Busca-se o caminho por uma reflexão de conjunto, que vai se delineando na medida em que a reflexão vai acontecendo. Provavelmente, por meio da descrição fenomenológica, do *epochê*, como fez o autor na análise da estrutura do homem.**

Segundo Saviani, a partir dessa reflexão, o homem chega a uma nova ação, que também se orienta por princípios e normas, como na filosofia da vida. No entanto, agora, depois da reflexão, chega-se a uma consciência clara e explícita do porque se faz de um determinado modo e não de outro.

**Esse segundo tipo de ação é denominado pelo autor de ideologia.** Diz ele que em contraposição à “filosofia de vida”, o segundo tipo de orientação será denominado **ideologia**. Esta é entendida, aqui, de acordo com F. Dumont, como “uma leitura que fazemos de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências de ação a ser realizada” (FURTER apud SAVIANI, 2012, p. 67). Nesse sentido, Saviani afirma que a posição ideológica pode reafirmar a orientação de “filosofia de vida” ou ainda opor-se a ela.

Uma leitura atenta sobre como Saviani conceitua o termo ideologia nos permite perceber que o **conceito de ideologia** foi pouco desenvolvido pelo autor e o pouco que foi feito, aparece por meio da citação de Dumont, autor esse que foi citado por Furter<sup>22</sup> no livro *Educação e reflexão*.

---

<sup>22</sup> Pierre Furter nasceu na Suíça, em 1931. Licenciou-se em Filosofia da Educação e especializou-se em Literatura comparada em Lisboa, Zurique e Recife. Após fazer seu doutorado em Filosofia da Educação, trabalhou por seis anos na América Latina. Conforme Gadotti (2001, p. 280), no Brasil realizou pesquisas sobre analfabetismo e cultura popular, e na Venezuela, avaliou a contribuição da educação de adultos para o desenvolvimento cultural nacional. Na década de 1960, Furter foi muito lido no Brasil por ter introduzido o conceito de Educação Permanente e de androgogia, que significa pedagogia da educação de adultos. Inspirou-se no pensamento utópico de Ernet Block, mas não em um pensamento mítico ou mero devaneio, e sim na utopia fundamentada

Essa condição suscitou a necessidade da realização da leitura da obra de Furter, utilizada por Saviani, para podermos compreender o que é ideologia. Esta será aqui apresentada.

**Nota-se: foi na tentativa de compreender como Saviani explica a ideologia que nos deparamos com nome de Furter e seu livro *Educação e reflexão*, por meio da referida citação de Dumont. Entretanto, as ideias contidas nesse livro foram utilizadas por Saviani desde o texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, no qual o termo ideologia já é utilizado. As ideias de Furter foram utilizadas então, sem que Saviani tivesse dito explicitamente.**

**Pelas razões descritas, destacamos que nossa intenção em apresentar o livro - além de possibilitar que explicitemos a questão da ideologia -, refere-se ao fato de termos identificado posições que Saviani assume, quando discute a filosofia como mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizada, semelhantes com as de Furter. Portanto, não apresentaremos aqui o resumo da obra em questão, mas sim os pontos de identidade entre ambos, ou melhor, os pontos nos quais Saviani se inspira para pensar filosofia como reflexão, da forma como vimos até o momento.**

Logo na introdução da obra, Furter (1987, p. 05) explica que o presente trabalho foi o resultado de uma reflexão metodológica, utilizada no curso de filosofia da educação, nos anos de 1964/1965. Segundo o autor, dessa experiência surgiu o presente material, com um “indisfarçável aspecto didático”, com a finalidade de auxiliar aqueles que sentirem o desejo de repetir a experiência “que pretendeu ligar o ensino da filosofia da educação diretamente às outras disciplinas necessárias à formação atualizada de especialistas em educação para a América Latina”.

O autor informa que nos dois primeiros capítulos trabalhou com a ideia de que a filosofia da educação acompanha reflexiva e criticamente

---

em reflexão e estudo. De acordo com Gadotti (2001, p. 280), para Furter, sem utopia, sem projeto, não há pedagogia, não há sentido. Só através da reflexão sobre o presente, o passado e o futuro. O “princípio esperança” é a escola de uma existência vivida em função do futuro. É o princípio instituinte do futuro humano. Em outras palavras, para Furter a utopia para o educador deve ser uma forma de ação e não uma mera interpretação da realidade.

a ação pedagógica, de modo a explicar seus fundamentos, sua problemática interdisciplinar e o significado das soluções atualmente escolhidas (FURTER, 1987, p. 08).

No capítulo primeiro, denominado “Que papel tem a filosofia no planejamento educacional?”, Furter (1987, p. 11) deixa claro que “o papel da filosofia no planejamento educacional é pensar, a **partir dos problemas** levantados pelas outras disciplinas, numa perspectiva global”. Essa posição sobre o papel da filosofia da educação é o **primeiro ponto** em comum no pensamento de Furter e Saviani. Como vimos, Saviani também indica que o papel da filosofia é pensar, refletir a **partir dos problemas**.

O **segundo ponto** em comum é o fato de Furter defender que a **filosofia é uma reflexão** que pensa os problemas que surgiram na ação. Ou seja, como vimos, para Saviani a filosofia é uma reflexão que ocorre entre a primeira ação, “filosofia de vida” e a segunda ação, “ideologia”.

O segundo capítulo que tem o nome de “Reflexão filosófica e prática pedagógica”, o autor esclarece que “o **método** aqui empregado será a **reflexão filosófica** seguida pela ação educacional, adotando-se uma reflexão crítica e dialética para a prática pedagógica” (FURTER, 1987, p. 23, grifos nossos).

Desse modo, o **terceiro ponto** em comum no pensamento de Furter e Saviani diz respeito ao **método**. Furter (1987, p. 26) diz que a reflexão filosófica é posterior a ação. Melhor dizendo, primeiro ocorre a ação e só depois dessa ação é que se dá o processo de reflexão, tendo uma “*relação dialética e crítica com a prática real e concreta*”. Desse modo, seguindo a lógica da ação e reflexão, Furter dirá que a filosofia da educação irá refletir a educação a partir dos problemas que existem na ação.

O **quarto ponto** em comum refere-se à **reflexão rigorosa**. Segundo Furter (1987, p. 27), são três os “alvos” que a reflexão filosófica deverá atingir a partir da ação, e a reflexão rigorosa é um desses alvos. Termo esse também utilizado por Saviani ao definir os três requisitos à reflexão filosófica que, assim como indica Furter, deverá acontecer depois da primeira ação, denominada por Saviani de “filosofia de vida”.

Furter (1987, p. 28) diz que a prática educativa, que é a ação, existe antes da reflexão. Explica a seguir que a ação sem reflexão é possível, uma vez que é **possível agir sem refletir, mas claro, não sem pensar**. Esse é o **quinto ponto** em comum no pensamento de Furter e

Saviani. Diz Furter que ao agir só pensamos no que fazemos, sem refletir. A reflexão é, portanto, “um pensamento ao segundo grau, no qual o homem re-pensa o que estava fazendo”. Explica ainda que “refletir é olhar a própria ação de uma maneira particular e a distância. É tomar uma certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se faz, ou o que se fará”.

Como vimos, Saviani faz a mesma reflexão de Furter, embora sem citá-lo. Diz Saviani que “as ações humanas seguem sempre uma certa orientação. Tal orientação, contudo, nem sempre é resultado da reflexão (**é possível agir sem refletir, embora não seja possível agir sem pensar**)” (SAVIANI, 2012, p. 66, grifos nossos). Essa orientação, da ação sem pensar é denominada pelo autor de “filosofia de vida”.

Uma síntese dos dois primeiros capítulos nos permite perceber que Furter preocupou-se em demonstrar que a reflexão filosófica segue a ação. O autor demonstrou que é somente a partir dessa primeira ação, que tem por finalidade levantar os problemas educacionais, que se pode, a partir deles, realizar uma reflexão filosófica. Furter considera que chegar até a reflexão filosófica é um passo importante, embora ainda insuficiente.

Para ele essa reflexão deve realmente ser eficaz para a educação. Assim, considera que uma “reflexão crítica não só pensa a partir da ação e dos resultados já atingidos; é também uma reflexão ciente de possíveis desenvolvimentos” (FURTER, 1987, p. 08). Ou seja, **para o autor é a partir da ação que deve existir uma reflexão filosófica, para que assim, ocorra uma nova ação, superadora em relação à anterior**. É a essa formulação que Saviani, como vimos, chega. Formulação que o autor expressará da seguinte forma: a passagem do pensamento sincrético para a síntese pela mediação da análise. Formulação que, como diz o próprio Saviani (2011b, p. 271), “veio a se firmar como elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica”. Esse é, portanto, o **sexto ponto** em comum entre, Saviani e Furter.

É pensando a educação a partir dos problemas, mas com a perspectiva de superá-los que Furter, fundamentando-se no utopismo de E. Bloch, escreve o terceiro capítulo do livro, denominado “Utopia e educação”, no qual apresenta a importância do pensamento utópico para a educação. Para Furter o pensamento utópico é um método que “exprime-se não só pela capacidade de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre o futuro” (FURTER, 1987, p. 08).

Saviani não utiliza o termo utopia, mas segue em seu raciocínio o mesmo itinerário percorrido por Furter, especialmente na conclusão de sua tese, com o item denominado “Tarefa dos educadores brasileiros atuais”. Argumenta neste que, uma vez que não existe um sistema educacional no Brasil, a tarefa dos educadores atuais é a de tomar “consciência das necessidades situacionais, aprofundar o conhecimento da situação de modo a se poder intervir nela, transformando-a no sentido da promoção do homem” (SAVIANI, 2012, p. 108). Para tanto, diz o autor:

É preciso refletir sobre os problemas que estão exigindo resposta. Daí, a importância da filosofia. Sua função será pensar os problemas da educação no Brasil numa perspectiva radical, rigorosa e de conjunto, a partir da qual se poderá chegar a uma teoria da educação brasileira. Com fundamento nessa teoria, poder-se-á chegar à construção de um sistema educacional para o Brasil (SAVIANI, 2012, p. 108).

Nota-se nas palavras do autor que para ele, para que um sistema de educação possa existir no Brasil, basta que se crie uma teoria da educação. Desconsidera-se, portanto, questões de natureza econômica e política. Ou seja, mesmo sem mencionar o termo utopia utilizado por Furter, Saviani acaba caindo em um utopismo, pois acredita que os problemas da educação são encontrados no campo da filosofia, por meio de uma reflexão filosófica – pautada na metafísica e no idealismo –, e resolvidos, por sua vez, com a criação de uma teoria educacional.

Pensa ele, desse modo, que os problemas da educação nascem e se resolvem no âmbito circunscrito à própria educação. Tal posição do autor é tão real que na sequência do texto ele diz que:

Na direção supra é que se orientará o próximo trabalho do autor deste livro. A metodologia aqui proposta será aplicada à realidade brasileira. Será feita, então, uma análise fenomenológica da estrutura do homem brasileiro, buscando captar o seu caráter dialético. Serão examinadas a situação do homem brasileiro nos seus diversos *a priori*, suas condições de liberdade e de consciência. Este exame acarretará a definição dos objetivos básicos



da educação brasileira, indicando-se, a seguir, os meios para alcançá-los. Estarão preenchidas, assim, as condições fundamentais para a construção do sistema (SAVIANI, 2012, p. 108).

Pelas razões descritas, consideramos a utopia o **sexto ponto** em comum entre o pensamento de Saviani e Furter.

Já o **sétimo ponto** diz respeito à **ideologia**, termo esse utilizado por Furter apenas no capítulo quatro de seu livro, que leva o nome **Ideologia e educação**. O autor entende que “na educação do século XX, não existe uma filosofia propriamente dita, mas antes uma ideologia, muitas vezes implícita, que compete à reflexão filosófica criticar e analisar” (FURTER, 1987, p. 51).

Para Furter o educador só terá condições de planejar uma nova ação se fizer uma escolha ideológica. É então, após essa afirmação, que o autor apresenta a citação utilizada por Saviani quando demonstra a contraposição à “filosofia de vida”, que é a “ideologia” – termo esse retirado de Furter.

A citação como vimos é a que segue: ideologia é entendida segundo F. Dumont como “uma leitura que fazemos de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada” (FURTER, 1987, p. 52). Essa ideologia, conforme Furter, permite o planejamento de uma ação educativa planificada, ou seja, a ideologia é a nova ação.

Os registros de Furter sobre ideologia deixam claro que o termo é utilizado como conjunto de ideias, em seu caso, ideias no campo da educação. Entretanto, depois de apresentar sua definição de ideologia, informa a existência de outro sentido para o termo. Segundo o autor, um sentido pejorativo que a palavra ideologia ganhou com Marx. De acordo com Furter (1987, p. 53), nessa perspectiva a ideologia é definida como “a construção sistematizada que a falsa consciência elabora para justificar a sua alienação”.

Isto é possível porque, segundo K. Marx, as ideias e, ainda mais, os problemas que a consciência humana se coloca a si mesma refletem, em última análise, as relações dominantes na situação atual em que vivem nossos contemporâneos, de tal modo que qualquer ideia que pretenda ir além do estado atual da sociedade ou se desligar das

relações dominantes só pode, segundo K. Marx, cair nas ilusões e no utopismo. Como classes dirigentes, que detêm o controle de uma dada sociedade, têm interesse em manter seu poder contra a evolução histórica, elas, então, favorecem a elaboração de ideologias que justificam o *status quo* e impedem a tomada de consciência autêntica. Estas ideologias serão, portanto, alienantes – no sentido de que quebram a unidade dialética do pensar e do atuar; depois, mistificantes – porque ao invés de levar à análise dos verdadeiros problemas, induzem a consciência a se dedicar a falsos problemas; enfim, coisificantes – no sentido de se tornarem entidades permanentes, ideias indiscutíveis que seria “verdades” eternas (FURTER, 1987, p. 53).

Ao explicar o sentido pejorativo da ideologia em Marx, Furter reafirma que entende ideologia como um conjunto de ideias, uma vez que para ele, os dirigentes da sociedade favorecem a elaboração de ideologias, ou seja, de ideias que impedem a tomada de consciência da realidade.

Mais adiante no texto, Furter (1987, p. 57) passa a tratar do termo ideologia, segundo ele, em seu sentido positivo. Para tanto, lembra que a ideologia não antecede a ação. Ou seja, para o autor primeiro ocorre a ação e depois a reflexão dessa ação. É, pois, a partir dessa “consciência reflexiva” que a ideologia oferece recursos para uma interpretação provisória. Desse modo, entende que a ideologia “nunca deve ser aceita como uma construção unívoca, clara e definitiva, mas tratada como uma interpretação”, que deve ser sempre submetida à crítica da reflexão, de modo a manter sua flexibilidade.

O caráter de provisoriedade dado à ideologia, como diz Furter (1987, p. 57) torna-a uma modalidade de compreensão da realidade. Por esse motivo a ideologia não pode ser entendida como definitiva, nem mesmo científica, nem uma visão global e total da sociedade. Isso explica, conforme o autor, a variedade de ideologias existentes em uma mesma sociedade.

Por ser provisória, a ideologia deve ser sempre superada. Assim, certas ideologias se realizarão e outras não, por estarem erradas. Mas de qualquer maneira todas acabam sendo superadas “e devem sê-lo para não se tornarem ideologias mistificantes, alienantes e coisificantes”

(FURTER, 1987, p. 58), abrindo-se o futuro para novas interpretações ideológicas possíveis.

No entanto, ao existirem várias ideologias, de acordo com o autor, torna-se necessário optar por uma delas apenas. Para tanto, o diálogo torna-se imprescindível, pois somente por meio dele é possível construir uma única verdade.

Assim, a partir da leitura de Furter sobre o conceito de ideologia, é possível inferir que Saviani fundamenta suas reflexões nesse autor, entendendo-a como um conjunto de valores e regras conscientes que orientarão uma nova ação.

Por fim, depois de apresentar suas definições sobre problema, reflexão e ideologia, **Saviani faz a síntese da filosofia como mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizada demonstrando-a por meio de um diagrama, que é na verdade seu método dialético**, utilizado tanto no desenvolvimento de suas pesquisas, quanto de suas aulas:

1. Ação (fundada na “Filosofia de Vida”) suscita
2. Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à
3. “Ideologia” (consequência da reflexão) que acarreta
4. Ação (fundada na “ideologia”).

Saviani (2012, p. 67) informa que o diagrama apresentado não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, mas de uma sequência dialética. É, segundo o autor, um processo em que os elementos se interpenetram, desenrolando o fio da existência. Como não é possível aos seres humanos uma reflexão total, a ação levará sempre a novos problemas, que exigirão novas reflexões. Por esse motivo a filosofia é sempre uma necessidade para a ideologia, que será sempre parcial fragmentária e superável. Assim, é possível continuar o diagrama anterior, da seguinte maneira:

4. Ação (fundada na “ideologia”) suscita
5. Novos problemas (exigem reflexão: a filosofia) que leva à
6. Reformulação da “ideologia” (organização da ação)
7. Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada).

É dessa forma que Saviani (2012, p. 68) chega ao entendimento de que a filosofia se constitui em uma “mediação entre a ação

assistemática (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela ‘filosofia de vida’) e a ação sistematizadora (cujos princípios, normas e objetivos são fornecidos pela ‘ideologia’). Agir de modo sistematizado significa, para o autor:

- a) Tomar consciência da situação;
- b) Captar os seus problemas;
- c) Refletir sobre eles;
- d) Formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e) Organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f) Intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g) Manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (com efeito, a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão).

Saviani conclui o item três do capítulo dizendo que é possível perceber que a atividade sistematizadora envolve toda a estrutura do homem nos seus três elementos: situação, liberdade e consciência.

Como é possível notar, Saviani não citou Furter para explicar suas reflexões sobre a filosofia, como mediadora entre a ação assistemática e a ação sistematizada. Entretanto, depois de estudarmos o conteúdo do livro *Educação e reflexão*, apresentado nesse item, nos autorizamos inferir que as conclusões de Saviani sobre a filosofia foram inspiradas quase que por inteiro a partir do que propôs Furter na obra citada.

Nossa constatação se reafirma quando Saviani apresenta o presente diagrama, bem como a forma como o autor apresenta como entende o significado da sistematização humana, uma vez que, tanto o diagrama como a sistematização humana seguem exatamente o caminho do método proposto por Furter em sua obra.

Destacamos ainda o fato de que, mesmo seguindo o roteiro do método desenhado por Furter, ao apresentar suas reflexões sobre problema filosófico, reflexão, filosofia, “filosofia de vida” e “ideologia”, Saviani amplia o significado de tais conceitos fundamentando-se em outros autores que conhecia. Autores esses, incluindo Furter, nenhum do campo do materialismo histórico.

#### 2.2.4 O prefácio da 6ª edição do livro *Educação Brasileira: estrutura e sistema*: uma discussão sobre o método

No ano de 1987, Saviani publica a 6ª edição do livro *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. No prefácio desta obra, o autor anuncia que para a nova edição realizou uma revisão de todo o livro e que não foi necessário efetuar nenhuma correção, uma vez que as atualizações necessárias foram feitas por meio dos prefácios que escreveu para cada uma das edições anteriores, que constam em nota de rodapé e que possuem a finalidade de informar ao leitor sobre os devidos esclarecimentos. Segundo o autor, essa foi uma forma adequada, pois possibilitou ao leitor acesso simultâneo às duas versões.

No entanto, **informa que na presente edição fez uma atualização no item inicial do Capítulo III, que diz respeito ao problema metodológico.** Nas palavras do autor:

No prefácio à 5ª edição, redigido em setembro de 1983, faço referência a trabalhos que publiquei posteriormente a esta obra e afirmo que nesses trabalhos acredito ter superado, incorporando-a, a perspectiva teórico-metodológica que enforma a pesquisa objeto de *Educação brasileira: estrutura e sistema*. **Tal superação se deu – e isso é óbvio aos leitores que vêm acompanhando os meus escritos – pela via do método dialético.** De fato, **já no presente trabalho cujos originais foram concluídos em 1971, percebe-se que a abordagem dialética é dominante.** Em razão disso, alguns leitores por vezes indagam sobre a referência àquilo que chamei de “método fenomenológico-dialético”. Em verdade, através do prefixo “fenomenológico” agregado à nomenclatura do procedimento que considerei o mais adequado, eu quis chamar a atenção, quis dar detalhe ao momento analítico-descritivo que eu mesmo já considerava como exigência do próprio movimento que constitui o método dialético (SAVIANI, 2012, p. xvii-xviii, grifos nossos).

**Em outras palavras, Saviani explica que desde 1971 a abordagem dialética é dominante em suas produções, tendo superado a perspectiva da fenomenologia, desde então.**

Explica também que o termo fenomenologia foi utilizado juntamente com o termo dialética porque foi o modo mais adequado que encontrou para dar foco ao momento analítico-descritivo, considerado pelo autor uma exigência do movimento que caracteriza o método dialético. Ou seja, segundo o autor, o método fenomenológico é secundário, utilizado apenas como apoio para caracterizar o movimento. Desse modo, para comprovar sua explicação, o autor cita a seguinte passagem contida no livro:

Entretanto, não se pode atingir espontaneamente e diretamente uma visão sintética da realidade. Espontaneamente, o homem tem, sim, uma visão do todo; mas é uma visão sincrética e não sintética e – menos ainda – dialética. Com efeito, como apreender elementos que interagem e reagem, que se contrapõem e se compõem, se nem sequer se apreendeu a existência desses elementos? Como, pois, passar da síncrese (a visão natural que o homem tem da realidade) à síntese dialética? Não se delinea outra maneira de fazê-lo senão pela mediação da análise [cf., neste livro, p. 28] (SAVIANI, 2012, p. xvii).

Na sequência da citação, o autor afirma que **o que foi registrado acima “corresponde com fidelidade ao movimento do método dialético”** (SAVIANI, 2012, p. xvii, grifos nossos).

Este movimento, conforme afirma Saviani, foi o mesmo que Marx descreveu no “Método da economia política”, que integra o livro *Contribuição para a crítica da economia política*. Nas palavras de Saviani:

Ali o método é caracterizado como um movimento que parte da síncrese (“a visão caótica do todo”) e chega, pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”), à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”). Em outras palavras, trata-se de um movimento que parte do empírico

(a observação imediata, o todo figurado na intuição), passa pelo abstrato (a decomposição do todo em suas partes e a fixação das mesmas em conceitos simples de caráter geral) e chega ao concreto (síntese de múltiplas determinações), momento em que o fenômeno é captado e compreendido como totalidade articulada (SAVIANI, 2012, p. xvii).

Portanto, a partir da explicação acima, Saviani chega à conclusão de que o prefixo “fenomenológico” se torna completamente dispensável. No entanto, explica que foram duas as razões que o levaram a utilizá-lo no momento de sua pesquisa. Quanto a primeira razão diz que:

A primeira pode ser resumida numa questão de ênfase. Conforme o percebia na época, me parecia haver uma tendência à simplificação do enfoque dialético que o reduzia ao aspecto de sínteses gerais expressas na forma de grandes voos que se referiam às grandes leis de desenvolvimento da estrutura da sociedade, secundarizando a exigência de rigor analítico que envolve o momento descritivo, exigência esta explicitada por Marx (1968) no “Posfácio” da 2ª edição de O capital (SAVIANI, 2012, p. xviii).

Segue o texto apresentando a citação de Marx, em que o autor explica que a investigação deve apoderar-se da matéria, “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” (MARX apud SAVIANI, 2012, p. xix).

Diante do exposto, Saviani continua suas explicações informando que sentiu a necessidade de dar destaque ao momento descritivo analítico e anunciá-lo explicitamente por meio do prefixo “fenomenológico”, agregado por ele ao termo “dialético”, que definia o método de sua pesquisa.

A segunda razão que justifica o uso do termo “fenomenológico”, nas palavras do autor:

Decorre do fato de que me encontrava à época num momento de transição de meu pensamento que rapidamente se definia no âmbito da perspectiva dialética. Já havia lido e assimilado os Manuscritos econômico-filosóficos escritos por Marx em 1844 e já havia também empreendido alguns estudos dialéticos da educação brasileira. Entretanto, não tinha, então, penetrado a fundo na obra de Marx. Encontrava-me ainda sob certa influência da fenomenologia, de modo especial através de autores que estabeleciam um diálogo que me parecia fecundo entre a fenomenologia e o marxismo, como Sartre e Marcuse que cito nesta obra. Hoje não vejo necessidade da agregação do prefixo “fenomenológico”. Por isso afirmo ter superado, por incorporação e não por exclusão, a perspectiva teórico-metodológica então adotada. Com esses esclarecimentos atualizo para o leitor o meu entendimento da questão metodológica. Mantenho, porém no interior da obra a forma original que não cabe ser corrigida porque é ela, efetivamente, que melhor traduz, histórica e logicamente, o enfoque teórico-metodológico adotado no presente livro (SAVIANI, 2012, p. xix).

Ele encerra o prefácio enfatizando que recoloca em circulação a presente obra, “revista e atualizada de acordo com os esclarecimentos formulados neste prefácio” (SAVIANI, 2012, p. xix).

**Sobre as explicações de Saviani quanto ao método fenomenológico e o método dialético, faremos algumas considerações que julgamos necessárias.**

Logo que inicia sua explicação, o autor afirma que na presente obra ocorreu “dominância” do método dialético e que o uso do prefixo fenomenológico foi um procedimento metodológico utilizado para dar destaque ao procedimento analítico-descritivo, uma exigência do próprio movimento que constitui o método dialético.

Quanto à afirmação de que ocorreu “dominância” do método dialético, vimos no item anterior que a constituição do método que Saviani chamou de dialético esteve completamente alicerçada na descrição fenomenológica, bem como em autores que possuíam



concepções filosóficas pautadas na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e na utopia.

Portanto, não é possível dizer que houve “dominância” do método dialético em relação ao método fenomenológico, mas sim que Saviani estruturou o que chamou de método dialético a partir de Furter e da descrição fenomenológica proposta por Husserl, bem como na fenomenologia existencial, como ele mesmo afirmou em sua biografia, no texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil” e no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, todos apresentados nessa pesquisa.

Na sequência de suas argumentações Saviani apresentou – como vimos -, a seguinte citação:

Entretanto, não se pode atingir espontaneamente e diretamente uma visão sintética da realidade. Espontaneamente, o homem tem, sim, uma visão do todo; mas é uma visão sincrética e não sintética e – menos ainda – dialética. Com efeito, como apreender elementos que interagem e reagem, que se contrapõem e se compõem, se nem sequer se apreendeu a existência desses elementos? Como, pois, passar da síncrese (a visão natural que o homem tem da realidade) à síntese dialética? Não se delineia outra maneira de fazê-lo senão pela mediação da análise [cf., neste livro, p. 28] (SAVIANI, 2012, p. xvii).

Ele argumenta que tal registro corresponde com fidelidade ao movimento do método dialético descrito por Marx no item “Método da economia política”, que integra o livro *Contribuição para a crítica da economia política*. Argumento esse que nos levou às seguintes questões:

1. **Como pôde Saviani afirmar que seu registro corresponde com fidelidade ao movimento do método dialético descrito por Marx, no “Método da economia política”, se quando o autor escreveu o registro citado pouco havia lido sobre Marx?**
2. **Como pôde Saviani afirmar que seu registro corresponde com fidelidade ao movimento do método dialético descrito por Marx, no “Método da economia política”, se não**

**identificamos em nenhum dos três textos analisados nessa seção, nos quais o autor apresenta seu método dialético, nenhuma menção ao texto “Método da economia política” de Marx?**

Para demonstrar a fidelidade de ambos, Saviani diz sobre o método de Marx:

Ali o método é caracterizado como movimento que parte da síntese (“a visão caótica do todo”) e chega, pela mediação da análise (“às abstrações e determinações mais simples”), à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”). Em outras palavras, trata-se de um movimento que parte do empírico (a observação imediata, o todo figurado na intuição), passa pelo abstrato (a decomposição do todo em suas partes e a fixação das mesmas em conceitos simples de caráter geral) e chega ao concreto (síntese de múltiplas determinações), momento em que o fenômeno é captado e compreendido como totalidade articulada (SAVIANI, 2012, p. xviii).

Como se pode observar, não há uma citação contínua de Marx no texto de Saviani. O que há é uma interpretação de Saviani referente ao que diz Marx, a partir do que havia afirmado com base em Furter sobre a síntese, a mediação da análise e a síntese. Ou seja, síntese, síntese e mediação da análise são termos utilizados por Saviani e não por Marx; são termos utilizados por Saviani a partir da síntese que faz da obra de Furter.

**Sobre a proximidade da dialética de Saviani e de Marx nos cabe a seguinte reflexão: a dialética não nasceu com Marx, a ele precederam ao menos dois nomes: Heráclito, filósofo da Grécia antiga e Hegel, filósofo idealista alemão. Isso significa que não é porque Saviani utiliza o termo método dialético que esse feito seja necessariamente o que Marx entende por método dialético.**

Diga-se de passagem, nem o próprio Marx disse que propôs um método dialético. Exemplo disso é que o texto de Marx citado por Saviani para aproximar-se do pensamento de Marx é denominado “Método da economia política”, e não método dialético da economia política.

Nesse sentido, **depois das reflexões que realizamos sobre a construção do método dialético de Saviani no texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil” e em sua tese, podemos inferir que, se essa foi uma elaboração dialética, não se pode dizer que tal elaboração se deu com base no materialismo histórico de Marx. Isto porque, como vimos, foi em Furter que Saviani se inspirou para chegar à formulação sobre a síntese, mediação da análise e síntese.**

Em continuidade as suas argumentações, depois de demonstrar que é dialético, Saviani diz que o prefixo “fenomenológico” seria inteiramente dispensável, contudo, informa que será mantido por duas razões:

A primeira razão está relacionada, segundo Saviani (2012, p. xviii), “a exigência de rigor analítico que envolve o momento descritivo, exigência esta explicitada por Marx (1968) no *Posfácio* da 2ª edição de *O capital*, nos seguintes termos”, os quais reproduzimos abaixo:

A investigação tem de apoderar-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 (MARX apud SAVIANI, 2012, p. xix).

Em suma, a partir da citação de Marx utilizada por Saviani para justificar o motivo pelo qual continuará utilizando o prefixo fenomenológico, é possível depreender que, para o autor, em sua tese ele conseguiu descrever adequadamente o movimento do real, ainda que tenha, como vimos, analisado a questão do sistema educacional desconsiderando categorias de análise tão determinantes para explicitar o movimento do real, como trabalho, relações de produção na sociedade capitalista, luta de classes, entre outras.

Já o segundo motivo é o fato de Saviani (2012, p. xix) admitir que, naquele momento, estava em processo de transição de seu pensamento, que segundo ele “rapidamente se definia no âmbito da dialética”. O que em nosso entender não significa em hipótese alguma que a dialética de Saviani seja similar ao pensamento de Marx.

Sobre isso, **chama-nos a atenção o fato de que em 1987 - data da escrita desse prefácio -, Saviani já conhecia não só o método da**

**economia política – texto utilizado por ele como referencial para a escrita de seu método de ensino no ano de 1983 –, como vários outros textos de Marx. Mesmo assim, tenta aproximar sua forma de pensar a dialética no período em que escreveu o livro *Educação brasileira: estrutura e sistema ao pensamento de Marx*.**

**Conclusão:** por mais que Saviani tente argumentar que seu pensamento na ocasião da escrita do livro acima citado esteja em consonância com o pensamento de Marx no método da economia política, fica evidente que isso não ocorreu, pois demonstramos que o referencial teórico com o qual esse autor dialogava era a fenomenologia, a metafísica, o idealismo e o utopismo de Furter.

### 2.3 TEXTO “A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR”

O texto *A filosofia na formação do educador* foi escrito como texto didático em 1973, para os alunos da disciplina de Filosofia da Educação I, do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e publicado pela primeira vez em 1975, na revista *Didática* (SAVIANI, 2009, p. 12). No ano de 1980 foi publicado no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

Saviani relata que a necessidade da escrita desse texto surgiu a partir de uma situação vivenciada por ele em 1968, relacionada ao movimento estudantil. Tal situação o levou a elaborar a distinção entre os conceitos “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia”. Nas palavras do autor:

A elaboração da distinção entre esses três conceitos ocorreu como resposta a uma questão determinada vivenciada em consequência de minha intensa participação no movimento de 1968, quando a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a exemplo das principais universidades, foi tomada pelos alunos no final do mês de junho. Ao longo desse período, pude constatar como afloravam contradições na prática dos alunos, acarretando incoerências entre seus propósitos e suas ações. A hipótese de um conflito entre a concepção decorrente de suas condições de vida (“filosofia de vida”) e sua opção político-ideológica (“ideologia”) como explicação para as

contradições constatadas conduziu-me à reflexão que resultou naquela elaboração conceitual em que a questão passa a ser compreendida num nível teórico de alcance mais amplo (SAVIANI, 2011b, p. 206).

Assim, depois de relatar o fato sobre as contradições entre os propósitos dos estudantes e suas ações, Saviani (2011a, p. 209) explica que o que o motivou a elaborar a distinção entre o conceito de *filosofia de vida*, “entendida como orientação implícita decorrente do modo de vida inerente às condições sociais de sua classe de origem que os homens seguem ao realizar suas atividades”, e o conceito de *ideologia*, que “corresponde a uma orientação explícita, intencionalmente assumida”, foram as contradições que os estudantes manifestaram entre seus propósitos e suas ações.

Nesse sentido, apresentaremos aqui as discussões realizadas por Saviani no texto. No entanto, como o texto é praticamente uma cópia do que apresentou em sua tese, nos ocuparemos em destacar apenas as novas inserções realizadas pelo autor.

Sobre o **conceito de problema, a inserção de Saviani** refere-se a sua problematicidade. Segundo o autor, é necessário recuperar a problematicidade do problema, uma vez que “o uso comum e corrente da palavra problema conduz a conclusão de que o problema não é problemático” (SAVIANI, 2009, p.16). Para fundamentar sua afirmação, utiliza a mesma citação de Julián Marías – autor que faz a definição de problema a partir da metafísica -, apresentada em sua tese, analisada anteriormente, tornando-se desnecessário retomá-la.

No entanto, Saviani propõe que para que se recupere a problematicidade do problema é necessário encontrar a essência do problema, do contrário estaremos trabalhando com pseudoproblemas. Para explicar o sentido do que chama de pseudoproblema recorre à Kosik, resgatando os conceitos de “concreticidade” e “pseudoconcreticidade”, desenvolvidos por esse autor no livro *Dialética do concreto*.

Neste sentido, o autor faz uma analogia entre os termos “pseudoconcreticidade”, “pseudoproblema”, “concreticidade” e “problema”. Diz Saviani (2009, p.16) que se trata do que Kosik denominou de “pseudoconcreticidade”, ou seja, o que importa é “destruir essa ‘pseudoconcreticidade’ a fim de captar a verdadeira concreticidade”, que seria na verdade, captar a essência.

**No caso do problema, seria necessário destruir o “pseudoproblema”, a fim de captar o verdadeiro “problema”, para assim captar sua essência.**

Entretanto, embora Saviani use Kosik para explicar o conceito de pseudoproblema e problematicidade, consideramos necessário destacar que no livro *Dialética do concreto*, Kosik discute o conceito de pseudoconcreticidade e concreticidade a partir da economia política de Marx. Já Saviani está fundamentado na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e no utopismo de Furter, o que o conduz a realizar reflexões sobre os problemas e soluções da escola a partir dela mesma.

Quanto à questão da **reflexão**, assim como no texto de sua tese por nós já analisado, Saviani afirma que os problemas levam à reflexão e que refletir é filosofar. Quanto às exigências da filosofia, o autor também mantém a mesma discussão, caracterizando a reflexão filosófica como: radical, rigorosa e de conjunto.

**O elemento novo ao tratar da reflexão filosófica diz respeito à contraposição que faz entre a lógica formal e a lógica dialética.** Segundo o autor,

O aprofundamento na compreensão dos fenômenos liga-se a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar a realidade. Então, a lógica formal, em que os termos contraditórios mutuamente se excluem (princípio de não-contradição), inevitavelmente entra em crise, postulando a sua **substituição pela lógica dialética**, em que os termos contraditórios mutuamente se incluem (princípio da contradição ou lei da unidade dos contrários). Por isso, a lógica formal acaba por enredar a atitude filosófica numa gama de contradições frequentemente dissimuladas por uma postura idealista, seja ela crítica (que se reconhece como tal) ou ingênua (que autodenomina-se idealista). **A visão dialética, ao contrário, arma-nos com instrumentos, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de propiciar-nos a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade da reflexão filosófica** (SAVIANI, 2009, p. 22, grifos nossos).

Nota-se que **para Saviani, para compreender a realidade a partir da dialética basta aplicar os termos contraditórios que mutuamente se incluem como fez na análise da estrutura do homem, transformando a dialética em um mero trocadilho de palavras. Na verdade, pelos próprios limites de sua apropriação teórica no momento da escrita do presente texto, Saviani não consegue compreender que contraditória é a realidade, portanto, que dialética é a realidade e não os termos que se incluem.**

Além disso, Saviani não havia ainda aprofundado seus estudos referentes às obras de Marx, especialmente a obra *O capital*, desconhecendo que, depois de Marx, tornou-se impensável explicar a realidade sem compreender a forma como os homens produzem sua existência em uma determinada sociedade.

Por tais desconhecimentos é que **Saviani acredita que, basta analisar a educação a partir do seu método dialético para que se possa penetrar na complexidade dos problemas educacionais e consequentemente encaminhar a solução dos mesmos.**

Ao discutir sobre a **noção de filosofia**, Saviani (2009, p. 24) reafirma as conclusões de sua tese, definindo-a “como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta”. Realidade que Saviani trata em geral e não determinada historicamente.

Com relação ao que chama de “filosofia de vida”, o autor procede da mesma forma, reafirmando o que havia dito em sua tese. No entanto, em nota de rodapé, acrescenta que a noção de “filosofia de vida” corresponde, na terminologia gramsciana, ao conceito de “senso comum”.

Sobre essa nota entendemos que aí há um problema, visto que, como dissemos, Saviani mantém no texto a mesma definição de filosofia de vida desenvolvida no texto de sua tese, prova disso é que o autor não altera nem mesmo a escrita, que é transcrita exatamente igual de um texto para outro. Além do mais, vimos que o conceito de filosofia de vida desenvolvido por Saviani, foi inspirado nas discussões de Furter, no livro *Educação e reflexão*.

Desse modo, **nos perguntamos: como Saviani pode atribuir a Gramsci tal conceito, considerando que quando foi escrito, em sua tese, nem mesmo havia lido esse autor?**

Nestes termos, nossa posição é a de que Saviani somente poderia atribuir o conceito em questão à Gramsci se ao menos tivesse realizado uma reescrita do mesmo, apresentando os posicionamentos e reflexões do autor citado. Como isso não foi feito, a nosso ver, Furter permanece como referência de Saviani nessa questão.

Por fim, ao discutir a questão da **ideologia**, Saviani mantém sua preocupação já manifestada no texto *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil. Sobre essa questão, reafirma que para uma nova ação é necessário que os educadores assumam uma posição ideológica, inclusive no planejamento educacional.*

Além disso, por várias vezes alerta, assim como fez Furter em seu livro, de que nada adianta para a educação chegar à etapa da nova compreensão sobre os problemas se não tiver uma planificação, um planejamento para a uma nova ação, que por sua vez deve ser respaldada por um posicionamento ideológico.

Essa preocupação da passagem da primeira ação, mediada pela reflexão filosófica, para a nova ação, mas agora alicerçada por uma escolha ideológica, foi apresentada no livro de Furter, uma vez que o autor fundamentou suas análises na utopia de E. Bloch. Este último propunha que se fizesse o levantamento dos limites e possibilidades relacionados a um determinado problema e que, considerando as possibilidades, fossem traçados caminhos para a superação dos mesmos.

Neste sentido, **o conceito de ideologia não sofre alteração no pensamento de Saviani no presente texto** e é apresentado da seguinte forma:

Mas, como já foi dito, quando surge o problema, ou seja, quando não sei que rumo tomar e preciso saber, quando não sei escolher e preciso saber, aí surge a exigência do filosofar, aí eu começo a refletir. Essa reflexão é aberta; pois se eu preciso saber e não sei, isto significa que eu não tenho a resposta; busco uma resposta e, em princípio, ela pode ser encontrada em qualquer ponto (daí, a necessidade de uma reflexão de conjunto). À medida, porém, que a reflexão prossegue, as coisas começam a ficar mais claras e a resposta vai se delineando. Estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma rumos novos



tornando-se compreensível, fundamentada, mais coerente. **Note-se que também aqui se trata de princípios e normas que orientam a nossa ação. Mas aqui nós temos consciência clara, explícita do porquê fazemos assim e não de outro modo. Contrapondo-se à "filosofia de vida", proponho que se chame a esse segundo tipo de orientação, "ideologia". Observe-se, ainda, que a opção ideológica pode também se opor à "filosofia de vida" (pense-se no burguês que se decida por uma ideologia revolucionária): neste caso, o conflito pode acarretar certas incoerências na ação, determinadas pela superposição ora de uma, ora de outra. Aqui se faz mais necessária ainda a vigilância da reflexão** (SAVIANI, 2009, p. 25-26).

É possível observar na parte em negrito que o autor mantém praticamente na íntegra a explicação sobre ideologia que realiza em sua tese. Exclui apenas a citação de Dumont, retirada de Furter, mas ambos são incluídos em uma nota de rodapé que tem o seguinte conteúdo:

Para uma discussão dos diversos sentidos da palavra "ideologia", ver, FURTER, R - Educação e Reflexão, Cap. 4; GABEL, J. - idéologies; DUMONT, R Lês Idéologies; e a coletânea de Lenk, K. - Eí Concepto de Ideóloga que traz, inclusive, uma abordagem histórica do problema. Sobre o trabalho de R Furter, cit., observe-se que ele vale mais pelas indicações bibliográficas que contém do que pelas interpretações do autor. Para uma discussão sobre as relações entre ideologia e falsa consciência, ver, GABEL, j. - La Fausse Consàence e SCHAFF. A. - História e Verdade, pp. 1 55-171. Por fim, cabe lembrar que a noção adotada neste texto, ainda que sem pretensões de alçar-se ao plano de uma teoria da ideologia, obtém forte apoio em Gramsci, A. - Concepção Dialética da História. (Ver principalmente, pp. 61-63 e 114-119) (SAVIANI, 2009, p. 26).

Duas questões da nota chamaram nossa atenção: a primeira a ser destacada é que embora Saviani cite Furter, o autor observa que o mesmo “vale mais pelas indicações bibliográficas que contém do que pelas interpretações do autor”, embora como já mencionado, mantenha as mesmas reflexões que fez sobre ideologia em sua tese, na qual o autor referênciava para sua formulação tenha sido exatamente Furter.

A outra questão da nota de rodapé que exige uma reflexão está vinculada a Gramsci, uma vez que Saviani procede no caso do conceito de “ideologia” da mesma forma que fez com o conceito de “filosofia de vida”.

Sobre essa questão faremos duas observações. A primeira refere-se à afirmação de Saviani de que “a noção adotada neste texto, ainda que sem pretensões de alçar-se ao plano de uma teoria da ideologia, obtém forte apoio em Gramsci”. Ou seja, Saviani inclui Gramsci como principal referência para caracterizar o conceito de ideologia, mas não apresenta no texto nada que possa ser relacionado diretamente a Gramsci.

A segunda observação diz respeito ao ano da obra de Gramsci, recomendada por Saviani. Como já foi informado, o texto “A filosofia na formação do educador” foi escrito em 1973 e publicado pela primeira vez em 1975. No entanto, a obra de Gramsci *Concepção dialética da história*, data de 1978. O que justificaria essa diferença de datas?

A resposta é que, embora o texto de Saviani tenha sido publicado pela primeira vez em 1975, sua segunda publicação ocorreu em 1980, data da publicação da obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, da qual o texto faz parte. Ou seja, entre a primeira publicação do texto para a segunda se passaram cinco anos, período esse que Saviani fez sistemáticas leituras de Gramsci e por esse motivo achou importante incluí-lo, uma vez que o mesmo possui uma discussão sobre ideologia. O problema é que, se ocorreu uma nova apropriação por parte de Saviani sobre o conceito de ideologia, esta não apareceu no texto, uma vez que o item que fala sobre ideologia não foi reescrito pelo autor. Portanto, deixando de incluir efetivamente o pensamento de Gramsci em seu texto, a nosso ver, mantém-se sua primeira referência, que foi Furter.

Por fim, da mesma forma como fez no texto de sua tese, após realizar suas reflexões sobre problema, reflexão, filosofia e ideologia, Saviani reapresenta o mesmo diagrama, que é na verdade seu método dialético:

1. Ação (fundada na “Filosofia de Vida”) suscita
2. Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à
3. “Ideologia” (consequência da reflexão) que acarreta
4. Ação (fundada na “ideologia”).

Saviani (2012, p. 67) informa que o diagrama apresentado não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, mas de uma sequência dialética. É, portanto, um processo em que os elementos se interpenetram, desenrolando o fio da existência. Como não é possível aos seres humanos uma reflexão total, a ação levará sempre a novos problemas que exigirão novas reflexões. Por esse motivo a filosofia é sempre uma necessidade para a ideologia, que será sempre parcial, fragmentária e superável. Assim, é possível continuar o diagrama anterior, da seguinte maneira:

4. Ação (fundada na “ideologia”) suscita
5. Novos problemas (exigem reflexão: a filosofia) que leva à
6. Reformulação da “ideologia” (organização da ação)
7. Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada).

**A partir da síntese apresentada por Saviani, a qual denomina de método dialético**, concluímos que mesmo com as novas inferências feitas pelo autor no presente texto, a essência de suas elaborações permaneceu a mesma, que vai de 1968, momento em que sentiu a necessidade de elaborar os conceitos de “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia”, até 1980, data da primeira publicação do presente texto no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

Isto indica que a afirmação do autor no prefácio da 6ª edição, de que no presente texto havia superado a fenomenologia, é questionável. Como vimos na análise de sua tese, várias de suas argumentações para explicar os conceitos apresentados em seu método foram estruturados a partir do pensamento de autores que fundamentavam suas escritas na fenomenologia, bem como na metafísica, no idealismo e na utopia.

Por fim, **gostaríamos de destacar algo referente ao método dialético**.

**No presente texto fica evidente que Saviani aplica o método por ele elaborado com base em Furter para desenvolver as análises e reflexões de sua tese, portanto, como método científico.**

**Procedimento esse que será criticado futuramente pelo autor no livro *Escola e democracia*, quando ao referir-se ao movimento da Escola Nova afirma que esta escola “considerou o ensino como processo de pesquisa<sup>23</sup>” (SAVIANI, 2002, p. 45).**

#### 2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO DE SAVIANI NO PERÍODO QUE ANTECEDE A FORMULAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO

O estudo que realizamos referente ao período em que Saviani desenvolve o que chamamos de “embrião” do método de ensino tem início no ano de 1968. Como vimos, o fato em questão não se dá ao acaso, pois nesse ano o autor assume como professor a disciplina de fundamentos da filosofia da educação e no ano subsequente, 1969, assume também a disciplina de filosofia da educação, ambas as disciplinas pertencentes ao curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além disso, Saviani iniciava, também em 1969, a escrita de sua tese de doutorado, concluída em 1971.

A nosso ver este foi um momento de extrema relevância na vida profissional do autor que, como filósofo da educação, no papel de pesquisador e de professor, deixa claro em seus depoimentos que uma das tarefas que se colocava era a de discutir os problemas da educação brasileira.

Para tanto, Saviani demonstra nos textos aqui apresentados que tanto para o levantamento dos problemas relacionados à educação brasileira, como também para uma possível superação desses problemas, o autor sentia a necessidade de orientar suas reflexões a partir de um método que lhe permitisse desenvolver “uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 2012, p. xxxii) sobre os problemas da educação. Método esse que foi elaborado no texto “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil” e aprofundado em sua tese, na qual, de acordo com o próprio autor, os instrumentos ali desenvolvidos além de poderem ser aplicados à análise dos problemas educacionais poderiam ser utilizados em outros contextos.

---

<sup>23</sup> Esta discussão será realizada no próximo capítulo dessa pesquisa.

Como destacamos ao longo de nossas reflexões, Saviani desenvolve um método denominado por ele de método dialético. No entanto, esse método constitui-se a partir do arsenal teórico que repertoriava os estudos do autor: o método fenomenológico de Husserl, a fenomenologia existencial de Sartre, a metafísica de Marías, o utopismo de Furter, entre outros.

Este último, seu grande referencial, uma vez que se evidenciou que Saviani apropriou-se da obra desse autor, *Educação e reflexão*, seguindo quase que integralmente os passos do método utilizado pelo autor para escrever seu método dialético.

Desse modo, a partir da elaboração de seu método, Saviani passa a utilizá-lo para realizar suas reflexões referentes aos problemas educacionais. Isso pode ser constatado em vários textos presentes no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, publicado pela primeira vez em 1980, portanto, retratando exatamente a década em que Saviani havia elaborado o seu método dialético.

Contudo, com exceção do texto “A filosofia na formação do educador”, não apresentaremos nenhuma análise dos demais textos presentes na obra mencionada, por não ligarem-se diretamente ao objeto de nossa investigação.

Vimos também que além de utilizar seu método para a análise dos problemas da educação brasileira, Saviani utiliza-o no decorrer de suas aulas, aplicando-o como método de ensino, uma vez que a estrutura dos textos que o autor indica como textos didáticos, eram apresentados na forma como as aulas transcorriam. Ou seja, o autor, como professor, problematizava o conteúdo que pretendia ensinar, em seguida propunha o que chamava de reflexão filosófica, concluindo sempre com um possível caminho para a superação dos problemas. Sequência essa seguida por Furter, que afirmava que a reflexão filosófica não precede a ação primeira, mas que, após a reflexão, uma nova ação se faz necessária. Uma nova ação orientada por uma ideologia.

**Não há, portanto, uma diferenciação entre o método de pesquisa e o método de ensino utilizado por Saviani. Uma prática, todavia, que o autor criticou na década de 1980 em relação à pedagogia nova, afirmando que ensino não é pesquisa.** Questão essa que desenvolveremos mais à frente nesta pesquisa.

**Contudo, embora o método dialético utilizado por Saviani esteja aparentemente bem estruturado, a nosso ver ele apresenta sérios limites, visto que, notadamente, as reflexões sobre os**

**problemas educacionais que Saviani realiza são sempre circunscritas à própria escola ou às instâncias ligadas a ela.**

O uso do método dialético elaborado pelo autor, especialmente a partir de Furter, aliado ao limite de compreensão teórica de Saviani naquele momento, lhe impedia de realizar uma análise da realidade objetiva. Exemplo disso é o primeiro texto por nós trabalhado nessa pesquisa, “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, no qual o autor conclui que para superar os problemas educacionais ali apresentados é suficiente formular novos objetivos para a educação brasileira e estruturar um planejamento para que tais objetivos sejam atingidos. Ou ainda no texto “Valores e objetivos da educação” – presente no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, do qual não realizamos uma discussão – em que o autor chega às mesmas conclusões.

**Os limites da análise de Saviani – circunscritos à escola –, potencializados pelo uso de seu método dialético, possuem ao menos duas razões de ser: a primeira está relacionada à fenomenologia, forte referência do autor naquele período; a segunda é justamente o desconhecimento de Saviani no período em questão das obras de Marx, especialmente da obra *O capital*.**

Consideramos ainda que seus limites de compreensão da realidade, impostos pelo referencial teórico em que Saviani alicerçava suas reflexões, fizeram-no acreditar que o educador deve desenvolver uma consciência filosófica e não uma consciência da realidade objetiva.

Contudo, consideramos ainda que, como homem do seu próprio tempo, Saviani encerra esse primeiro período em que formulou o “embrião” do método de ensino, sendo coerente com o alicerce teórico que lhe dava âncora, a fenomenologia, o idealismo, a metafísica e o utopismo de Furter.

**Na próxima seção pretendemos discutir o método de ensino proposto por Saviani, objeto dessa pesquisa. Para tanto, um de nossos objetivos será o de averiguar em que medida Saviani superou sua primeira formulação do método, uma vez que na década de 1980 o autor já havia iniciado seus estudos referentes às obras de Marx.**

### 3. NASCE O MÉTODO DE ENSINO DE DERMEVAL SAVIANI

No texto *Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*, escrito por Saviani (2011a, p. 217) e apresentado no Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, o autor diz que o texto *Esboço de formulação de uma teoria educacional para o Brasil*<sup>24</sup> - produzido em 1969 e publicado pela primeira vez em 2011 no livro *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador* -, é um elemento central na construção da pedagogia histórico-crítica. Isto por apresentar a primeira tentativa de elaboração de uma teoria dialética da educação, uma vez que é nesse texto que o autor apresenta a formulação sobre a “passagem da síntese à síntese pela mediação da análise”.

Em outras palavras: **é no texto escrito em 1969, como vimos na seção anterior dessa pesquisa, que ocorre a primeira construção do método de análise dos problemas da educação brasileira, denominado por Saviani método dialético. Método esse que o autor passa a utilizar de forma indiferenciada tanto na realização de suas pesquisas, quanto de suas aulas.**

É, portanto, por meio da utilização do método dialético que Saviani realiza na década de 1970 suas reflexões e análises sobre os problemas da educação brasileira. Exemplo disso é que, em 1971, conforme nos explica: suas reflexões sobre a educação na perspectiva dialética se deram quando trabalhava como docente nas disciplinas de filosofia da educação no curso de pedagogia e introdução à educação do ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC-SP, ou ainda, como pesquisador, quando nesse mesmo ano defendeu sua tese de doutorado.

Sobre sua trajetória com o método em questão, conta que no ano de 1972, quando ainda era professor da disciplina de Pós-Graduação em Filosofia da Educação no Instituto Piracicabano – denominada atualmente Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) -, e na PUC de SP, organizou o plano da disciplina que iria ministrar “centrado em seis problemas selecionados de acordo com dois critérios (potencial existencial e alcance teórico) e trabalhados em três níveis: constatação, caracterização e tentativa de solução”.

Nas palavras do autor:

---

<sup>24</sup> Este texto foi discutido na seção anterior dessa pesquisa.

O primeiro nível punha em evidência o potencial existencial, sendo desenvolvido a partir das experiências dos próprios alunos que procuravam constatar em sua prática a incidência do problema proposto. O segundo nível fazia intervir a exigência teórica, operando-se a caracterização do problema com o auxílio de textos, de modo que se atingisse uma compreensão consistente e fundamentada do problema examinado. O terceiro nível trazia em seu bojo o problema seguinte. Assim, a tentativa de solução do problema n 1 colocava a exigência de examinar o problema n 2 que era, então, formulado, constatado, caracterizado e assim sucessivamente até o problema n 6, que tinha caráter sintético, completando o problema da disciplina. Vê-se, portanto, que os seis problemas se articulavam **dialeticamente** entre si, constituindo uma totalidade orgânica (SAVIANI, 2011a, p. 217-218, grifos nossos).

Assim, a partir da descrição acima, Saviani (2011a, p. 218, grifos nossos) informa que “essa forma de planejar e conduzir a execução prática da disciplina guarda **relação com o método da pedagogia histórico-crítica**” que formulou posteriormente.

**Note-se: Saviani afirma que a forma como planejava e executava na prática a referida disciplina relaciona-se com o método da pedagogia histórico-crítica. Destacamos sobre essa afirmação que a forma como o autor planejava e conduzia suas aulas na década de 1970, bem como a forma como conduzia suas pesquisas, fundava-se em seu método dialético que foi estruturado a partir da fenomenologia, da metafísica, do idealismo e do utopismo de Furter.**

Em outras palavras, passados mais de 40 anos entre a formulação do primeiro esboço de seu método, que ocorreu em 1969, e seu relato no seminário dos trinta anos da Pedagogia Histórico-Crítica, que aconteceu em 2011, Saviani afirma que o encaminhamento das aulas que ministrava “guarda relação com o método de ensino” que formulou posteriormente, no início da década de 1980.

Segundo o autor:



A primeira formulação propriamente pedagógica foi efetivada no texto “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado em 1982 no n 3 da *Revista ANDE*, sendo incorporado, em 1983, como o capítulo 3 do livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2011a, p. 220).

Diante do relato do autor sobre o trajeto histórico que percorreu na construção de seu método de ensino; considerando que a primeira elaboração do método ocorreu no ano de 1969, quando orientava suas reflexões teóricas a partir da fenomenologia, da metafísica, do idealismo e do utopismo de Furter; que a segunda elaboração ocorreu no ano de 1983, quando o autor afirma a cientificidade de seu método de ensino, fundando-se na concepção dialética de ciência explicada por Marx no método da economia política; **nos perguntamos: em que medida na escrita do método de ensino que propõe em 1983, Saviani havia superado os elementos teóricos que orientaram sua primeira formulação do método ocorrida em 1969? Além disso, mesmo que tivesse superado as orientações teóricas que haviam alicerçado a escrita do seu método dialético, seria possível elaborar um método de ensino a partir de um método de pesquisa?**

Diante disso, a partir da análise destas duas questões, **pretendemos compreender como se desenvolveu o método de ensino proposto por Saviani a partir do método da economia política de Marx, objetivo da presente seção.**

Para que possamos desenvolver as análises anunciadas por meio dos questionamentos apresentados, **seguiremos o seguinte percurso de reflexões: iniciaremos o primeiro item** com a apresentação dos principais aspectos do texto “Escola e Democracia I: a teoria da curvatura da vara”, presente no livro *Escola e democracia*, texto esse em que, embora não apresente seu método de ensino, Saviani apresenta os métodos de ensino que pretende superar.

No **segundo item** faremos a apresentação dos aspectos considerados mais relevantes do texto *Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara*, também presente no livro *Escola e democracia*, no qual o autor expõe seu método de ensino.

Na sequência da seção, no **terceiro item**, apresentaremos o texto escrito por Marx, denominado *Método da economia política*, já que

Saviani afirma que a cientificidade do método de ensino que propõe está fundada na concepção dialética de ciência explicitada no método da economia política de Marx.

Discutiremos no **quarto item** – depois da análise do texto método da economia política –, qual é a relação entre o método dialético e o método de ensino proposto por Saviani.

Por fim, no **quinto item**, faremos algumas considerações a partir dos estudos realizados nas seções dois e três desta pesquisa, os quais nos permitiram compreender o caminho que Saviani percorreu até chegar à elaboração de seu método de ensino.

### 3.1 TEXTO “ESCOLA E DEMOCRACIA I: A TEORIA DA CURVATURA DA VARA”

No texto *Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara*<sup>25</sup> Saviani (2002, p. 35) informa que tratará da problemática do ensino que se desenvolve no interior da escola de 1º grau por meio da abordagem política. Para tanto, explica que em sua exposição apresentará três teses, das quais extrairá algumas consequências para a educação brasileira. Segundo o autor, todas são teses políticas. No entanto, a **primeira tese** é considerada pelo autor **filosófico-histórica** e trata do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência.

Já a **segunda tese**, chamada de **pedagógico-metodológica**, trata do caráter científico do método tradicional e pseudocientífico dos métodos novos.

Por fim, a **terceira tese**, eminentemente ligada à **política educacional**, de acordo com Saviani (2002, p. 36) “opera como uma conclusão das duas primeiras”. Trata-se da afirmação do autor de que “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática a escola foi; e de como, quando menos se falou em

---

<sup>25</sup> O presente texto foi o resultado de uma exposição oral realizada por Saviani no Simpósio “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de 1º Grau”, 1ª Conferência Brasileira de Educação em São Paulo no ano de 1980. O tema da exposição foi a abordagem política do funcionamento da escola de 1º grau.

democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”.

Por fim, após comunicar sobre as três teses, informa ainda que depois da exposição apresentará um apêndice, realizando uma pequena consideração sobre a “teoria da curvatura da vara” elaborada por Lenin que ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais responde da seguinte forma: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 2002, p. 37).

Sobre a **primeira tese**, Saviani caracterizará a pedagogia tradicional, fundada segundo ele na concepção filosófica da essência, como uma pedagogia revolucionária, e em contrapartida dirá que a pedagogia nova, que se funda na concepção filosófica da existência, é reacionária.

Segundo o autor, no momento em que a burguesia se consolida no poder, esta passa a interessar-se pela perpetuação da sociedade. É, portanto, nas palavras de Saviani (2002, p. 40), nesse momento que a escola tradicional e a pedagogia da essência deixam de servir à burguesia, que irá propor a pedagogia da existência. Uma pedagogia que não mais proporá a igualdade, mas sim a desigualdade.

Nas palavras do autor:

O que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2002, p. 40-41).

É nesse sentido que a pedagogia da existência terá um caráter reacionário, pois, conforme diz Saviani (2002, p. 41), acaba se contrapondo ao movimento de liberdade da humanidade em seu

conjunto, legitimando a desigualdade, a dominação, a sujeição e os privilégios.

Por esse motivo, diz o autor que a pedagogia da essência continua tendo um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, caminha para eliminar os privilégios que impedem a realização de um grande número de homens.

Nesse sentido, Saviani (2002, p. 42) conclui seu pensamento sobre a primeira tese dizendo que “nesse momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela que a burguesia explora”.

Quanto à **segunda tese**, Saviani informa que essa tese diz respeito ao caráter científico do método tradicional e ao caráter pseudocientífico dos métodos novos. Métodos esses que estão, de acordo com o autor, relacionados ao trabalho na escola, no interior da sala de aula.

No entanto, remete-se em sua fala ao movimento da Escola Nova que tratou o método tradicional como um método pré-científico, dogmático e medieval. Uma crença, na opinião do autor, falsa, pois considera ele que esse método não é nem pré-científico e muito menos, medieval. Segundo Saviani:

Esse ensino tradicional, que predomina ainda hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2002, p. 42-43).

Ou seja, o que o autor está dizendo com essa afirmação é que **o método tradicional se constituiu após a Revolução Industrial**<sup>26</sup>, o

---

<sup>26</sup> Destacamos que se o método tradicional se constituiu após a Revolução Industrial, então a escola tradicional também se constituiu após a Revolução

que segundo ele contraria o que dizem os adeptos da escola nova, visto que, para eles:

A Revolução Industrial transformou a sociedade, determinou uma sociedade não mais estática, em mudança contínua, que essa Revolução industrial, que tem seu fundamento na ciência, não teve sua contrapartida na educação que continuou sendo pré-científica, seguindo lemas medievais (SAVIANI, 2002, p. 43).

É nesse sentido que, segundo Saviani (2002, p. 43), ao desqualificar o ensino tradicional considerando-o pré-científico, a escola nova proclama-se científica, “proclama-se instrumento de introdução da ciência na atividade educativa”, para dessa forma, “colocar a educação à altura do século, à altura da época”.

Contudo, de acordo com Saviani (2002, p. 43), **o ensino tradicional foi estruturado por meio do método expositivo, que tem por matriz teórica os cinco passos formais do método de Herbart. Estes correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como formulado por Bacon, podendo ser esquematizado em três momentos: observação, generalização e confirmação. Mesmo método formulado pelo movimento filosófico do empirismo, base para o desenvolvimento da ciência moderna.**

Salientamos que Saviani faz essa consideração sobre o método de ensino proposto por Herbart para afirmar que **o método de ensino tradicional é científico, pois é fundado no método científico indutivo formulado por Bacon. Portanto, o autor considera que um método de ensino deve ter aporte teórico em um método científico, conferindo-lhe, assim, cientificidade.**

**Note-se, Saviani entende que seja possível, assim como fez Herbart, propor um método de ensino a partir do método científico.**

No ensino de Herbart, diz Saviani (2002, p.43-44), o **primeiro passo** é o da preparação, cuja finalidade é a de o aluno recordar-se da lição anterior, do já conhecido. O **segundo passo** é o da apresentação. Coloca-se diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe

---

Industrial, período em que a burguesia era reacionária. Fato esse que contraria a primeira tese de Saviani.

assimilar. A assimilação, portanto, é o **terceiro passo** e ocorre por comparação do novo com o velho. O novo é assimilado a partir do velho. Esses três primeiros passos correspondem, no método indutivo, ao momento da observação desse método. O **quarto passo** é o da generalização. Isso significa que se o aluno assimilou o novo conhecimento, torna-se capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. No método indutivo, a generalização “não é outra coisa senão a subsunção, sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinada classe de fenômenos, de todos os elementos (observados ou não), que integram a mesma classe de fenômenos”. O **quinto passo**, da aplicação, coincide, de forma geral, com as “lições de casa”, pois fazendo os exercícios, o aluno demonstra se assimilou ou não o que foi ensinado. No caso do método científico, corresponde ao momento da confirmação. Ao se confirmar a aprendizagem a lição seguinte começa recapitulando a anterior por meio da correção da tarefa de casa. Eis, portanto, como diz o autor, a estrutura do método tradicional.

Diante do exposto, Saviani (2002, p.45) pergunta: “por que o movimento da Escola Nova tendeu a classificar como pré-científico, e até mesmo como anticientífico, dogmático, o método citado?” Sobre sua pergunta, diz o autor: “acredito que demonstrei a sua cientificidade. Mas vamos tentar agora responder a essa pergunta. A Escola Nova deve ter suas razões”.

A resposta, conforme explica Saviani, é que no método tradicional tentou-se articular o método ao produto da ciência e no movimento da Escola Nova o que se tentou foi articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência. Melhor dizendo: **a Escola Nova considerou o ensino como um processo de pesquisa.**

**Note-se, para Saviani o problema da Escola Nova é que essa escola considerou o ensino como um processo de pesquisa.**

O pressuposto, de acordo com o autor, era de que os assuntos de que trata o ensino são problemas. São assuntos desconhecidos tanto pelo aluno como pelo professor. O ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa. Um ensino organizado em cinco passos, mas que se contrapõe, conforme acredita Saviani (2002, p.45), aos passos propostos no ensino tradicional.

Os cinco passos do ensino novo são caracterizados por Saviani (2002, p.45) da seguinte forma: o **primeiro passo** é o desenvolvimento de uma atividade que deverá suscitar um determinado problema. O

**segundo passo** é a identificação de um problema, a partir da atividade desenvolvida no primeiro passo. O **terceiro passo** consiste no levantamento de dados. O **quarto passo** corresponde – a partir da coleta de dados –, às hipóteses explicativas do problema em questão. Leva-se por fim alunos e professores ao **quinto passo**, que é o passo da experimentação, que rejeitará ou não as hipóteses formuladas.

Nota-se, como informa o autor, que tais passos se diferenciam do ensino tradicional que se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência e não a produzi-los, como faz o ensino novo. Por esse motivo, o ensino tradicional centra-se no professor e nos conteúdos. No professor, como o adulto que domina os conteúdos logicamente estruturados. Já os métodos novos tem o aluno como centro do processo, as motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzirão para a posse dos conhecimentos.

Depois de explicados os cinco passos de cada método, bem como depois de demonstrar o tipo de cientificidade que cada método de ensino representa, Saviani aponta as consequências de cada um dos métodos.

No caso da **Escola Nova**, segundo o autor, esta **acaba dissolvendo a diferença entre ensino e pesquisa**, empobrecendo o ensino e consequentemente inviabilizando a pesquisa. Isso porque, de acordo com Saviani,

Se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que se

propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade (SAVIANI, 2002, p.47).

Ele conclui seu raciocínio dizendo que **tais explicações demonstram sua segunda tese, do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.**

Na sequência do texto apresenta sua **terceira tese** que é, conforme informa, extraída das duas anteriores. Essa tese consiste no fato de que embora a Escola Nova se coloque como democrática, ela esteve a serviço apenas da classe dominante, legitimando as diferenças. Ao povo, continuou sendo ofertado o ensino tradicional.

Por fim, termina sua intervenção anunciando que utilizou a teoria da curvatura da vara, de Lênin, para demonstrar que a vara estava pensa para o lado da Escola Nova, para a qual eram destacados todos os bons atributos, enquanto a pedagogia tradicional era considerada como portadora de todos os vícios. Desse modo, ao curvar a vara para o outro lado, Saviani expõe que pretendeu demonstrar que o entendimento comum referente a cada uma das pedagogias mencionadas – a nova e a tradicional – pode estar equivocado.

Ele conclui dizendo metaforicamente que ao ter curvado a vara para o outro lado, tem por expectativa que a mesma encontre seu ponto correto, que não está na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontaram para a pedagogia revolucionária. Pedagogia esta que, como afirma Saviani:

Identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças



emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 2002, p.57).

Nota-se, portanto, que no presente texto o objetivo de Saviani foi o de explicar o que entende por pedagogia tradicional e pedagogia nova, recolocando, segundo ele, o que poderia estar equivocado no entendimento de cada uma dessas pedagogias. **Não houve, portanto, nenhum tipo de apresentação sobre o que o autor chama de pedagogia revolucionária.**

### 3.2 TEXTO “ESCOLA E DEMOCRACIA II: PARA ALÉM DA CURVATURA DA VARA”

Logo que inicia o texto, Saviani (2002, p.59) informa que no texto anterior – referindo-se ao texto “Escola e Democracia I: a teoria da curvatura da vara” – seu objetivo foi o de reverter a tendência educacional dominante, que era a da pedagogia nova, uma vez que, segundo ele, essa pedagogia acabou por proporcionar um reformismo ao prevalecer sobre o ensino tradicional.

Conforme diz o autor, a pedagogia nova passou a ser considerada pelos educadores “portadora de todas as virtudes”, enquanto a pedagogia tradicional passou a ser considerada portadora de “todos os vícios e nenhuma virtude” (SAVIANI, 2002, p.59).

Por esse motivo, argumenta que se empenhou em demonstrar o inverso, apresentando as três teses que, segundo o próprio autor, constituíram o arcabouço daquilo que denominou – utilizando uma expressão tomada de empréstimo a Lênin –, “teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2002, p.59).

Em seguida, o autor se ocupa em reproduzir as três teses contidas naquele texto, também já reproduzidas no item anterior desse texto: a tese filosófico-histórica, a tese pedagógico-metodológica e a tese especificamente política.

Indica ainda que, mais do que teses, são antíteses às ideias dominantes nos meios educacionais, por se tratarem de uma negação frontal às teses correntes. É por esse motivo que são traduzidas metaforicamente pela expressão “teoria da curvatura da vara”, utilizada com a finalidade de abalar certezas e desautorizar o senso comum.

Depois de realizar os referidos esclarecimentos, inicia a explicação referente ao conteúdo do presente texto, afirmando que agora pretende **“ultrapassar o momento da antítese na direção do momento da síntese”**.

Para tanto, diz que discutirá no item primeiro o uso indiferenciado dos termos “pedagogia da existência” e “pedagogia nova”, com o intento de superação. Depois retomará cada uma das três teses, com o intento negador.

Assim, para atender ao seu objetivo, organiza o texto dividindo-o em cinco itens. No **primeiro item denominado “Pedagogia Nova e Pedagogia da Existência”**, Saviani (2002, p.61-62) explica que ambas as pedagogias se equivalem, por serem ambas tributárias do que chamou de “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação”. Ela está centrada, conforme diz o autor, na vida, na *existência*, na atividade, opondo-se à concepção tradicional centrada no intelecto, na *essência*, no conhecimento.

A concepção humanista moderna de filosofia, de acordo com Saviani, está ligada ao movimento filosófico que abrange várias correntes, tais como: o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo e a fenomenologia, os quais repercutem no campo da educação, dando origem a diferentes pedagogias. Em outras palavras, conforme o autor: “as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” equivalem-se sob a condição de não reduzir a primeira à pedagogia escolanovista e a segunda, à pedagogia existencialista” (SAVIANI, 2002, p.63).

Depois de explicar a equivalência entre as pedagogias nova e da existência, Saviani (2002, p.62) informa que fez esse esclarecimento porque, para ele, a concepção “humanista” moderna se manifesta na educação propriamente sob a forma de movimento escolanovista, inspirando-se no pragmatismo. No entanto, indica que atualmente existem educadores que estão “revendo suas posições pedagógicas à luz da fenomenologia e do existencialismo (Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger)”.

Salienta ainda que, ao lerem o texto “Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara”, alguns educadores estranharam a afirmação referente à equivalência entre a “pedagogia nova” e a “pedagogia da existência”. No entanto, argumenta que quando nesse outro texto caracterizou a concepção “humanista” moderna de filosofia da educação, registrou de modo explícito a diferença de matiz quando

afirmou que a referida concepção admite a existência de formas descontínuas na educação, entendidas em dois sentidos:

Num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite as idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém, fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade (SAVIANI apud SAVIANI, 2002, p.62).

Nesses termos, conclui o item afirmando que o primeiro sentido é formulado por Suchodolski e o segundo sentido por O. F. Bollnow. E observa que o primeiro sentido abrange o segundo e que não se pode falar numa “pedagogia existencialista” por essa não ter ainda chegado a se configurar e por haver controvérsias relacionadas à compatibilidade entre pedagogia e existencialismo.

Desse modo, depois de explicar a equivalência entre “pedagogia nova” e “pedagogia da existência”, Saviani (2002, p.63) apresenta o **segundo item, denominado *Para Além das Pedagogias da Essência e da Existência***, no qual responde à primeira tese do texto anterior. Dá início a seu intento com o presente título: **ultrapassar o momento da antítese na direção do momento da síntese.**

Conforme explica Saviani (2002, p.63), no texto anterior, na primeira tese, empenhou-se em demonstrar as diferenças entre as pedagogias da essência e da existência: o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova.

Além disso, demonstrou também como ocorreu a passagem de uma concepção pedagógica igualitária para uma concepção pedagógica das diferenças, que acarretou na justificação de privilégios, como

consequência política. No entanto, o autor também explica o que essas duas pedagogias possuem em comum: a ausência de uma perspectiva historicizadora. Segundo ele,

**Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação.** São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determina-los por si mesma. Eis porque, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como ‘redentora da humanidade’. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. **Caem na armadilha da ‘inversão idealista’ já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido** (SAVIANI, 2002, p.63-64, grifos nossos).

Lembra ainda que destacou o caráter revolucionário da pedagogia da essência, já que essa pedagogia defendia a igualdade essencial entre os homens. De acordo com Saviani (2002, p.64), essa defesa tinha um “caráter revolucionário na fase da constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora”. Mas salienta que seu conteúdo revolucionário é histórico. Desse modo, Saviani entende que a pedagogia da essência não deixou de ser revolucionária, pois tem por finalidade transmitir conhecimentos que são conteúdos culturais e históricos.

Avisa, contudo, que o acesso das camadas trabalhadoras à escola deve ser mais do que fundado na igualdade formal, onde todos são considerados iguais perante a lei, mas que seja uma **igualdade real**. Ou seja, **para o autor “a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos**

**formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos**” (SAVIANI, 2002, p.64, grifos nossos).

É, segundo Saviani (2002, p.64), no contexto de pressões realizadas pelos trabalhadores que reivindicavam o acesso à escola que, no entendimento do autor, nasce a Escola Nova, que denuncia acertadamente o “caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional”. Só que, por outro lado, tornou-se um mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa, a qual passa a ser a principal interessada em reformar a escola. A consequência dessa reforma foi que a transmissão de conhecimentos foi secundarizada “e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova” (SAVIANI, 2002, p.65).

Pelas razões descritas, nesse momento do texto, em resposta à primeira tese, o autor apresenta a **pedagogia revolucionária** que seria, para ele, a superação das pedagogias da essência e da existência. Nas palavras do próprio autor:

**Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não formais.** Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2002, p.65, grifos nossos).

A pedagogia revolucionária, de acordo com Saviani (2002, p.65), não nega a essência para poder aceitar o caráter dinâmico da realidade, como faz a pedagogia da existência, e também não nega o movimento para captar a essência do processo histórico, como fez a pedagogia da essência.

A pedagogia revolucionária é crítica porque, conforme diz o autor, sabe-se condicionada. No entanto, se relaciona dialeticamente com a sociedade e por isso, mesmo sendo um elemento determinado,

não deixa “de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2002, p.66).

Por fim, conclui o item dois afirmando que a pedagogia revolucionária supera as pedagogias da essência e da existência incorporando suas críticas, mas oferecendo uma proposta radicalmente nova, uma vez que supera a crença da autonomia ou da dependência da educação em face das condições sociais vigentes.

**O item três do texto, denominado *Para Além dos Métodos Novos e Tradicionais*, consiste na resposta à segunda tese apresentada por Saviani no texto anterior. É nesse item que o autor apresenta seu método de ensino, objeto de estudo dessa pesquisa.**

Saviani (2002, p.66) inicia o item anunciando que na segunda tese afirmou o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos.

Diz que questionou o principal argumento utilizado pelos escolanovistas para criticar a pedagogia tradicional: o método de ensino. Uma crítica, segundo o autor, que não atingiu o método tradicional em si, mas a forma como esse método se cristalizou na prática pedagógica, que o tornou mecânico, repetitivo, desvinculando-o das razões e finalidades que o justificaram.

Para Saviani (2002, p.67), a crítica realizada pelos escolanovistas procede porque **“uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente”**.

Assim, do mesmo modo, posiciona-se dizendo que essa regra também deve ser aplicada à **própria Escola Nova, que contribuiu apenas para aprimorar a educação das elites, esvaziando ainda mais a educação das massas**. Em outros termos, Saviani indica que a Escola Nova contribuiu para o afrouxamento da disciplina e secundarização da transmissão de conhecimentos, desorganizando e rebaixando o nível da educação destinada às camadas populares.

Na seqüência do texto, demonstra que existiram dois tipos de Escola Nova: a que atendeu às elites e a que atendeu às camadas populares. Ele exemplifica o segundo tipo com a “pedagogia de Freinet”, na França, e o “Movimento Paulo Freire de Educação”, no Brasil.

Ao referir-se a Paulo Freire, diz Saviani (2002, p.68) que “de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da

“concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, através da corrente personalista (existencialismo cristão)”.

Conforme Saviani, da mesma forma que a Escola Nova surgiu para recompor a hegemonia da classe dominante – uma vez que a escola tradicional, proposta pela burguesia, volta-se contra ela –, surge a “Escola Nova Popular”. Isto porque, para ele, a burguesia não poderia deixar que a Escola Nova se generalizasse. Neste sentido, argumenta que:

Se o escolanovismo pressupõe métodos sofisticados, escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar; se se trata de uma escola mais agradável, capaz de despertar o interesse dos alunos, de estimulá-los à iniciativa, de permitir-lhes assumir ativamente o trabalho escolar, por que não implantar esse tipo de escola exatamente para as camadas populares nas quais supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores? (SAVIANI, 2002, p.68).

Para tal pergunta Saviani (2002, p.69) responde que, na medida em que esse tipo de questionamento ganha fôlego, novas propostas no âmbito educacional são articuladas. Dentre elas, minimiza-se a importância da escola, propondo-se a educação permanente e a educação informal.

Assim, em resposta a sua segunda tese, Saviani (2002, p.69) esclarece que **uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a escola. Essa pedagogia não ficará indiferente ao que acontece em seu interior, empenhando-se para que a escola funcione bem. Esta pedagogia estará empenhada para que os métodos de ensino sejam eficazes. Métodos esses que superarão por incorporação as contribuições tanto dos métodos tradicionais, quando dos métodos novos.**

Serão, nas palavras de Saviani (2002, p.69), métodos capazes de estimular a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor. Darão favorecimento ao diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar, no entanto, de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Levarão em conta os interesses dos alunos,

seus 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”.

Entretanto, o autor alerta para o fato de que tais métodos não terão caráter eclético, pois não se constituirão por uma somatória dos métodos tradicionais e novos.

A partir da caracterização do que entende por pedagogia revolucionária, Saviani apresenta seu método de ensino. Contudo, indica que, se fosse possível traduzir os métodos de ensino que está propondo na forma de passos, à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, diria que o ponto de partida do ensino é a prática social. Ele, assim, segue na descrição dos passos, os quais serão aqui transcritos na forma apresentada pelo próprio autor:

[...] o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). **O ponto de partida seria a prática social, (1º passo)**, que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele



não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

O **segundo passo** não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a **este segundo passo da problematização**. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar.

Segue-se, pois, o **terceiro passo** que não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova) ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua **transmissão direta ou indireta por parte do professor**. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este **terceiro passo de instrumentalização**. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à

luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

O **quarto passo** não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este **quarto passo de *catarse***, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

O **quinto passo**, finalmente, também não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria ***prática social***, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (Saviani, 1980a).

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é 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 já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. 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, 2002, p.70-72).

A partir de seu método de ensino, Saviani (2002, p.74) explica que se torna possível conceituar a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Por esse motivo a prática social é o ponto de partida e de chegada, na caracterização dos momentos do método de ensino por ele proposto.

**Indica ainda que o método que acaba de apresentar fundamenta-se em um critério de cientificidade, se respaldando na concepção dialética de ciência, da mesma forma como Marx explicitou no “método da economia política”. Ele esclarece que:**

**Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise**

**("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2002, p.74, grifos nossos).**

Depois de apresentar os cinco passos de seu método de ensino Saviani diz que, embora tenha escrito o método na forma de passos, assim como fizeram Herbart e Dewey, isso só foi feito para dar simetria aos métodos por eles propostos. No entanto, afirma que em lugar de passos ordenados numa sequência lógica, seria mais apropriado falar em **momentos articulados em um mesmo movimento, único e orgânico. Cada momento teria o peso e a duração variando conforme as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.**

Para Saviani (2002, p.75-76), a pedagogia que está propondo se pretende a serviço dos interesses populares, colocando-se contrária aos interesses dominantes.

Nesse sentido torna-se, segundo o autor, necessário lutar também no campo pedagógico para fazer os interesses populares tornarem-se dominantes. Por esse motivo, para essa pedagogia – que segundo o autor supera a tradicional e a nova –, dá o nome de **“pedagogia revolucionária”, por estar empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.**

No **item quatro**, denominado *Para além da Relação Autoritária ou Democrática na Sala de Aula*, Saviani dá resposta para sua terceira tese, na qual indica que a Escola Nova, por considerar a pedagogia tradicional autoritária, proclama-se democrática, passando a estimular a livre iniciativa dos alunos. Posição essa que, na opinião do autor, reforçou as desigualdades, provocando um efeito socialmente antidemocrático.

Para Saviani (2002, p.78, grifos nossos), “não se trata de opor relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de **articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade**”. É nesse sentido, conforme o autor, que a prática pedagógica contribui para a democratização da sociedade, “na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico”.

Por fim, no **item cinco** do texto, *Conclusão: A Contribuição do Professor*, o autor informa que o debate iniciado em “Escola e Democracia I – teoria da curvatura da vara” teve continuidade no presente texto. No entanto, entende que esse debate precisa ser continuado, mas agora pela confrontação da prática pedagógica. Saviani (2002, p.80) diz esperar “contribuir para que os professores revejam sua própria ação pedagógica auxiliados e/ou provocados” por suas posições.

Na sequência de sua conclusão, o autor destaca que sua proposição pedagógica aponta na direção de uma sociedade em que o problema da divisão do saber esteja superado. Contudo, alerta para o fato de também ter sido pensada para a sociedade brasileira, na qual ainda há o predomínio da divisão do saber.

Para Saviani (2002, p.80), um maior detalhamento dessa proposta implica que os professores verifiquem como “ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais”. Para tanto, cada professor em cada disciplina tem uma contribuição específica para dar, “em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade”.

As contribuições por parte dos professores, conforme indica Saviani (2002, p.80), somente poderão se efetivar se tais professores compreenderem os vínculos de sua prática com a prática social global. “Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico” que ocorrerá na especificidade de cada disciplina. Ou seja, Saviani está propondo que os conteúdos específicos de cada disciplina sejam ensinados. Nesse sentido, para ele, a prática pedagógica passa a assumir sua importância política.

### 3.3 O MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA DE MARX: UM BREVE PERCURSO EXPLICATIVO

Nos dois itens anteriores da presente seção nos ocupamos com a tarefa de apresentar os principais aspectos dos textos “Escola e Democracia I - A Teoria da Curvatura da Vara” e “Escola e Democracia II – Para Além da curvatura da Vara”.

No primeiro texto Saviani explicou a origem histórica, suas características e **apontou os limites da pedagogia tradicional e da pedagogia nova.** Já no segundo texto, apresentou mais elementos ao leitor sobre os limites das pedagogias citadas e acabou por propor o que **chama de nova pedagogia,** que no momento de sua escrita deu o nome de **pedagogia revolucionária.**

Ambos os textos abrem espaço para várias reflexões a partir das afirmações de Saviani, pois consideramos que existem questões que o autor afirma que necessitam ser analisadas, tais como:

- ✓ A forma como descreve o motivo pelo qual surgiu a pedagogia tradicional, sua relação com a pedagogia da essência;
- ✓ As afirmações referentes à pedagogia nova, como explica seu surgimento e sua relação com a pedagogia da existência;
- ✓ **A questão referente à afirmação do autor de que a pedagogia revolucionária, por ele proposta, supera as pedagogias tradicional e nova.**

Questões essas que não serão refletidas em nossa pesquisa em razão dos limites de nosso objeto de investigação, mas que a nosso ver merecem ser investigadas.

Dito isso, lembremos que temos por finalidade na presente seção **compreender como se desenvolveu o método de ensino proposto por Saviani a partir do materialismo histórico.**

Desse modo, para que possamos nos colocar a caminho de elucidarmos nossa questão, **no presente item pretendemos compreender o conteúdo do texto “Método da economia política”<sup>27</sup>, escrito por Marx,** por ser esse o texto que Saviani faz referência para elaborar seu método de ensino.

Nossa finalidade no estudo do texto mencionado refere-se ao fato de **Saviani afirmar que seu método de ensino é científico por estar fundamentado na concepção dialética de ciência explicitada por Marx no texto do método da economia política.** Nas palavras do autor: “é fácil perceber de onde eu retiro o critério de cientificidade do método proposto”. Não é do método formulado por Bacon, nem de Dewey. Mas,

---

<sup>27</sup> Aos interessados na leitura, o texto foi incluído no anexo dessa pesquisa.

sim, da concepção dialética de ciência tal como o explicitou Marx no "método da economia política" (SAVIANI, 2002, p.74).

**Antes de nos colocarmos a compreender o conteúdo do texto em questão, se faz necessário destacar que o propósito de Marx ao escrevê-lo foi o de realizar uma crítica ao método de pesquisa utilizado pelos autores que estudaram a economia política clássica e, na medida em que foi apresentando os problemas nas elaborações desses autores, acaba por apresentar, ainda que em linhas gerais, o método que utilizou para pesquisar os fundamentos da sociedade capitalista, o método da economia política.**

Sobre o método de pesquisa da economia política de Marx, Caio Prado Junior (2001, p. 06) diz que esse autor não chegou a desenvolver de forma sistemática o seu método de pesquisa, limitando-se a aplicá-lo. No entanto, a forma como o fez, como dele se utilizou para analisar como funciona o capitalismo e a sua teoria econômica daí resultante, fornecem “os elementos mais que suficientes para traçar, pelo menos em suas linhas gerais e fundamentais, aquilo que essencialmente consistem seus procedimentos metodológicos”.

Quartim de Moraes (2010), na apresentação do texto “O método da economia política”, traduzido por Fausto Castilho, ao referir-se ao conteúdo do presente texto, dirá que:

Poucos textos de Marx ocupam posição tão singular em sua obra quanto “O método da economia política”, terceiro dos quatro tópicos da “Introdução à crítica da economia política”, (Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie), conhecida mais simplesmente por *Introdução de 1857*, o mais notável, ao lado do estudo sobre as “Formas que precederam a produção capitalista”, dos escritos incluídos nos *Grundrisse der Kritik Politischen Ökonomie*, conjunto de manuscritos econômicos redigidos por Marx em Londres durante o biênio 1857-1858 (MORAES, 2010, p. 103).

Texto esse que, como nos informa Moraes (2010:103), é considerado “a mais longa, densa e sistemática discussão sobre o método de Marx”.

**Destacamos, entretanto, que o método de pesquisa de Marx é um processo que tem início muito antes de o autor escrever sobre o método da economia política.**

Ao explicar o processo histórico pelo qual Marx passou até produzir a escrita do método da economia política, José Paulo Netto (2011, p. 16-17) diz que o método de Marx foi uma longa elaboração teórica, que resultou de uma demorada investigação sobre “a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”.

Uma pesquisa que durou aproximadamente 40 anos, que vai desde o início dos anos de 1840 até sua morte em 1883, tendo como culminância de seu pensamento a produção do livro *O capital*, publicado pela primeira vez em 1867.

Tudo começou quando Marx – no início dos anos de 1840 –, passou a questionar a forma como Hegel explicava a função do Estado na vida das pessoas; bem como quando, entre 1842-1843, como redator no jornal *Gazeta Renana*, viu-se “pela primeira vez, na embaraçosa obrigação de opinar sobre os chamados interesses materiais” (MARX, 2008, p. 46).

Marx desejou compreender a lei que tornava os camponeses do Mosela<sup>28</sup> – historicamente habituados a colher madeira naquele lugar com a finalidade de se aquecer no inverno –, ladrões de madeira, uma vez que aos proprietários daquelas terras não convinha mais que os camponeses retirassem madeira do local, devendo agora comprá-la.

Nesse sentido, ao questionar a lei que proibia os camponeses de retirarem madeira da região do Mosela, Marx posiciona-se dizendo que o interesse privado transforma o Estado em seu instrumento e as autoridades do Estado passam a ser criados dos interesses privados.

O fato é que, antes de se colocar a tarefa de estudar sobre a economia política, Marx sentiu a necessidade de compreender melhor o Estado, o direito e a filosofia. Segundo o próprio autor:

O primeiro trabalho que empreendi para resolver as dúvidas que me assaltavam foi uma revisão crítica da *Filosofia do Direito*, de Hegel, trabalho cuja introdução apareceu publicada nos Anais

---

<sup>28</sup> Região da Alemanha que fica próxima ao Rio Mosela.



franco-alemães, publicados em Paris em 1844. Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: **as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades,** condições que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. **Cheguei também a conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política** (MARX, 2008, p. 46-47, grifos nossos).

Nota-se que foi em 1844 que Marx colocou-se a caminho de estudar a economia política, porque compreendeu em suas pesquisas que não poderia explicar o Estado e as relações jurídicas por elas mesmas.

Para tanto, na busca de compreender o Estado e as leis, ainda em 1844, o autor começa a **deslocar suas reflexões da crítica da filosofia para a crítica da economia política** e escreve o texto *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, no qual, embora apresente uma reflexão filosófica pautada no materialismo histórico, revela um conhecimento ainda insuficiente da economia política.

Contudo, foi no texto intitulado *Ideologia alemã*, escrito no ano de 1846, que Marx e também Engels atingiram, como afirma Tonet (2009, p. 02), a culminância da formulação da concepção materialista. Nas palavras do autor, Marx e Engels realizam uma crítica a alguns autores alemães que “**expressavam a maneira idealista de pensar, e esboçam os fundamentos da concepção materialista da história**”.

A elaboração da concepção materialista histórica se confirma com a própria afirmação de Marx e Engels no texto da *Ideologia alemã*, em que ao explicarem o ponto de partida de suas reflexões dizem que: “**não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d] os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real**” (MARX; ENGELS apud NETTO, 2011, p. 30).

Assim, **é a partir da compreensão materialista da realidade, de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que**

**determina a consciência**, que Marx segue avançando em seus estudos. Conforme diz Netto (2011, p. 32), à medida que vai deslocando sua análise da crítica da filosofia para a **crítica da economia política**, seu pensamento vai ganhando crescente elaboração.

Posição essa possível de se verificar no livro *Miséria da filosofia*, escrito em 1847, quando Marx polemiza com Proudhon<sup>29</sup>. Na obra citada, Marx demonstra que nesse momento tinha clareza de que **sua pesquisa se destinava a compreender as relações de produção na sociedade capitalista**.

É, portanto, ao longo da década de 1840 – a partir de seus estudos e das experiências políticas com a revolução de 1848 – e no exílio em Londres, na década de 1850 – na época capital do país capitalista mais desenvolvido –, depois de aproximadamente 15 anos de estudos, que **Marx escreve em 1857 o texto denominado “Método da economia política”**. Texto no qual Saviani se fundamenta para, segundo ele, **dar cientificidade ao método de ensino** que propôs.

---

<sup>29</sup> Pierre Joseph Proudhon nasceu na cidade de Besançon, em 15 de janeiro de 1809 e faleceu em 19 de janeiro de 1865. Foi um filósofo político e econômico francês, foi membro do Parlamento Francês. É considerado um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo, sendo também o primeiro a se autoproclamar anarquista, até então um termo considerado pejorativo entre os revolucionários. Foi o líder intelectual dos anarquistas norte-americanos naquele século. Foi ainda em vida chamado de socialista utópico por Marx e seus seguidores, rótulo sobre o qual jamais se reconheceu. Após a revolução de 1848 passou a se denominar federalista. Sua afirmação mais conhecida é que *a Propriedade é Roubo!* Está presente em seu primeiro e maior trabalho, *O que é a Propriedade? Pesquisa sobre o Princípio do Direito e do Governo (Qu'est-ce que la propriété? Recherche sur le principe du droit et du gouvernement)*, publicado em 1840. A publicação do livro atraiu a atenção das autoridades francesas e atraiu também o interesse de Marx, que começou a se corresponder com seu autor. Os dois influenciaram-se mutuamente: encontraram-se em Paris, por ocasião do exílio de Marx. A amizade de ambos finalmente chegou ao fim quando Marx respondeu ao seu texto (*Sistemas de contradições econômicas ou Filosofia da miséria*) com outro, provocadoramente intitulado *Miséria da Filosofia*. A disputa tornou-se uma das origens da divisão entre as alas marxistas e anarquistas nos encontros da Associação Internacional dos Trabalhadores.

Sobre o texto citado, é importante destacar que o mesmo faz parte de uma obra denominada *Introdução À Crítica da Economia Política* – também conhecida apenas com o nome *Introdução* -, escrita por Marx entre 1857 a 1858 e descoberta somente no ano de 1902, em meio aos manuscritos deixados por Marx, sendo publicada pela primeira vez em 1903.

Salientamos ainda que o título *Introdução à Crítica da Economia Política* não foi dado por Marx. O presente título foi utilizado na primeira publicação da obra, tornando-se o título referência. Além disso, o texto original tinha a característica de ser apenas um manuscrito, não sendo preparado por Marx para ser publicado. Isso explica o fato de serem encontradas palavras que não foram escritas pelo autor, palavras que são utilizadas por tradutores, como recurso, na tentativa de explicar o que Marx queria dizer em determinados momentos do manuscrito.

A *Introdução à crítica da economia* política possui quatro itens: o primeiro, denominado *A produção em geral*; o segundo, *A relação geral da produção com a distribuição, a troca e o consumo*; o terceiro, *O método da economia política*; por fim, o último item, *Produção. Meios de produção e relações de produção. Relações de produção e de distribuição. Formas do Estado e da propriedade em relação com a produção e a distribuição. Relações jurídicas. Relações familiares*.

Nota-se, por intermédio dos itens apresentados no manuscrito, que o mesmo se constituiu de dois aspectos: das análises realizadas por Marx sobre a economia política e do método utilizado por ele para realizar tais análises. Ou seja, os registros em questão dizem respeito ao conteúdo e ao método, correspondentes à pesquisa que o autor realizava.

Nesse estudo, a partir do método da economia política, Marx dialoga com autores da economia clássica e problematiza sobre como esses autores explicam o processo de produção, uma vez que os mesmos separam a produção em etapas distintas: produção, distribuição e consumo. Pensamento esse com o qual Marx discordará, demonstrando que essas etapas do processo produtivo estão articuladas umas às outras, dialeticamente, expressando, portanto, uma totalidade complexa.

Observa-se nesses registros a clareza que Marx possuía sobre o que buscava compreender, bem como a forma como o faria, ou seja, qual o método que orientaria suas análises, pois logo no item um do manuscrito, o autor indica qual o **objeto de sua investigação**. Diz ele:



“Nosso tema é, em primeiro lugar, a **produção material**. Como os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada, é, naturalmente, o ponto de partida” (MARX, 2008, p. 237).

Segundo Netto (2011, p. 37), Marx inicia a “Introdução” anunciando claramente qual o seu objeto de investigação: **a produção material**. Produção essa que só pode ser a produção de “indivíduos produzindo em sociedade”.

A preocupação de Marx em explicitar que o ponto de partida de sua análise é a produção de indivíduos socialmente determinada, diz respeito ao fato de que para esse autor, embora exista uma unidade na forma da humanidade produzir sua existência – a produção em geral –, referindo-se ao sujeito social transformando a natureza em qualquer tempo histórico, existem também particularidades na forma de produzir tal existência em cada momento histórico.

Partindo desse princípio, Marx anuncia que o que ele pretende estudar é uma determinada forma histórica de produção material: **a produção burguesa moderna**.

**Mas, por que estudar a produção da riqueza material? Melhor dizendo, por que começar pelas condições materiais da vida social? Por que não começar pela distribuição, pela troca ou pelo consumo, como fizeram seus interlocutores, os economistas clássicos?**

Segundo Netto,

A questão da riqueza material – ou, mais exatamente, das *condições materiais da vida social* –, porém, não envolve apenas a produção, mas articula ainda a distribuição, a troca (e a circulação, que é “a troca considerada em sua totalidade”) e o consumo. Por que, então, começar pela produção? A argumentação de Marx, baseada no aprofundamento de seus estudos anteriores e consolidada no exílio londrino, depois de demonstrar que a produção é, em parte, consumo e este, parcialmente, é produção, e também depois de relacioná-los à distribuição e à circulação, leva ao seguinte resultado: estes momentos (produção, distribuição, troca, consumo) não são idênticos, mas todos “são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma mesma unidade” (NETTO, 2011, p. 39).



Nesses termos, Netto demonstra que **para Marx a produção é o que determina os demais momentos: troca, distribuição e consumo, uma vez que esses momentos são determinados pela forma de produção de uma dada sociedade.**

Assim, depois de demonstrar seu objeto de pesquisa no início do item um, que trata da produção, bem como, depois de demonstrar a articulação dialética entre produção, distribuição, troca e consumo, Marx escreve o texto denominado “O método da economia política”. Texto este que, como dissemos no início do presente item, foi escrito pelo autor com o intuito de realizar uma crítica ao método de pesquisa utilizado pelos economistas clássicos, porque acabou conduzindo-os a um entendimento insuficiente relacionado ao funcionamento da sociedade capitalista.

Desse modo, ao realizar a crítica, Marx passa a explicar o método que utilizou para desenvolver sua análise sobre os fundamentos da sociedade capitalista. Nas palavras de Netto (2011, p. 19), é no texto “O método para a economia política” que nas poucas páginas “se encontram sistematizadas as bases do método que viabilizou a análise contida n’*O capital* e a *fundação da teoria social de Marx*”.

Nesse sentido, logo que Marx inicia o texto procura demonstrar como os economistas clássicos realizaram suas pesquisas sobre a economia política. Segundo o autor,

Quando estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começamos por uma população, a divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo ato social da produção. **Todavia, bem analisado, esse método seria falso (MARX, 2008, p. 257-258).**

Mas, por que Marx afirma que começar a pesquisa da Economia Política pela população é um método falso?

Marx usa o exemplo da população para explicar que se o pesquisador for estudar a população em geral, desconsiderado as classes que a compõem e suas determinações históricas, esse pesquisador nada explicará sobre as especificidades da produção em uma dada sociedade, no caso, a sociedade capitalista.

Dito de outro modo: ao dizer que o método que analisa a população em geral é falso, Marx está fazendo uma crítica ao caminho percorrido pelos economistas políticos clássicos. Isso porque, como demonstrou ao longo dos itens que tratam da produção, distribuição, troca e consumo, esses economistas, ao estudarem a produção, o fizeram apenas dando enfoque à produção em geral, desconsiderando o estudo da produção em uma determinada sociedade, no caso, a sociedade capitalista, acabando por não conseguir compreendê-la.

Já no livro *Miséria da filosofia*, ao dialogar com Proudhon, Marx manifesta críticas aos economistas clássicos. Na primeira observação que Marx (1985, p. 102) faz a Proudhon sobre o método, o autor explica como os economistas políticos desenvolvem suas pesquisas. Diz ele que “os economistas exprimem as relações da produção burguesa, a divisão do trabalho, o crédito, a moeda, etc., como categorias fixas, imutáveis, eternas”.

A consequência, segundo Marx (1985, p. 102), da imutabilidade contida na forma de explicar as categorias referentes à produção, era o fato de os economistas apenas conseguirem explicar “como se produz nestas relações dadas”. No entanto, não conseguiam explicar como se produzem essas relações, ou seja, não conseguiam explicar o “movimento histórico que as engendra”.

Em outras palavras: para Marx, o que ocorria com os economistas políticos clássicos é que ao desconsiderarem o movimento histórico, obtinham explicações isoladas do todo, acabando por não compreender as relações de produção como uma totalidade.


Netto e Braz repertoriaram essa discussão quando no livro *Economia Política: uma introdução crítica*, explicam que uma das características da Economia Política clássica se relaciona ao modo como seus autores mais significativos trataram as principais categorias e instituições econômicas (dinheiro, capital, lucro, salário, mercado, propriedade privada etc.):

**Eles as entenderam como categorias e instituições naturais que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permaneciam eternas e invariáveis na sua estrutura fundamental.** Esse entendimento, os *clássicos* deviam-no à **inspiração das concepções próprias do *jusnaturalismo moderno*, extremamente influente na Europa Ocidental dos séculos XVII e XVIII e que marcou vigorosamente a teoria política liberal** (ou o liberalismo clássico), cujo grande representante foi o inglês John Locke (NETTO; BRAZ, 2012, p. 30).

Assim, **diferentemente dos economistas políticos clássicos, para Marx, ao ser desconsiderado o movimento histórico que engendra as categorias econômicas, o máximo que se consegue obter é um conhecimento em partes, conhecimento dos fenômenos isolados.**

**Neste sentido é que – depois de dizer que analisar a população em geral é um método falso de análise da economia política – ao continuar sua reflexão, Marx demonstra como acontece a apropriação do conhecimento em seu modo de entender.** Diz ele:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma **representação caótica do todo** e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples: **do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples** (MARX, 2008, p. 258, grifos nossos).

Assim, Marx (2008) deixa claro que para conhecermos algo é preciso começar pelo real, pelo concreto que aparece por meio de dados.  Pela análise, os elementos desses dados vão sendo abstraídos e, “progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”.

Entretanto, o autor não para por aí, segundo ele:

Chegando a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma **rica totalidade de determinações e relações diversas** (MARX, 2008, p. 258, grifos nossos).

Como se pode notar, **Marx está demonstrando que o caminho percorrido pela economia política clássica é um caminho incompleto, sendo necessário, depois de percorrê-lo, fazer o caminho de volta.**

Por assim dizer, **o que Marx faz é apresentar dois métodos de pesquisa:**

**O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente Economia Política.** Os economistas do século 17, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado etc.; mas terminam sempre por descobrir por meio de análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado universal (MARX, 2008, p. 258).

Sobre esse primeiro método, Netto (2011, p. 43) diz que, para Marx, o procedimento analítico foi necessário no momento em que surgiu a economia política. No entanto, ainda **segundo Netto, Marx entende que esse método não é suficiente para reproduzir idealmente – teoricamente – o “real” e o “concreto”.**

É nesse sentido que, depois do processo analítico, torna-se **necessário fazer o caminho de volta, que é para Marx o segundo método.**

**O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto**





porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259, grifos nossos).

Nesses termos os dois métodos são diferentes porque, conforme diz Marx (2008, p. 259), no primeiro método a representação plena volatiliza-se – some, desaparece –, na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.



É nesse sentido que o **conhecimento teórico** é para Marx o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que, no entanto, não é imediatamente compreendida pelo sujeito. Por isto se faz necessário realizar “a viagem de modo inverso”, caminho que irá possibilitar a reprodução da realidade no pensamento.

Essa “viagem de volta” é o que Marx considera, de acordo com Netto (2011, p. 45), “cientificamente exato” (o concreto pensado). Método “que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo.



Sobre o processo de conhecimento a que Marx se refere, Viana contribui afirmando o seguinte:



O que Marx quis dizer é que o ponto de partida da pesquisa é o concreto-dado, tal como ele aparece imediatamente na consciência humana (é o ponto de partida da intuição), mas este ponto de partida também é o ponto de chegada. Entretanto, entre o ponto de partida e o ponto de chegada existe a mediação do processo de abstração. O concreto que é o ponto de partida é um concreto-dado que através do processo de abstração vai se tornando um concreto-pensado, onde se descobre suas múltiplas determinações. O concreto-pensado é a transposição para a mente do concreto-determinado existente na realidade. É através desse processo que se descobre as múltiplas determinações do concreto (VIANA, 2006, p. 43).

Logo na sequência da explicação sobre como entende a reprodução do conhecimento no pensamento, Marx faz questão de alertar para o fato de que **“o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto” é a maneira do pensamento apropriar-se do concreto, “para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta”.** **Mas não é, “de nenhum modo, o processo de gênese do conhecimento”** (MARX, 2008, p. 259). Isso porque a gênese do conhecimento é, para Marx, o concreto.

Em outras palavras: **para Marx, o processo de reprodução mental do conhecimento se dá do abstrato ao concreto, mas a gênese desse conhecimento, o ponto de partida e de chegada é o concreto.**

Ainda sobre conhecimento teórico, Marx nos ensinará que **esse conhecimento que vai do abstrato para o concreto pensado, portanto, reproduzido pelo pensamento, ocorre pela apropriação que o pesquisador faz das múltiplas determinações do objeto investigado.**

É nesse sentido que Marx diz que para conhecermos o objeto precisamos conhecer suas **“determinações mais simples”**, uma vez que ao conhecê-las, nosso pensamento torna-se cada vez mais capaz de **reproduzir a riqueza do real**, do concreto determinado, que existe independentemente de nosso pensamento.

Nesse sentido, **nos perguntamos: como é possível para Marx conhecermos as múltiplas determinações de um objeto?**

Netto (2011, p. 46) nos ajuda a entender essa questão dizendo que para Marx a forma que **o pesquisador tem para conhecer as múltiplas determinações do objeto estudado se dá pela compreensão das categorias** que o constituem. Segundo o autor, para Marx **as categorias**,

[...] ‘exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada’ – **ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas);** mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*).

Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, **as categorias são históricas e transitórias** (NETTO, 2011, p. 46, grifos nossos).

Como **as categorias explicam a forma de ser do objeto**, para Marx torna-se possível explicar o menos complexo por meio da apreensão do mais complexo.

Dito de outro modo: **para Marx as categorias mais complexas podem explicar as menos complexas**, daí a famosa frase de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2008, 264). Ou seja, “somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo – é o presente, pois, que esclarece o passado” (NETTO, 2011, p. 48).

...

Como é possível notar, nesse item **nos ocupamos em demonstrar o pensamento de Marx no método da economia política escrito em 1857**, texto esse que como dissemos foi o **ponto de apoio de Saviani para a elaboração de seu método de ensino**.

Por meio do estudo referente à questão do método em Marx, foi possível compreender várias questões, das quais destacamos a mais significativa para nosso estudo: **nas poucas escritas que realizou sobre o método, especialmente no texto *O método da economia política, fica claro que Marx fala como pesquisador e escreve sobre seu método de pesquisa, método esse utilizado para realizar seus estudos no campo da economia política, mais especificamente, para compreender o funcionamento da sociedade capitalista***,

A partir do exposto depreende-se, por conseguinte, que no texto em que Marx explica o método da economia política ele demonstra que o processo de apropriação do objeto de pesquisa vai do concreto aparente ao concreto pensado e que o desenvolvimento de uma forma de pensar para a outra acontece no plano do pensamento abstrato.

Dizendo de outro modo, **Marx deixa claro, portanto, qual o percurso que o pensamento dele, como pesquisador, realizou para passar do concreto aparente ao concreto pensado. Pensamento esse que se apoderou da matéria em suas múltiplas determinações, por meio de um processo de análise e síntese das categorias explicativas**

**do objeto investigado, permitindo assim a compreensão do movimento do real, do objeto em sua totalidade.**

Neste sentido, podemos afirmar que no texto em questão **Marx está falando do seu próprio processo de apropriação do objeto como pesquisador, bem como da especificidade de seu objeto, no caso, os fundamentos da sociedade capitalista, que resultou na obra *O capital*.**

#### 3.4 O MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA E O MÉTODO DE ENSINO PROPOSTO POR DERMEVAL SAVIANI: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO?

Na pesquisa até aqui desenvolvida, na seção anterior, realizamos a exposição sobre as influências teóricas de Saviani em seu processo de formação inicial, tanto como professor quanto como pesquisador, que vão do final da década de 1960 até o início da década de 1970.

Nos estudos que precederam a exposição a qual estamos nos referindo, nos deparamos com o que chamamos de “embrião” do método de ensino, elaborado antes mesmo de o autor ter terminado sua tese de doutoramento e utilizado como instrumento de pesquisa e de ensino, senão ao longo de toda a década de 1970, ao menos em seu início. Um instrumento de pesquisa e ensino, elaborado pelo autor com forte influência dos seguintes referenciais: a fenomenologia, que como vimos marcou o início da formação do autor, o idealismo, a metafísica e o utopismo de Furter.

Na sequência, na presente seção, nossas reflexões se voltaram para o início da década de 1980, momento em que Saviani escreveu seu método de ensino, objeto de nossa pesquisa.

Assim, para darmos continuidade a nossa exposição, apresentamos no início do presente capítulo o livro *Escola e democracia*, mas analisamos dele especialmente o texto *Escola e Democracia II – Para Além da Teoria da Curvatura da Vara*, no qual Saviani apresenta seu método de ensino. Exposição essa que julgamos necessária uma vez que explicita as elaborações do autor referente ao seu método de ensino. Razão pela qual tivemos o cuidado de não nos posicionarmos, atendo-nos apenas a descrever o pensamento de Saviani.

Além disso, também nos propusemos a realizar a exposição do que estudamos sobre o texto “Método da economia política”, escrito por Marx, uma vez que Saviani refere-se a esse texto para atestar cientificidade ao seu método de ensino.

Nesse sentido, o percurso de estudos que realizamos – desde a seção anterior até as reflexões apresentadas na presente seção –, alicerçado pelas exposições aqui já apresentadas, nos permitiu a partir de agora **apresentar as reflexões que desenvolvemos ao longo desse caminho sobre o método de ensino proposto por Saviani, objeto de nossa pesquisa.**

Para tanto, o percurso que trilharemos para desenvolver nossas reflexões seguirá da seguinte maneira:

1. Apresentaremos – seguida de uma reflexão – qual a finalidade de Saviani ao propor seu método de ensino;
2. Analisaremos – ao propor seu método de ensino – em que medida Saviani não está confundindo ou mesmo tratando de forma indiferenciada pesquisa e ensino;
3. Verificaremos se existe ou não no método de ensino proposto por Saviani resquícios do método dialético também proposto pelo autor.

### **3.4.1 Por que Dermeval Saviani propôs um método de ensino?**

No item dois do texto *Escola e democracia II*, denominado *Para além das pedagogias da essência e da existência*, depois de retomar as críticas às pedagogias da essência e da existência, as quais já haviam sido apresentadas no texto *Escola e democracia I*, Saviani (2002, p.65) aponta para a necessidade de formular uma **pedagogia revolucionária, que segundo ele deverá centrar-se na igualdade essencial dos homens, uma igualdade em termos reais e não formais.** Uma pedagogia que sirva de “instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária”.

Com essas palavras podemos inferir que **para o autor a pedagogia revolucionária poderá ser o instrumento que, centrado na igualdade real dos homens, contribuirá para a instauração de uma sociedade igualitária.**

Nota-se, portanto, que **um dos princípios que norteiam Saviani na elaboração de sua pedagogia revolucionária é o fato de o autor acreditar ser possível que a mesma possa centrar-se na igualdade real e não formal entre os homens.**

**Seria possível na sociedade capitalista, entretanto, uma igualdade real e não formal entre os homens?**

Sobre essa questão, Marx tem muito a nos ensinar. Vejamos:

No manuscrito denominado *Sobre a questão judaica*, escrito no ano de 1843, ao criticar Bruno Bauer – que acreditava que os judeus somente poderiam atingir a emancipação política se renunciassem a sua consciência religiosa particular –, Marx realiza uma análise a respeito do que pensava sobre os direitos liberais.

Assim, para Marx, Bauer – que utilizou os Estados Unidos como exemplo para falar sobre a emancipação religiosa –, está equivocado. Isso porque, segundo Marx, no país em questão o Estado não se opõe à escolha religiosa de cada cidadão justamente porque lá as leis que orientam as ações do Estado dão a ele a condição de ser laico. Ou seja, ao contrário de fazer com que cada um abandone sua religião, as leis permitem que cada um seja livre para escolher a religião que desejar, justamente porque ao ser laico, não há interferência do Estado na escolha religiosa de cada sujeito.

Desse modo, a partir da discussão sobre a liberdade religiosa, Marx avança em suas reflexões e passa a discutir as questões referentes à “emancipação política” e à “emancipação humana”.

Sobre isso, Marx dirá que, ao se emancipar politicamente, como ocorreu nos Estados Unidos

O homem não foi liberado da religião. Ele ganhou a liberdade da religião. Ele não foi liberado da propriedade privada. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi liberado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio (MARX, 2010, p. 53).

Para Marx, a **emancipação política** é o marco mais avançado capaz de ser atingido na sociedade capitalista. Portanto, para esse autor, **o máximo que se pode atingir na sociedade capitalista é a igualdade formal**, uma vez que, embora nessa forma de emancipação as pessoas possam ser livres espiritualmente e politicamente – por poderem, por exemplo: escolher sua religião, ou votar –, permanecem submetidas a

condições desiguais em função das condições materiais. Isto porque, apesar de livres para possuírem a propriedade privada dos meios de produção, apenas aqueles que possuem condições materiais para isso o farão.

Nesse sentido Marx entende que, para que todos sejam emancipados plenamente dos limites e contradições da sociedade capitalista, se faz necessário lutarmos pela **emancipação humana**, que diz respeito à **igualdade real**, possível apenas em outra forma de organização da sociedade, o comunismo. Diz ele:

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (MARX, 2010, p. 54).

Na *Crítica ao programa de Gotha*, escrita em 1875, Marx trata de assuntos referentes ao programa e estratégia direcionados à revolução socialista. Entre as questões que discute, fala sobre o *igual direito*. No entanto, ao falar de igual direito, Marx (2012, p. 29) destaca que está falando de uma sociedade comunista acabada de sair da sociedade capitalista, “portanto trazendo de nascença as marcas econômicas, morais e espirituais herdadas da velha sociedade de cujo ventre ela saiu”. Nesse sentido, o *igual direito* de que fala é o direito *burguês*. Nas palavras do autor:

Apesar desse progresso, esse *igual direito* continua marcado por uma limitação burguesa. O direito dos produtores é *proporcional* a seus fornecimentos de trabalho; a igualdade consiste, aqui, em medir de acordo com um *padrão igual de medida: o trabalho*. Mas um trabalhador supera o outro física ou mentalmente e fornece, portanto, mais trabalho no mesmo tempo ou pode trabalhar por mais tempo; e o trabalho, para servir de medida, ou tem de ser determinado de acordo

com sua extensão ou sua intensidade, ou deixa de ser padrão de medida. Esse igual direito é direito desigual para trabalho desigual. Ele não reconhece nenhuma distinção de classe, pois cada indivíduo é apenas trabalhador tanto quanto o outro; mas reconhece tacitamente a desigualdade dos talentos individuais como privilégios naturais e, por conseguinte, a desigual capacidade dos trabalhadores. *Segundo seu conteúdo, portanto, ele é, como todo direito, um direito da desigualdade.* O direito, por sua natureza, só pode consistir na aplicação de um padrão igual de medida; mas os indivíduos desiguais (e eles não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos segundo um padrão igual de medida quando observados do mesmo ponto de vista, quando tomados apenas por um aspecto *determinado*, por exemplo, quando, no caso em questão, são considerados *apenas como trabalhadores* e neles não se vê nada além disso, todos os outros aspectos são desconsiderados (MARX, 2012, p. 30-31).

**Como se vê, Marx deixa claro que a relação entre trabalhador e capitalista é de igualdade, mas fundada na “desigualdade” da propriedade dos meios de produção, que é privada.**

Para ele, somente em uma fase superior da sociedade comunista,

[...] quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: **“De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”** (MARX, 2012, p. 31-32, grifos nossos).



Por fim, na citação acima, Marx explicita que na sociedade comunista o princípio não será o **igual direito**, mas sim o **desigual direito**.

A partir do que Marx nos ensina sobre a igualdade: que esta sempre fica no patamar máximo da sociedade capitalista, que é, portanto, sempre formal, **conclui-se que o patamar de alcance do que Saviani chama de pedagogia revolucionária não poderá ir além dos limites colocados pelas determinações impostas pela sociedade capitalista. Ou seja, diferente do que ele acredita conseguir com sua pedagogia revolucionária, o máximo que se pode trilhar com tal pedagogia será sempre dentro dos limites referentes à igualdade formal de direitos.**

Assim, **depois de destacar o princípio de sua pedagogia revolucionária, que é servir de instrumento para a igualdade social, que como vimos trata-se apenas de um desejo do autor e não de uma possibilidade real dentro dos limites impostos pela sociedade capitalista, Saviani anuncia no item três do texto, denominado “Para além dos métodos novos e tradicionais”, seu método de ensino.**

Diz o autor que uma pedagogia que vá além dos métodos novos e tradicionais, articulada com os interesses populares, deverá valorizar a escola. E mais:

Não será indiferente ao que acontece em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2002, p.69).

Nota-se que Saviani apresenta sua pedagogia revolucionária como superadora dos problemas que as pedagogias nova e tradicional não conseguiram alcançar. Ou seja, o autor segue exatamente a lógica de análise proposta em seu método dialético: apresenta os problemas relacionados às pedagogias nova e tradicional, analisa-os e propõe como solução a superação do problema, que é a sua pedagogia revolucionária.

Contudo, sua proposta de superação – que seria passar da igualdade formal à igualdade real –, torna-se utópica e idealizada, pois o autor realiza suas análises sobre os problemas da escola a partir de si mesma, desconsiderando suas múltiplas determinações, especialmente a questão da economia política explicitada por Marx na obra *O capital*. Fato esse que causa estranhamento, pois entendemos que uma análise marxista não prescinde jamais de partir da realidade determinada historicamente, o que pressupõe analisar as condições materiais nas quais o objeto analisado está inserido.

Melhor dizendo: **analisar a escola na sociedade capitalista desconsiderando essa determinação é pensar a escola, como dissemos, de forma idealizada, portanto, utópica.**

### 3.4.2 Método de ensino e método de pesquisa: uma possível confusão

No texto *Escola e democracia II*, logo depois de apresentar os cinco passos do método de ensino, Saviani explica que seu método de ensino é científico porque foi formulado a partir da concepção dialética de ciência apresentada por Marx no método da economia política. Isso porque considera que não

[...] esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos

**(o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).** (SAVIANI, 2002, p.74, grifos nossos).

As afirmações anteriormente descritas chamam nossa atenção por dois aspectos destacados abaixo:

- ✓ Para **atestar a cientificidade** de seu método de ensino, Saviani afirma que se fundamentou na concepção dialética de ciência explicitada por Marx no método da economia política;
- ✓ Para **explicar que não está confundindo, tratando indiferenciadamente pesquisa e ensino**, Saviani faz uma relação entre a formulação por ele elaborada ainda no final da década de 1960 e início de 1970 – em que diz que “o movimento que vai da síntese” “à síntese” “pela mediação da análise” –, com o movimento do pensamento explicitado por Marx no método da economia política.

A partir das afirmações, **nos perguntamos:**

1. **Haveria Saviani no momento da escrita de seu método de ensino superado as concepções que lhe deram aporte teórico quando escreveu seu método dialético?**
2. **Ao propor um método de ensino a partir de um método de pesquisa, em que medida Saviani não está confundindo ou tratando de forma indiferenciada pesquisa e ensino?**

Sobre a **primeira pergunta** destacamos que a frase “o movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise” foi elaborada quando Saviani escreveu seu método dialético - no final da década de 1969 e início da década de 1970 -, quando fundamentava suas reflexões sobre a educação, bem como sobre a dialética, a partir da fenomenologia, da metafísica, do utopismo de Furter e do idealismo.

Dito de outro modo: **a partir do exposto fica evidente que a frase “o movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise”, escrita por Saviani, nada tem de relação com o movimento do pensamento explicitado por Marx no método da economia**

**política. Movimento esse que expressa o pensamento do próprio Marx como pesquisador.**

Nesses termos, **podemos afirmar que ao relacionar a referida frase – elaborada a partir da fenomenologia, do idealismo, da metafísica e do utopismo de Furter – ao pensamento de Marx, o que Saviani faz é nada mais nada menos do que incorporar em seu método de ensino termos do arcabouço teórico marxista, o que não significa em absoluto que o autor tenha incorporado efetivamente o arcabouço teórico marxista.**

Contudo, **mesmo que estejamos enganados sobre a afirmação acima e Saviani tenha fundamentado seu método de ensino no método da economia política de Marx, o problema não se desfaz, uma vez que não se pode utilizar um método de pesquisa – seja ele fundado na fenomenologia, no materialismo-histórico ou em qualquer outra orientação político filosófica –, como método de ensino, reflexão de nossa próxima questão.**

Quanto à **segunda questão**, referente à **confusão ou tratamento indiferenciado entre ensino e pesquisa**, tema de discussão do presente item, como descrito na citação, Saviani (2002, p.74) afirma que ao recorrer ao texto método da economia política, escrito por Marx, não está “incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica”, pois segundo ele “o movimento que vai da síntese” “à síntese” “pela mediação da análise” é considerado “uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”.

Sobre tal afirmação, reiteramos a pergunta: **ao afirmar que o referido movimento é uma orientação segura tanto para a pesquisa quanto para o ensino o autor não está incidindo na mesma falha que criticou na Escola Nova?**

É importante lembrar que, antes de propor seu método de ensino, o autor utilizava – tanto para o desenvolvimento de suas pesquisas quanto de suas atividades de ensino –, o método dialético por ele elaborado.

Entretanto, a despeito da própria confusão ou tratamento indiferenciado entre ensino e pesquisa que havia realizado com seu método dialético, no texto *Escola e democracia I*, escrito em 1980, Saviani faz a crítica à Escola Nova acusando-a de confundir pesquisa e

ensino. Afirma que “o ensino não é um processo de pesquisa”. Para tanto, utiliza o seguinte argumento:

**Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. **Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido** (SAVIANI, 2002, p.47, grifos nossos).**

**Nota-se: diz o autor que uma das fraquezas da Escola Nova é que sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido.**

Nesses termos, Saviani está defendendo – defesa essa com a qual estamos em plena concordância –, que quando se fala em **pesquisa**, fala-se em incursão ao **desconhecido** e, ao se falar do **ensino**, está se falando em incursão ao **conhecido**.

Contudo, ao afirmar que **o movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise é uma orientação segura tanto para a pesquisa quanto para o ensino**, Saviani acaba cometendo uma incongruência em seu pensamento, pois, quando criticou a Escola Nova, demonstrou justamente o contrário do que agora afirma: disse que pesquisa e ensino são coisas diferentes.

Contrariamente ao que havia defendido, agora, ao propor seu método de ensino, o autor afirma que o mesmo caminho que orienta a incursão no desconhecido é o que orienta a incursão no conhecido, defendendo que esse caminho é uma orientação segura tanto para a pesquisa quanto para o ensino.

Desse modo, nos perguntamos: **como poderia o caminho que orienta a pesquisa ser o mesmo que orienta o ensino? um método de pesquisa pode ser utilizado como método de ensino?**

**Sobre as perguntas destacamos que uma coisa é elaborar um método de ensino a partir de pesquisas, outra bem diferente é utilizar o método de pesquisa como método de ensino como fez Saviani.**

Como vimos no item anterior dessa tese, no método da economia política, Marx descreve o movimento de seu próprio pensamento como pesquisador. Movimento esse que por intermédio do pensamento abstrato, foi do concreto aparente ao concreto pensado. Portanto, do desconhecido ou insuficientemente conhecido ao conhecido.

**Diante do exposto, podemos dizer que é inerente à pesquisa a partir do conhecido realizar uma incursão no desconhecido, como o próprio Saviani explicou. A zona de ação do pesquisador é, portanto, no âmbito do desconhecido. Já, ao contrário da pesquisa, podemos dizer que é inerente ao ensino o conhecido, pois a zona de ação do professor ocorre no âmbito do conhecido.**

Um autor, além do próprio Saviani, que nos ajuda a explicar que o ensino se dá no âmbito do conhecido do já conhecido é Vigotski quando no texto denominado “A psicologia e o mestre”, contido no livro *Psicologia pedagógica*, aborda a questão do trabalho do mestre.

No texto em questão, ao demonstrar que as propostas educacionais são expressão das necessidades reais de uma dada sociedade em determinado momento histórico, ao falar de Rousseau, Pestalozzi e Froebel ou mesmo Comênio e Herbart, deixa claro que antes de mais nada, para ensinar, o professor precisa conhecer o já conhecido, ou seja, dominar o conteúdo, dominar *o que* irá ensinar, bem como *o como* irá ensinar.

São vários os momentos no texto em que Vigotski fala sobre a importância do conhecimento para o professor. Em um desses momentos o autor diz que:

O professor deve saber muito. Deve dominar o objeto que leciona. “O professor deve beber em uma fonte abundante. Não basta que ele saiba o que, segundo as suas exigências, devem saber os seus alunos, e que à noite ele prepare precipitadamente as respostas para as suas perguntas que provavelmente lhes serão feitas na aula do dia seguinte. Só pode passar informações em forma interessante aquele que for capaz de dar

cem vezes mais do que efetivamente tem de dar (VIGOTSKI, 2001a, p.451).

Ainda sobre a importância do conhecimento Vigotski (2001a, p. 454) diz que “o conhecimento preciso nas leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor”. Acrescenta ainda que “a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo, etc.”

A partir do exposto evidencia-se que o caminho da **pesquisa** ocorre, segundo Marx, do concreto aparente ao concreto pensado por meio do pensamento abstrato, ou ainda como o próprio Saviani explicitou, que a **pesquisa** acontece no âmbito do desconhecido.

Diferentemente, no caso do **ensino**, Vigotski demonstra que o ponto de partida do **ensino** não pode ser o fenômeno aparente, mas sim o já conhecido, o conhecimento produzido historicamente que pertence ao acervo universal da humanidade.

Isso significa dizer que **o caminho que o pesquisador percorre ao realizar uma pesquisa não pode ser o mesmo caminho que o professor percorre ao realizar o ensino. Significa dizer que o método de ensino pode ter origem do resultado de pesquisas, mas não percorrer o mesmo caminho da pesquisa como propôs Saviani.**

Tal confusão ou tratamento indiferenciado realizado por Saviani entre pesquisa e ensino fica explicitado nos cinco passos descritos pelo autor, considerados por ele um método de ensino, fato esse que será demonstrado na sequência desse texto.

No texto “Escola e democracia II”, Saviani (2002, p.70) informa que apresentará seu método de ensino à semelhança de como fizeram Herbart e Dewey, os quais elaboraram seus métodos, cada um a partir de cinco passos.

Dessa mesma forma inicia a explicação de seu método, apresentando o **primeiro dos cinco passos por ele elaborados, denominado prática social:**

O ponto de partida seria a **prática social**, (1º **passo**), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa **prática** comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista

pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: **o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.** Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2002, p.70).

Como se pode ver, o autor diz que o ponto de partida de seu método de ensino é a prática social, tanto do professor quanto dos alunos, mas não é a prática social e sim a compreensão da prática social. Ou seja, **para o autor o ponto de partida do método de ensino é a prática social**, o que não pode ser considerado verdadeiro, uma vez que o campo de inserção do ensino é – como dissemos – o conhecimento do já conhecido.

O ponto de partida do ensino diz respeito aos conhecimentos teóricos que o professor possui em relação ao conteúdo que pretende ensinar; o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento historicamente produzido pela humanidade referente ao que será ensinado, pois ao professor compete **socializar às novas gerações o conhecimento que foi produzido pela humanidade ao longo de sua história.**



Nossa afirmação consiste no fato de que para a realização do ensino **toda ação do professor, desde o momento em que planeja suas aulas até o momento que conclui a atividade de ensino, parte tanto do conteúdo que pretende ensinar ao aluno, quanto do arcabouço teórico – para citar alguns, a didática, a psicologia do desenvolvimento, currículo, avaliação –, que orientará suas ações no processo de ensino do conteúdo, tendo o professor consciência ou não desse arcabouço teórico.**

Assim, **podemos dizer que o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, traduzido na escola como conteúdo escolar, é o ponto de partida do ensino; o ponto de partida do ensino é, portanto, teórico.**

**Podemos dizer ainda que o ponto de partida do método de ensino antecede a presença do aluno, pois é o momento em que o professor realiza duas etapas do método de ensino:**

- A primeira etapa é quando o professor define *o que* irá ensinar, que consiste na escolha do tema/assunto, dos conteúdos que serão ensinados e seus objetivos;
- Já a segunda etapa refere-se à definição do *como* será o ensino, que consiste na escolha – consciente ou não –, por parte do professor, de uma teoria da aprendizagem, uma vez que a definição do como se ensinar deve ser elaborada a partir do como se aprende.

Nota-se a partir do exposto que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento por parte do professor do já conhecido pela humanidade.

Desse modo, fica evidente que antes da realização do ensino, é condição que o professor já tenha se apropriado tanto do conhecimento que corresponde aos conteúdos escolares, quanto do conhecimento que orientará suas ações para a realização do segundo momento do método de ensino, que ocorre a partir da presença do aluno.

**Nesse sentido, destacamos que ao tratar ensino e pesquisa de forma indiferenciada, assim como fez em seu método dialético, Saviani não se dá conta – como já dissemos anteriormente – que o caminho que o pesquisador percorre na realização da pesquisa é diferente do caminho que o professor percorre na realização do ensino. Na pesquisa o âmbito de ação do pesquisador é o**

**desconhecido; no ensino, é o resultado do conhecimento produzido pela humanidade historicamente, ou seja, o resultado das pesquisas, o conhecido.**

Diante do exposto, se entendemos que o ponto de partida do professor na realização do ensino é o conhecimento, **nos perguntamos: qual seria o ponto de partida do aluno, que segundo Saviani é o mesmo do professor: a prática social?**

Nosso primeiro destaque para essa pergunta é que até agora falávamos da confusão realizada por Saviani entre **pesquisa e ensino**. Entretanto, quando passamos a falar de aluno, nossa discussão direciona-se à questão do **ensino e da aprendizagem**.

Assim, se no **caso do professor**, que tem por função ensinar aos alunos o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, **o ponto de partida é o já conhecido; no caso do aluno**, a quem a atribuição no ensino formal não é a de ensinar, mas sim aprender, **o ponto de partida é o desconhecido, o insuficientemente conhecido ou ainda o já conhecido**, podendo esse conhecimento ser oriundo das suas experiências empíricas – um conhecimento de senso comum, caótico –, ou mesmo de elaborações científicas já realizadas por ele dentro ou fora da escola.

Isso significa dizer que **na escola, se o ponto de partida do professor é sempre o conhecimento do já conhecido, no caso dos alunos o ponto de partida é o patamar de conhecimento que possuem em relação ao conteúdo que será ensinado, podendo ser um conhecimento ainda fundado nas experiências empíricas, de senso comum ou mesmo de elaborações científicas por ele já realizadas; podendo ser também o desconhecimento por parte do aluno do que já é de conhecimento da humanidade.**

Desse modo, se o ponto de partida do professor no processo de ensino difere do ponto de partida dos alunos no processo de aprendizagem, isso significa que, como consequência, as tarefas do professor e dos alunos também são distintas.

Ao professor caberá iniciar o processo de ensino dominando o conhecimento teórico referente ao conteúdo a ser ensinado aos alunos, bem como os conhecimentos referentes ao processo de ensinar. Já aos alunos, caberá a tarefa de, a partir do que sabem ou não sabem sobre esse conteúdo, avançarem em relação à compreensão que possuem ou não possuem desse conhecimento.

Nesses termos, quando nos referimos ao processo de ensino e aprendizagem, estamos tentando dizer que, embora sejam interligados, esses processos possuem cada um deles especificidades e particularidades que devem ser consideradas, uma vez que o ensino diz respeito à atividade do professor e a aprendizagem diz respeito à atividade de aluno.

Desse modo, diante das questões levantadas, entendemos que **ao afirmar que a prática social – bem como a prática pedagógica como dimensão da prática social –, é o ponto de partida tanto do professor quanto dos alunos, ainda que considere que professor possui uma síntese precária dessa prática e os alunos uma compreensão sincrética, Saviani acaba revelando que não só tratou de forma indiferenciada pesquisa e ensino, como também, aprendizagem e ensino.**

Destacamos ainda que no momento em que o autor explica que seu método de ensino é científico, porque se fundamenta no movimento do pensamento que vai da síntese para à síntese pela mediação da análise – por ser, segundo Saviani (2002, p.74), “uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação (o método de ensino)” –, ele dá o mesmo tratamento aos termos transmissão-assimilação, referindo-se a esse processo como sendo restrito ao ensino, desconsiderando as diferenças entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Conclusão, além de tratar de pesquisa e ensino de forma indiferenciada, pois entende que o movimento do pensamento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise é uma orientação segura tanto para a pesquisa quanto para o ensino; Saviani demonstra também, ao menos em duas situações, que trata ensino e aprendizagem de forma indiferenciada: quando afirma que professor e alunos possuem o mesmo ponto de partida no processo de ensino – a prática social e a prática pedagógica como dimensão da prática social –; e quando trata os termos transmissão-assimilação referindo-se exclusivamente ao método de ensino.

O segundo passo do método de ensino proposto por Saviani (2002, p.71) é denominado **problematização**. Segundo o autor, a **problematização é o momento da “identificação dos principais problemas postos pela prática social” para que, a partir de sua identificação, sejam definidos os conhecimentos que precisam ser**

**ensinados e consequentemente resolvidos.** Para Saviani é, portanto, na problematização que são detectadas as questões que precisam ser **resolvidas** no âmbito da prática social.

Ao lermos a definição dada pelo autor sobre o significado da problematização em seu método de ensino, **nos perguntamos: de que problematização Saviani está falando, daquela que faz um pesquisador ao seu objeto de pesquisa ao iniciar suas investigações, ou a de um professor que pretende ensinar um determinado conteúdo para seus alunos? Seria a finalidade da “problematização” a mesma para o ensino e para a pesquisa?**

As perguntas acima colocadas se justificam pelo simples fato de que, embora concordemos com o autor que a problematização deva fazer parte do processo de ensino, entendemos que esse procedimento se diferencia umbilicalmente da problematização que se realiza na pesquisa. Isso porque, **no processo de pesquisa**, a problematização é um procedimento do próprio pesquisador, que elabora questionamentos sobre o objeto de pesquisa a partir de pressupostos e hipóteses a respeito de um conhecimento que ainda será investigado.

Já **no caso do ensino formal**, diferentemente da pesquisa, a **problematização é realizada pelo professor, que não só deverá dominar o conhecimento do objeto a ser ensinado, como também deverá dominar a metodologia que está utilizando para ensinar.**

É notório que na problematização do ensino há intencionalidade e objetividade, ambas definidas claramente por parte do professor, pois são perguntas elaboradas a partir de um conhecimento já existente, de domínio da humanidade, que na escola de ensino formal é traduzido como conteúdo escolar. Perguntas, questionamentos, portanto, que já foram resolvidos pela humanidade, mas que ainda não foram **resolvidos** intelectivamente pelo aluno, que está em processo de aprendizagem.

Nesse caso, não há questões elaboradas a partir de pressupostos ou hipóteses, como no caso da problematização da pesquisa, pois se trata de um conhecimento que já pertence à humanidade, que já foi produzido.

São, portanto, questões elaboradas de forma diretiva, com a finalidade de provocar no aluno dúvidas, confrontos, análises, concordâncias e discordâncias com as elaborações empíricas ou teóricas que possam ter a respeito do conteúdo que se pretende ensinar, ou ainda, no caso daqueles alunos que nada conhecem sobre o conteúdo em questão, um início de reflexão sobre o mesmo.

**Em síntese, o que estamos tentando dizer é que entendemos que a finalidade da problematização na pesquisa é de natureza distinta da finalidade da problematização no ensino.**

Na pesquisa, que se trata da **gênese do conhecimento**, a problematização é realizada pelo próprio pesquisador em que, como diz Kosik (1976, p. 30), o ponto de partida é caótico e obscuro, pois parte-se do fenômeno em sua aparência, e só com o desenvolvimento da investigação, com o detalhamento minucioso do objeto, torna-se possível chegar à essência do mesmo. A problematização, portanto, refere-se aos problemas postos pela realidade social, já que a pesquisa pressupõe a produção ideal desse conhecimento.

**No ensino, no entanto, a problematização não é referente ao objeto de pesquisa, a um conhecimento que necessita ser produzido pela humanidade para que a mesma resolva seus problemas. No ensino formal, problematiza-se o conteúdo e os conhecimentos que os alunos tenham ou não tenham sobre o conteúdo a ser ensinado.**

**A problematização no ensino não é sobre um conhecimento a ser produzido, mas sim sobre um conhecimento que, na particularidade da função social da escola, pretende-se socializar com as novas gerações, os alunos.**

No ensino, portanto, a problematização é intencionalmente pensada pelo professor e, diferentemente do que Saviani afirma – que a problematização tem por finalidade levantar os principais problemas da prática social para que os mesmos sejam resolvidos –, **a problematização não tem como ponto de partida a prática social**, pois se trata de identificar e problematizar quais são as compreensões ou incompreensões dos alunos sobre o conteúdo a ser ensinado.

**São problematizados, nesse sentido, os conhecimentos que alunos possuem ou não sobre o conteúdo, que já é fruto do conhecimento da humanidade.** Um conteúdo histórico e social, mas que já é de domínio da humanidade.

Por fim, as explicações de Saviani sobre a problematização revelam que o **autor novamente trata de forma indiferenciada ensino e pesquisa**, pois a problematização que propõe em seu método de ensino tem a finalidade de quem pesquisa e não de quem ensina.

**O tratamento indiferenciado entre ensino e aprendizagem também se manifesta nesse passo**, pois Saviani afirma que nesse momento do método é que serão identificados os problemas que precisam ser resolvidos na prática social e que a partir dessa

identificação serão definidos os conhecimentos que deverão ser conhecidos.

A afirmação do autor nos coloca as seguintes questões: **Seria tarefa da escola resolver os problemas postos na prática social? Seria possível a alguém – no caso, o aluno –, que no momento da problematização – quando ainda não domina o conhecimento –, identificasse quais são os problemas postos na prática social para estudá-los e resolvê-los? Por fim, seria esse o momento do ensino o mais adequado para o professor definir quais os conhecimentos que devem ser ensinados aos alunos?**

A nós nos parece que a resposta para às perguntas é: não!

No caso da primeira pergunta, a resposta é não, pois a escola tem por função ensinar ao aluno o conhecimento que já é de domínio da humanidade e não resolver os problemas postos na prática social.

No caso da segunda pergunta a resposta também é não, uma vez que a compreensão dos problemas sociais se dá no próprio processo de apropriação do conhecimento, na medida em que o aluno vai compreendendo o próprio conteúdo, e não previamente como quer Saviani.

Quanto à terceira pergunta, se entendemos que a tarefa do professor é a de ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que a escola trabalha de maneira intencional esse conteúdo, entendemos também que os conhecimentos que deverão ser ensinados ao aluno devem ser definidos previamente, antes mesmo do início do processo de ensino, e não depois do início.

Com isso apenas reafirmamos nossa tese de que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento do já conhecido, a partir do qual o professor definirá *o que* e *como* irá ensinar. Assim, a partir desse princípio, o que se definirá ao longo do processo de ensino não é o conteúdo a ser ensinado, mas sim as atividades de ensino, adequando-as às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Na verdade, ao acreditar que a finalidade da problematização é a de identificar os problemas postos na prática social para, a partir dessa identificação, resolvê-los, Saviani demonstra, portanto, que seu objetivo no seu método de ensino continua sendo o mesmo que o levou a produzir seu método dialético:

- 1) Identificar os problemas postos na prática social, que no seu método dialético seria a ação;

- 2) Compreender os problemas, por meio da instrumentalização, que no seu método dialético seria a ideologia, a reflexão;
- 3) Resolver os problemas da prática social, que no seu método dialético seria a nova ação.

Ou seja, a diferença entre o método de ensino de Saviani e o seu método dialético consiste apenas no fato que no segundo o autor pretendia apenas pensar os problemas da educação brasileira, para resolvê-los. Já no método de ensino, o autor entende que agora a escola poderá resolver os problemas da prática social de modo geral.

Evidencia-se, portanto – e isso será mais detalhado no próximo item dessa seção –, que no método de ensino de Saviani existe muito de seu método dialético.

Quanto ao **terceiro passo** do método, denominado **instrumentalização**, diz Saviani:

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao **equacionamento dos problemas detectados na prática social**. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua **transmissão direta ou indireta por parte do professor**. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de **instrumentalização**. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social **que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem** (SAVIANI, 2002, p.71, grifos nossos).

A **essência da instrumentalização** é, para o autor, a **transmissão de conteúdos** que ocorre, direta ou indiretamente, por parte do professor, para que os alunos se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos detectados na prática social, para que os problemas encontrados sejam equacionados, ou seja, resolvidos na prática social.

Saviani explica que a transmissão de conteúdos que propõe se diferencia da transmissão de conteúdos desenvolvida no tecnicismo por ser uma transmissão de conteúdos destinada às camadas populares, para que ao se apropriarem das ferramentas culturais necessárias à luta social diária consigam se libertar da exploração em que vivem.

Diante do exposto, embora o autor se esforce para diferenciar a transmissão de conteúdos que propõe em seu método de ensino, da transmissão de conteúdos proposta no tecnicismo, ou ainda no ensino tradicional, seus argumentos são insuficientes, pois dizer que o conteúdo transmitido será o conteúdo para as camadas populares se libertarem da exploração não explica a diferença entre o ensino proposto em seu método de ensino em relação aos demais.

Entendemos que uma das lacunas na instrumentalização de Saviani é o fato de o autor não demonstrar em seus argumentos nenhum questionamento ou resposta sobre, por exemplo: **como ensinar a alguém os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade?**

O autor contenta-se apenas em dizer que basta que os professores, por meio da transmissão de conteúdos, possibilitem apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.

Nota-se nessas palavras que para o autor basta que tais ferramentas culturais sejam transmitidas ao sujeito para que ele esteja de posse das armas necessárias à luta social.

**Considerando que a transmissão de conteúdos é uma forma de ensinar realizada em qualquer concepção de ensino, o autor deveria dizer como, em seu método de ensino, isso será feito. Entretanto, ao não o fazer, acaba não conseguindo diferenciar seu método de ensino dos métodos que está criticando.**

**Saviani não explicita qual tipo de transmissão de conteúdos deverá realizar, pois para isso seria necessário que o autor estivesse apoiando-se em uma teoria da aprendizagem, para, a partir do entendimento do como se aprende, propor o como se ensina. Entretanto, o autor não busca – ao menos conscientemente – em uma teoria da aprendizagem alicerce para sua proposta, nem de método de ensino e nem de instrumentalização.**

**Em síntese: nesse passo, quando Saviani não conseguiu desenvolver questões objetivas sobre como o processo de ensino deve ocorrer, o autor demonstra que pouco ou nada pensou sobre a especificidade do ensino, uma vez que tratou de forma indiferenciada pesquisa e ensino. Mais do que isso, ao analisarmos os**



**três passos do método de Saviani até aqui apresentados fica evidente que em nenhum dos passos há um avanço nas questões específicas do ensino, apesar de estar propondo um método de ensino. Como dissemos anteriormente, isso ocorre porque o autor não buscou propor um método de ensino a partir da compreensão do como se aprende, o que somente uma teoria da aprendizagem pode explicar.**

Na sequência do texto, Saviani apresenta a **catarse**, que é o **quarto passo** de seu método de ensino, definindo-a da seguinte forma:

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de **catarse**, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978, p. 53). **Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social** (SAVIANI, 2002, p.70-72, grifos nossos).

**Como se vê Saviani entende que depois de os conteúdos serem transmitidos ocorre uma mudança na consciência do indivíduo, uma vez que os instrumentos culturais, ao serem incorporados, são transformados agora em elementos ativos de transformação social.** Esse entendimento se dá, como diz o autor, a partir do conceito de catarse utilizado por Gramsci<sup>30</sup>.

Nesse sentido, o posicionamento de Saviani sobre a catarse consiste no fato de que, para ele, os instrumentos culturais, incorporados pelo sujeito, tornam-se elementos de transformação social.

**Sobre isso, nos perguntamos: os instrumentos culturais ao serem apropriados pelo indivíduo tornam-se de fato elementos ativos de transformação social?**

---

<sup>30</sup> Por não ser objeto de nossa investigação, não entraremos no debate de como Gramsci define catarse. Também não abordaremos como se deu a apropriação de Gramsci por parte de Saviani. **Discutiremos objetivamente o que Saviani escreveu sobre catarse no método de ensino que propôs.**

Fazemos essa pergunta por considerarmos que, mesmo que a escola consiga transmitir os instrumentos culturais aos alunos, foge da esfera de seu alcance garantir que esses instrumentos se tornem elementos ativos de transformação social.

Além do limite de alcance da escola na vida do aluno, Marx nos ajuda a entender essa questão ao afirmar que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Nesse sentido, entendemos que para Marx, é a forma como vivemos que define o modo de ser, portanto, o modo de pensar do ser. No caso da sociedade capitalista, essa materialidade não é determinada na escola, mas sim nas relações de produção da existência humana.

Assim, acreditar que basta simplesmente que o sujeito se aproprie do conteúdo escolar – nominado por Saviani, instrumentos culturais –, por mais crítico que seja, seria cair na trama do idealismo, uma vez que seria acreditar que basta explicar teoricamente a realidade para que o sujeito sinta a necessidade de transformá-la. Além disso, ainda que sinta essa necessidade por ter alterado sua forma de compreender a realidade – supondo que isso tenha ocorrido na perspectiva do materialismo-histórico –, esse fato não altera a realidade, que está fundada na propriedade privada dos meios de produção e na compra e venda da força de trabalho.

Desse modo, a partir do exposto, entendemos que **a catarse, para a qual daremos o nome de última etapa do método de ensino, é de extrema importância no processo de ensino. Entretanto, sua importância não se dá pelas mesmas razões expostas por Saviani.**

Consideramos sua importância no **processo de ensino como última etapa do método de ensino por ser esse** o momento em que o professor deverá realizar a identificação do novo patamar de conhecimento que os alunos atingiram a respeito do conteúdo que foi ensinado.

Dito de outro modo: **é o momento da avaliação final da aprendizagem dos alunos, em que o professor tem por finalidade identificar se os alunos atingiram ou não um novo patamar de conhecimento sobre o que foi ensinado.**

Nesse sentido, podemos afirmar que um novo patamar de conhecimento é extremamente importante no processo de apreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Todavia, embora seja importante, pelas razões descritas acima, a referida apropriação não pode ser considerada,

como quer Saviani (2002, p.72), como **“efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”**; pois entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação de uma nova forma de pensar a realidade há um longo caminho a ser percorrido pelo sujeito, caminho esse que não se restringe ao processo de educação formal, nem mesmo é determinado por ele.

Por fim, ainda sobre a catarse, Saviani (2002, p.72), diz que “o momento catártico deve ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”.

Concordamos que o momento da catarse – entendida por nós como última etapa do método de ensino – é extremamente relevante no processo de ensino, por ser esse o momento em que se confirma ou não um novo patamar de conhecimento dos alunos referente ao conteúdo ensinado. No entanto, **esse não pode ser considerado o ponto de culminância no processo de ensino.**

Nosso entendimento diz que no ensino o ponto de culminância é o que Saviani chama de instrumentalização, pois é nesse momento do processo que é possível ao professor organizar o ensino de tal forma que potencialize a aprendizagem do aluno, portanto, que potencialize ao aluno avançar em seu nível de aprendizagem.

**Nesse sentido, a culminância no processo de ensino, em nossa forma de pensar, é necessariamente durante o ato de ensinar, por ser esse o momento em que o professor poderá intervir diretamente para que ocorra aprendizagem. O novo patamar de conhecimento do aluno em relação ao conteúdo ensinado é apenas a consequência desse processo.**

**A análise da catarse revela que Saviani não consegue pensá-la – assim como não conseguiu fazer nos passos anteriormente analisados –, na especificidade do ensino.**

Para o autor a catarse se resume ao momento em que o aluno irá incorporar os instrumentos culturais, que são agora transformados em elementos ativos de transformação social.

Em resumo: como Saviani não busca alicerce para propor seu método de ensino em uma teoria que explique o como se aprende, mais uma vez, ao contrário de desenvolver a especificidade do ensino, o autor volta-se novamente à resolução dos problemas da prática social, pois continua “preso” na fórmula ação-reflexão-ideologia-ação, que diz respeito a sua formulação referente à “passagem da síncrese à síntese

pela mediação da análise”. A partir dela acredita ser capaz de, por meio da ação inicial, refletir sobre os problemas e pensar soluções para tais problemas, resultando numa nova ação.

Sobre o **quinto passo**, também denominado **prática social – assim como o primeiro passo de seu método de ensino** –, Saviani diz o seguinte:

O **quinto passo**, finalmente, também não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (Saviani, 1980a).

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é 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 já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, **é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.** É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. 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, 2002, p.70-72).

Como se pode ver, o autor entende que a prática social é o momento em que ocorre uma mudança qualitativa na própria prática, tanto do professor quanto dos alunos. No entanto, destaca que a mudança objetiva só acontece a partir de nossa condição de agentes sociais. Por isso, para Saviani, a educação não transforma de modo imediato, mas sim, agindo sobre os sujeitos da prática.

Entretanto, consideramos que mesmo que possa ter ocorrido uma mudança por parte do aluno na compreensão da prática social, isso não significa que, como consequência desse fato, a prática se altere qualitativamente, como quer Saviani. Isso porque continuamos a viver na sociedade capitalista, onde continuamos comprando ou vendendo força de trabalho. Portanto, a prática não se altera qualitativamente, mesmo que o aluno passe a compreendê-la melhor, pois a realidade social não mudou e o aluno continuará fazendo parte dessa realidade social e não de outra.

Além disso, assim como discutimos no primeiro passo afirmando que a prática social não pode ser o ponto de partida do método de ensino, entendemos que tão pouco será seu ponto de chegada.

Essa afirmação consiste no fato de **que a finalidade do método de ensino é a de orientar o caminho que o professor deverá percorrer desde a preparação até a realização do ensino**, ou seja, a finalidade do método de ensino é possibilitar aos alunos que se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Por essa razão, consideramos que **a última etapa do**

**método de ensino, diz respeito única e exclusivamente à avaliação final da aprendizagem dos alunos.**

### **3.4.3 Um comparativo entre o método de ensino e o método dialético de Dermeval Saviani**

O estudo dos passos contidos no método de ensino proposto por Saviani suscitou a necessidade de estabelecermos um comparativo entre o método de ensino proposto por Saviani em 1983 e o método dialético – que denominamos de “embrião” do método de ensino –, também proposto pelo autor no ano de 1969.

**Pretendemos nessa análise observar se existem elementos do “embrião” do método – método dialético – presentes no método de ensino proposto por Saviani.**

Apenas para lembrar, vimos na seção anterior que Saviani escreveu pela primeira vez os passos do que chamou de **método dialético** em sua pesquisa de doutorado que, no ano de 1973, deu origem ao livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Isso ocorreu embora tenha apresentado a fórmula “passagem da síntese à síntese pela mediação da análise”, que o conduziu à sistematização dos passos do método dialético, no ano de 1969.

**O método dialético utilizado por Saviani, indiscriminadamente, tanto para suas atividades de ensino quanto de pesquisa, possuía quatro etapas:**

- ✓ Ação: que significava o senso comum;
- ✓ Problema: que era o momento de captar e refletir sobre os problemas;
- ✓ Ideologia<sup>31</sup>: momento em que, uma vez compreendidos os problemas, define-se objetivos para a superação dos problemas e se organiza meios para a superação dos mesmos;

---

<sup>31</sup> Sobre o termo ideologia, vimos também que no ano de 1973, quando escreveu o texto “A filosofia na formação do educador”, acoplou o nome de Gramsci em nota de rodapé, informando que o conceito de ideologia havia sido retirado desse autor, embora tenha mantido todas as definições dadas ao termo da mesma forma como havia explicado no texto de 1979. Desse modo, como já

- ✓ Ação: etapa na qual a tarefa é a de interferir na situação.

Etapas essas consideradas pelo autor, ininterruptas, pois, segundo Saviani (2012, p. 68), **mantêm o movimento dialético da ação-reflexão-ação.**

Nota-se, portanto, que desde a escrita do “embrião” do método, Saviani já adotava a fórmula da gênese do conhecimento: prática – teoria – prática. Ou seja, a fórmula do autor, embora usada indiscriminadamente tanto para a pesquisa quanto para o ensino, apresentava a síntese do movimento dialético realizado na pesquisa.

Destacamos, entretanto, que o fato de Saviani adotar essa fórmula da dialética, não significa dizer que isso seja sinônimo de materialismo-histórico, nem mesmo de que um método de ensino deva ser pensado a partir dela, pois como vimos no item anterior, o ponto de partida da pesquisa diferencia-se objetivamente do ponto de partida do ensino, uma vez que o ponto de partida da pesquisa é o desconhecido ou insuficientemente conhecido e o do ensino é o conhecimento do já conhecido.

Diferentemente do método dialético, **o método de ensino proposto em 1983 por Saviani, como vimos, possui cinco passos:**

- ✓ Prática Social;
- ✓ Problematização;
- ✓ Instrumentalização;
- ✓ Catarse;
- ✓ Prática Social.

Método no qual Saviani mantém o movimento da gênese do conhecimento: ação – reflexão – ação, portanto, prática – teoria – prática. Movimento esse que não pode ser compatibilizado com o ensino, uma vez que o ponto de partida do ensino é o conhecimento, portanto, é a teoria e não a prática, assunto esse que será abordado nas seções posteriores dessa pesquisa.

---

dito anteriormente, Saviani adapta Gramsci as suas ideias e não o contrário, ou seja, a partir da leitura de Gramsci conceitua o temo ideologia.

Desse modo, sobre tais métodos **nos perguntamos: seria o método de ensino proposto por Saviani em 1983, diferente do método dialético proposto pelo autor na década de 1970?**

Para desenvolvermos nossas reflexões sobre a pergunta acima descrita utilizaremos três quadros comparativos entre os métodos:

- 1) No primeiro analisaremos a fundamentação teórica contida em cada um dos métodos propostos pelo autor;
- 2) No segundo quadro, faremos a caracterização dos passos que compõem cada método;
- 3) Por fim, no terceiro quadro demonstraremos o que chamamos de pseudodiferenças entre os métodos.

Quadro I: Fundamentação teórica contida no método dialético e no método de ensino de Saviani

Método Dialético	Método de Ensino
Escrito no ano de 1969, no texto denominado <i>Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil</i> .	Escrito no início de década de 1980, no texto <i>Escola e democracia II</i> .
Na ocasião de sua escrita Saviani utilizava fundamentalmente a fenomenologia e, no caso da escrita do método, utilizou o livro <i>Educação e reflexão</i> , de autoria de Furter.	Na ocasião da escrita, Saviani afirma em <i>Escola e democracia II</i> , texto no qual apresenta os passos do método de ensino, que o mesmo foi escrito a partir da concepção dialética de ciência explicitada por Marx no método da economia política.
No livro <i>Educação e reflexão</i> , Furter preocupa-se em pensar a educação a partir de seus problemas, mas com a perspectiva de superá-los. Segundo esse autor “é a partir da ação que deve existir uma reflexão filosófica, para que assim, ocorra uma nova ação, superadora em relação à anterior” (FURTER, 1987, p. 08).	É a partir da obra de Furter <i>Educação e reflexão</i> que Saviani chega ao que afirma ser a primeira tentativa de construir uma teoria dialética da educação, uma vez que, conforme diz o autor, é nesse momento que fica evidente “a questão da passagem da síntese à síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2011a, p. 217).



	Expressão essa que, conforme o autor, tornou-se central na formulação da pedagogia histórico-crítica, mantendo-se no texto <i>Escola e democracia II</i> , no qual Saviani propõe seu método de ensino.
--	---

Nota-se nesse quadro que existe mais de uma década de diferença entre a escrita do primeiro método para o segundo; o primeiro foi utilizado pelo autor tanto para o desenvolvimento de suas pesquisas, quanto para o desenvolvimento de suas aulas, pois em sua formulação fica evidente que Saviani utiliza a fórmula ação-reflexão-ação, portanto, a fórmula da pesquisa.

Já o segundo método foi destinado apenas ao ensino, embora tenhamos visto que, assim como no método dialético, a finalidade de Saviani era, a partir dos problemas identificados no que chama de prática social, depois de refletidos, superá-los.

Dito de outra forma: **a partir da fórmula ação-reflexão-ação (fórmula da gênese do conhecimento), Saviani escreveu seu método de ensino, tratando – como fez no método dialético –, pesquisa e ensino de forma indiferenciada. Mais do que isso, pressupondo que o caminho que o ensino deverá percorrer para se realizar é o mesmo caminho que o da pesquisa.**

O referencial teórico utilizado pelo autor no primeiro método era a fenomenologia e o utopismo de Furter, depois incrementado com a metafísica e o idealismo. No segundo método, conforme o próprio autor indica, foi utilizado o método da economia política de Marx. Este fato nos conduz ao entendimento de que – se fosse possível a proposição de um método de ensino a partir da pesquisa –, ambos os métodos propostos por Saviani deveriam se diferenciar em essência, uma vez que, ao escrevê-los, o autor teve como respaldo teórico concepções de homem e de mundo completamente antagônicas, como é o caso da fenomenologia e do materialismo histórico de Marx.

No entanto, evidencia-se que Saviani formulou o que chama de elaboração central da pedagogia histórico-crítica no ano de 1969, quando escreveu pela primeira vez o método dialético, a partir do utopismo de Furter. Isto nos leva ao entendimento de que, embora o autor apresente Marx como novo referencial teórico para a escrita de seu

método de ensino, o mesmo reapresenta elaborações teóricas que havia realizado quando ainda se orientava à luz de referenciais teóricos antagônicos ao materialismo histórico.

O que ocorre é que Saviani mantém em seu método de ensino os fundamentos do seu método dialético. Nesse sentido, o que o autor fez em seu método de ensino foi apropriar-se de termos do arcabouço teórico de Marx e não propriamente do arcabouço teórico em questão. Contudo, como demonstramos no item anterior, ainda que tivesse se apropriado efetivamente do referencial teórico marxista, essa condição não lhe permitiria elaborar um método de ensino a partir de um método de pesquisa, pois ensino e pesquisa são métodos de naturezas distintas. O campo de ação da pesquisa – embora utilize por parâmetro o conhecido para identificar o desconhecido – é o âmbito do desconhecido; e o do ensino é o âmbito do conhecimento do já conhecido.

Quadro II: Caracterizando o método dialético e o método de ensino de Saviani

Método Dialético	Método de ensino
Possui quatro passos, apresentados no ano de 1969, no texto <i>Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil</i> .	Possui cinco passos, apresentados no texto <i>Escola e Democracia II</i> , publicado no ano de 1983.
No texto <i>Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil</i> , de 1969, os passos receberam o seguinte nome: ação – reflexão – ideologia – ação; Em sua tese que deu origem ao livro <i>Educação Brasileira: estrutura e sistema</i> , publicado no ano de 1973, Saviani reapresenta os quatro passos, no entanto, substitui o termo reflexão por problema, ficando da seguinte maneira: ação – problema – ideologia – ação.	Os passos são: prática social – problematização – instrumentalização – catarse – prática social; A nomenclatura dos passos permanece a mesma até os dias de hoje.

<p>No texto <i>A filosofia na formação do educador</i>, escrito em 1973 e publicado pela primeira vez em 1975, os nomes ficam: ação – problema – ideologia – problema.</p>	
--	--

Ao analisar o quadro acima **a primeira impressão é de que os métodos se diferenciam**, pois, como vimos, foram escritos no tempo cronológico com mais de uma década de diferença. Além disso, o primeiro possui quatro passos e o segundo cinco passos, sendo todos com nomenclaturas distintas.

Mais do que isso, sentimos a impressão de diferenciação entre os métodos ao agregarmos as informações do primeiro quadro, de que o referencial teórico utilizado pelo autor era diferente quando realizou a escrita do primeiro método em relação à escrita do segundo método.

Nesse sentido, se analisadas apenas na aparência, tais diferenças seriam o suficiente para acreditarmos que ao escrever seu método de ensino, no início da década de 1980, Saviani havia rompido com os elementos de sua formação inicial, produzindo agora um método de ensino efetivamente pautado no materialismo histórico. No entanto, uma análise mais detalhada das diferenças nos indica a existência de uma pseudodiferença entre os métodos.

Desse modo, entendemos necessário apresentar um breve percurso histórico e teórico da produção dos métodos em questão, para na sequência explicarmos o que entendemos por pseudodiferença entre eles.

**Sobre o método dialético**, como indicado exaustivamente, a primeira vez que Saviani escreve sobre esse método foi no texto *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*, redigido no ano de 1969, para a atividade final da disciplina Filosofia da Educação ministrada para o 3º ano do curso de Pedagogia da PUC-SP.

Vimos que na ocasião da escrita desse texto Saviani estava fortemente influenciado pela fenomenologia, e não só, uma vez que basicamente seguiu as orientações contidas no livro *Educação e reflexão*, de Furter, que se fundamentava teoricamente no utopismo de Bloch.

Nesse livro, Furter, que estava preocupado em resolver os problemas da educação, propõe passos que devem ser percorridos no planejamento educacional. Passos esses que vão desde a ação inicial,

fundada no senso comum, devendo chegar a uma nova ação, esta agora refletida, portanto, superadora da primeira ação.

A passagem da primeira ação para a segunda ação ocorre por meio da identificação de problemas, que para serem entendidos devem passar por uma reflexão filosófica, reflexão essa orientada por uma ideologia.

**Foi, portanto, ao fazer a síntese da obra de Furter que Saviani chegou à síntese ação-reflexão-ideologia-ação, denominada por ele de método dialético.**

**Além disso, Saviani também se apropria dos conceitos que Furter desenvolve em cada etapa de planejamento. Conceitos que foram explicados em cada momento da síntese ação-reflexão-ideologia-ação. Mais do que isso, foi com as orientações de Furter na obra citada que Saviani chega à formulação “passagem da síntese para a síntese pela mediação da análise”. Formulação essa indicada pelo autor como princípio da pedagogia histórico-crítica.**

Saviani, desse modo, elaborou seu método ancorando suas reflexões, como dissemos, no utopismo de Furter, pois acreditava que bastaria detectar os problemas da educação, realizar uma reflexão filosófica, definir objetivos educacionais e agir sobre eles, que os objetivos seriam atingidos e os problemas superados.

Nesses termos, seguindo esse roteiro, Saviani acaba por realizar reflexões sobre os problemas educacionais completamente desvinculados da forma do ser social, ou seja, do modo de produção da sociedade capitalista, da economia política.

A educação é vista – nessa forma de análise realizada pelo autor – em si mesma, de forma idealizada, distanciando-se da forma do ser em sua totalidade, desconsiderando que a educação, especialmente a educação formal, é apenas um dos componentes da sociedade capitalista, e não seu componente determinante. Portanto, desconsiderando que não é possível analisar a educação sem antes compreender a sociedade na qual está inserida.

**Em síntese: fundado na fenomenologia e no utopismo de Furter, Saviani elenca problemas e objetivos educacionais, os quais devem ser superados por meio da ação-reflexão-ideologia-ação, tendo como ponto de partida e de chegada apenas a esfera educacional.**

Vale lembrar que, como Saviani não apresenta o referencial teórico que utilizou para produzir o texto em questão, nem mesmo em

citações, a forma como chegamos ao entendimento de que o autor se fundamentou na fenomenologia para desenvolver suas análises ao longo do texto foi por ter utilizado procedimentos durante sua análise, tais como a redução fenomenológica, procedimento esse tão característico da fenomenologia de Husserl.

No caso de Furter, que também não foi citado por Saviani ao longo do texto em questão, concluímos sua apropriação das ideias desse autor, contidas na obra *Educação e reflexão*, somente quando estudamos sua tese, produzida na mesma época do referido texto. Nesta, ao reapresentar seu método dialético, Saviani faz algumas menções à Furter, embora não o indique como referência para a escrita de seu método dialético.

Assim, ao realizamos a leitura do livro *Educação e reflexão*, de Furter – procedimento que realizamos com vários autores mencionados por Saviani –, pudemos concluir que **o método dialético de Saviani foi escrito a partir da síntese que o autor fez do livro de Furter, uma vez que segue o percurso proposto por esse autor para a elaboração do planejamento educacional.**

A segunda vez que Saviani apresenta seu método dialético foi, como dito acima, em sua tese, publicada na forma de livro no ano de 1973. Muito embora sua tese tenha sido desenvolvida na mesma época do texto “Esboço de formação de uma ideologia educacional para o Brasil”, que acabamos de discutir; além do fato de o autor ter mantido os quatro passos por ele propostos em seu método dialético e a definição dos mesmos; surgem, todavia, dois elementos novos: um que diz respeito à alteração na nomenclatura de um dos passos; o outro referente à inclusão de alguns autores, os quais tiveram a função de ajudar Saviani a explicitar com maiores detalhes cada um dos passos contidos em seu método dialético.

Sobre a alteração da nomenclatura, a primeira vez que o autor apresentou os passos de seu método foram utilizados os seguintes nomes: ação-reflexão-ideologia-ação, alterando-se no texto de sua tese para, ação-problema-ideologia-ação, ou seja, o termo reflexão foi substituído pelo termo problema.

Tal substituição não significou, contudo, que o sentido original do passo tenha sofrido algum tipo de mudança em sua essência, isso porque no livro *Educação e reflexão*, Furter trabalhou com a ideia de que a reflexão deveria partir dos problemas, que ao serem compreendidos – por meio da reflexão –, poderiam ser superados.

Entendimento esse mantido por Saviani, mesmo depois de ter substituído a nomenclatura dos termos.

No entanto, para a explicação do significado do termo problema – e repetimos, muito embora o sentido original do termo tenha permanecido –, Saviani incluiu o pensamento de Marías, que discute o problema como problema filosófico na perspectiva da metafísica.

Além de Marías, na discussão do passo denominado problema, Saviani inclui outros autores em suas reflexões sobre seu método dialético. Para incrementar suas análises sobre o significado da reflexão filosófica Saviani utiliza Joel Serrão, que fundamenta suas explicações sobre essa temática em Sócrates e Leibniz, por exemplo. Também utiliza Huisman e Vergez, que assim como Serrão, explicam o significado da reflexão filosófica a partir de Sócrates.

Por fim, a terceira vez em que Saviani apresenta seu método dialético é no texto *A filosofia na formação do educador*, escrito no ano de 1973 e publicado pela primeira vez no ano de 1975.

Nesse texto, o número de passos apresentados, desde a primeira vez, permanece o mesmo: quatro passos. A nomenclatura fica como a apresentada no segundo texto: ação-problema-ideologia-ação.

No entanto, assim como fez no segundo texto, sem negar os anteriores, Saviani incluiu mais alguns autores em suas análises sobre o seu método dialético. No caso do passo problema, além de Marías, Saviani apresenta Kosik e quando fala do passo da ideologia, em nota de rodapé indica que o significado do termo é o mesmo dado por Gramsci. Como já abordamos anteriormente, esse sentido não se apresenta no texto, uma vez que Saviani mantém inclusive a mesma escrita produzida no segundo texto, na qual não faz uso de Gramsci e sim de Furter para explicar o termo ideologia.

Nesse sentido, sobre a construção de Saviani referente a seu método dialético, entendemos que existem três pontos necessários de serem destacados:

O **primeiro ponto** refere-se ao fato de que, embora Saviani tenha substituído o nome do segundo passo, alterando de reflexão para problema, o significado permaneceu o mesmo. A finalidade desse passo para Saviani, desde a primeira escrita, consiste em levantar os problemas e a partir deles realizar uma reflexão filosófica. Reflexão essa que, mediada pela análise, segundo o autor, levará o sujeito, seja ele na figura do pesquisador, seja ele na figura do aluno, a sair do senso comum e atingir uma consciência filosófica do objeto estudado.

Contudo, como já apresentado anteriormente, a reflexão filosófica proposta por Saviani dava-se a partir dos autores com os quais dialogava naquele momento. Autores que fundamentavam suas discussões na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e no utopismo.

Além disso, Saviani propunha que essa reflexão filosófica deveria ser dialética. No entanto, vale lembrar que em decorrência do referencial teórico utilizado por ele na época da escrita de seu método dialético, como também já discutido na seção anterior, **o entendimento de dialética do autor não se ancorava na dialética materialista histórica.**

O **segundo ponto** a ser destacado diz respeito ao fato de que, embora ao longo dos três textos, nos quais Saviani apresenta seu método dialético, o autor acrescente autores, os quais são utilizados para explicar o significado dos passos de seu método; e embora tenha ocorrido uma mudança de nomenclatura do segundo passo; a essência do método permaneceu a mesma, desde sua escrita inicial.

O que estamos dizendo com isso é que, mesmo Saviani citando Kosik para explicar a questão do problema, ou ainda Gramsci na ideologia, o que se manteve foi o sentido inicial do método, que tinha como origem Furter.

Evidencia-se, portanto, que os novos autores utilizados por Saviani – mesmo seguindo orientações teóricas tão diferentes da fenomenologia, da metafísica e do utopismo, como é o caso de Kosik e Gramsci, estes, pensadores marxistas –, não foram utilizados por terem ajudado-o a desenvolver uma nova compreensão sobre o método que estava propondo, mas sim, foram acoplados em citações para reforçarem o que Saviani já havia elaborado sobre seu método dialético, que continuou tendo Furter como fonte essencial.

O **terceiro ponto** de destaque relaciona-se ao fato de que Saviani mantém, desde a primeira escrita até a terceira, a mesma finalidade da utilização de seu método dialético. Finalidade essa que se refere ao fato de o autor acreditar que bastaria identificar os problemas da educação brasileira, refletir sobre os mesmos, que conseqüentemente, na prática, esses problemas seriam superados.

**Visão essa que acaba por cair no idealismo**, uma vez que o autor discute a escola desvinculando-a da realidade que lhe determina a existência. Idealismo, porque acredita Saviani que os problemas

educacionais poderiam ser resolvidos por eles mesmos, bastando uma apropriação teórica por parte de quem os analisava.

Já o **método de ensino** proposto por Saviani no ano de 1983, foi escrito, como diz o autor, tendo como referencial teórico a concepção dialética de ciência explicitada por Marx no método da economia política.

Nesse sentido, a partir do fundamento teórico que Saviani indica ter utilizado na escrita de seu método de ensino, subentende-se que nessa etapa de sua produção o autor havia superado as concepções teóricas que serviram de referenciais para a escrita de seu método dialético.

No entanto, **ao observarmos “mais de perto” os métodos escritos pelo autor, é possível identificar muitos aspectos em comum entre seu método dialético**, proposto em 1969 – utilizado pelo autor indiferenciadamente tanto para pesquisa quanto para o ensino –, **e seu método de ensino**, proposto em 1983. Embora este último seja um método de ensino, Saviani estrutura-o a partir da gênese do conhecimento, seguindo a fórmula ação-reflexão-ação, portanto, seguindo o caminho da pesquisa e não do ensino.

**Em resumo: diferentemente do método dialético que possui quatro passos, no método de ensino são apresentados cinco passos, todos com uma nomenclatura diferente das que foram utilizadas no método dialético. Contudo, após analisarmos o sentido dos passos contidos no método de ensino, notamos que muitos deles se assemelham ao primeiro método, ou seja, constatamos que existem pseudodiferenças entre os métodos que serão o assunto de nosso próximo quadro.**

Quadro III: As pseudodiferenças entre o método dialético e o método de ensino, propostos por Saviani.

Passos dos métodos	Relação entre os passos contidos no método dialético e no método de ensino
<b>Primeiro passo:</b> no método dialético, denominado ação; no método de ensino, denominado prática social.	Embora possuam nomes distintos, o sentido permanece o mesmo nos dois métodos: o ponto de partida do primeiro é a ação e do segundo é a prática social. Isso significa que em seu método de ensino, assim como fez em seu método dialético, Saviani continua tratando ensino e



	<p>pesquisa de forma indiferenciada, pois utiliza a fórmula da pesquisa para orientar os passos de ambos os métodos. Desse modo, é possível evidenciar que Saviani elabora os dois métodos tendo a pesquisa como referência e não o ensino.</p> <p>Em síntese: o ponto de partida em ambos os métodos são o da pesquisa e não do ensino, isso porque Saviani tratou pesquisa e ensino de forma indiferenciada. Entretanto, no caso do primeiro método, o autor utiliza seu instrumento de pesquisa – pensado a partir da pesquisa –, tanto para pesquisar quanto para ensinar. Já no caso do segundo método, embora esse tenha sido destinado objetivamente para o ensino, Saviani também o elabora a partir da fórmula da pesquisa. Ou seja, no método de ensino, mais do que tratar ensino e pesquisa de forma indiferenciada, fica evidente que o autor pensa o ensino a partir da pesquisa e não da particularidade do ato de ensinar.</p>
<p><b>Segundo passo:</b> no método dialético, inicialmente denominado reflexão, depois alterado para problema; no método de ensino, denominado problematização.</p>	<p>Assim como ocorre no primeiro passo, Saviani muda o nome – apesar de os nomes permanecerem muito parecidos –, no entanto, mantém o mesmo sentido do passo em ambos os métodos. Sentido esse que consiste em definir os problemas apresentados na ação, na prática social, para compreendê-los e superá-los.</p> <p>Neste passo, novamente o autor confunde ou trata de forma indiferenciada pesquisa e ensino, pois, se concordamos que a produção do conhecimento tem como ponto de partida a realidade social, uma vez que é a partir dela que nos tornamos capazes de identificar seus problemas; no ensino entendemos que, embora exista a necessidade de problematizar, esta não terá o mesmo sentido da produção da pesquisa.</p> <p>A diferença entre a problematização realizada na pesquisa e aquela que realizamos na escola</p>

	<p>de ensino formal não foi destacada por Saviani. Ao contrário, da forma como explica a problematização, o autor demonstra que trata pesquisa e ensino de forma indiferenciada, pois a problematização que propõe para o ensino é a mesma que utiliza na pesquisa. Como bem sabemos, tais problematizações possuem objetivos distintos, devendo também ser distintas. Ou seja, na pesquisa devemos, sim, problematizar a realidade, uma vez que é a partir dessa problematização que nos colocamos a estudar o objeto investigado. Já no ensino, a problematização refere-se ao conteúdo que se pretende ensinar. Conteúdo esse que não é algo a ser descoberto cientificamente, pois isso já ocorreu.</p>
<p><b>Terceiro passo:</b> no método dialético não existe explicitamente o terceiro passo; no método de ensino o terceiro passo é denominado instrumentalização.</p>	<p>A instrumentalização é para Saviani o momento da transmissão do conteúdo. É, portanto, o momento da reflexão.</p> <p>No método dialético, a instrumentalização não aparece explicitamente, mas Saviani deixa claro que durante o problema – segundo passo – realiza-se a reflexão que, como vimos no capítulo anterior, deverá acontecer por intermédio do que propõe a fenomenologia, em que o ato de refletir funda-se, não a partir da realidade, mas de quem pesquisa.</p> <p>Desse modo, entendemos que o que Saviani faz no método de ensino é uma subdivisão do segundo passo existente no método dialético, pois desde lá, ao explicar o sentido desse passo, deixou claro que a partir do problema identificado na ação torna-se necessário realizar uma reflexão sobre o mesmo, com a finalidade de superá-lo na nova ação.</p> <p>Essa preocupação se mantém no método de ensino, pois segundo Saviani, depois de identificados os problemas da prática social, esses devem ser compreendidos, para serem</p>

	<p>superados na nova prática social.</p> <p>Nesses termos, mantêm-se o entendimento do autor sobre a ação-reflexão-ação em ambos os métodos. Ocorre apenas, no método de ensino, o desmembramento do problema contido no método dialético. É assim que o problema contido no primeiro método se torna problematização e instrumentalização, no segundo.</p> <p>Contudo, mesmo destinando um passo exclusivamente para o ensino – a instrumentalização –, Saviani não consegue explicitar de que forma esse ensino deverá ocorrer.</p> <p>Como vimos, quando analisamos o passo instrumentalização, Saviani recorre ao conceito de transmissão de conteúdo, mas não explica como essa transmissão deverá ocorrer. Portanto, não diferencia a transmissão do conteúdo proposta em seu método de ensino de qualquer outra transmissão, como por exemplo, no ensino tradicional.</p>
<p><b>Quarto passo:</b> denominado ideologia no método dialético e catarse no método de ensino.</p>	<p>Nesse caso, entendemos que o sentido do passo também permanece o mesmo, uma vez que, se na ideologia Saviani entendia que o sujeito deveria orientar sua nova ação contrapondo-se ao senso comum; agora, na catarse, reafirma tal sentido, dizendo que ao adquirir os instrumentos culturais o sujeito torna-se alguém com uma nova consciência sobre a prática social e que ao incorporar os instrumentos culturais, esses elementos agora são transformados em elementos ativos de transformação social.</p>
<p><b>Quinto passo:</b> denominado ação no método dialético e prática social, no método de ensino.</p>	<p>Saviani conclui os passos de seu método utilizando o mesmo nome do primeiro passo, tanto do método dialético, caracterizando-o como ação, quanto do método de ensino, caracterizando-o como prática social. Isso acontece porque o autor continua tratando</p>

	ensino e pesquisa de forma indiferenciada – tanto em seu método dialético, quanto em seu método de ensino.
--	--

Os quadros acima nos ajudaram a evidenciar que Saviani iniciou a construção de seu método de ensino desde o momento em que escreveu o método dialético, no ano de 1969, embora possivelmente não fosse, no início, algo deliberado e consciente por parte do autor.

Pudemos chegar a essa conclusão com a comparação e a análise que realizamos referente aos passos propostos em cada um dos métodos. Análise essa que nos possibilitou evidenciar que, **embora o autor tenha realizado mudanças entre o nome dos passos contidos no seu método dialético e no método de ensino, em essência tais passos permaneceram os mesmos, pois, apesar de nomes diferentes, foram mantidas a finalidade e o sentido de cada passo.**

Além disso, Saviani também manteve a mesma finalidade para os dois métodos, que era a da resolução de problemas. Melhor dizendo: desde quando utilizou Furter para escrever o “embrião” do método, o grande objetivo de Saviani era o mesmo de Furter: resolver os problemas. No primeiro método a resolução dos problemas voltava-se para a educação, no segundo, resolver os problemas sociais.

Desse modo, a partir das reflexões realizadas, concluímos que efetivamente são pseudodiferenças que existem entre o método dialético e o método de ensino, ambos propostos por Saviani, pois não ocorreu uma negação e superação do que continha no primeiro método para o segundo. Se houve, foi apenas na forma, na aparência, pois os nomes dos passos sofreram alterações, mas o conteúdo, a essência tanto do método dialético quanto do método de ensino permaneceu a mesma: em ambos os métodos Saviani trata ensino e pesquisa de forma indiferenciada.

Em outras palavras: **a análise realizada nos permite inferir que o método de ensino proposto por Saviani se assemelha ao método dialético, uma vez que a fórmula ação-reflexão-ação permanece no método de ensino, agora como prática social-instrumentalização-prática social, fórmula que segue a lógica da frase: o movimento do pensamento vai da síntese à síntese pela mediação da análise, que é para o autor uma orientação segura tanto para a pesquisa quanto para o ensino, indiferenciadamente.**

### 3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DIALÉTICO E O MÉTODO DE ENSINO PROPOSTOS POR DERMEVAL SAVIANI

Após realizarmos as reflexões relacionadas ao método de ensino proposto por Saviani, tendo como ponto de partida desde a formação inicial do autor – momento em que escreveu o “embrião” do método –, até o estudo do método da economia política, mencionado pelo autor como fonte teórica para a escrita de seu método de ensino, nos sentimos em condições de realizar **algumas considerações sobre os mesmos**.

Para tanto, cabe agora retomar o objetivo de presente capítulo: **compreender como se desenvolveu o método de ensino proposto por Saviani**.

Nesse sentido, para realizarmos nossas considerações sobre o objetivo do capítulo, dividiremos nossa análise em dois grupos: no **primeiro grupo** realizaremos considerações a respeito do método dialético de Saviani; e no **segundo grupo**, as considerações serão destinadas ao método de ensino.

Quanto ao **primeiro grupo**, referente ao **método dialético**, a **primeira consideração** que gostaríamos de destacar refere-se ao inegável esforço de Saviani na construção de um método. Por várias vezes, desde a escrita de sua tese, o autor deixou claro que sentia a necessidade de organizar um instrumento que lhe permitisse analisar os problemas da educação brasileira. Resultando, desse modo, na produção do que chamou de método dialético, utilizado tanto para desenvolver suas pesquisas, como para ministrar suas aulas. Um método que teve por fundamento teórico a fenomenologia, a metafísica e, especialmente, não só o utopismo de Furter como também praticamente a reprodução por parte de Saviani da obra *Educação e reflexão*, escrita pelo autor citado.

Assim, além da escrita do método ter sido uma síntese do que propôs Furter em seu livro, ao produzir o que chamou de método dialético – assim como Furter –, Saviani tinha por objetivo identificar os problemas educacionais para que os mesmos fossem resolvidos.

No caso de Saviani, os problemas que deveriam ser identificados eram os da educação brasileira, para, a partir disso, serem compreendidos e superados. É justamente esse o movimento proposto por Furter, que Saviani segue à risca. Movimento que parte da ação e

chega a uma nova ação, pela mediação da reflexão, ou ainda, como diz Saviani, movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise. Movimento esse que foi caracterizado por Saviani de dialético.

Saviani utilizou seu método dialético para refletir sobre os problemas da educação brasileira. Entretanto, suas análises ficavam circunscritas aos limites da própria escola. Isso porque, no período em que escreveu o referido método, o autor não dispunha da compreensão teórica de que para pensar os problemas da escola seria necessário, antes, conhecer a sociedade na qual essa escola estava inserida; e que para compreender seus problemas e possível caminho de superação, seria necessário compreender a fundo as determinações históricas da sociedade, portanto, a forma como os homens produzem sua própria existência nessa sociedade.

Uma **segunda consideração** que pretendemos dar destaque é o fato de que o alicerce teórico que Saviani utilizava – fenomenologia, metafísica, utopismo de Furter –, aliado ao desejo de resolver os problemas da educação brasileira, o conduziram a realizar a síntese de **um método que passou a servir tanto para as pesquisas que desenvolvia, quanto para as aulas que ministrava.**

A **terceira consideração** refere-se ao fato de que **desde a primeira vez que Saviani apresentou seu método dialético** – originário da síntese que fez do método proposto por Furter no livro **Educação e reflexão** –, o autor utilizou-o como **um instrumento de análise, no qual passou a encaixar os problemas da educação. Como vimos, problemas esses sempre pensados por eles mesmos.**

Quanto ao **segundo grupo**, referente ao **método de ensino**, a **primeira consideração diz respeito ao fato de Saviani, assim como fez no método dialético, continuar tratando pesquisa e ensino de forma indiferenciada**, embora tenha afirmado o contrário disso.

Nesses termos, ao dizer que ensino e pesquisa devem seguir a **mesma orientação, o autor desconsidera o que ele mesmo explicou quando fez a crítica à Escola Nova, afirmando que ensino não é pesquisa, pois o desenvolvimento da pesquisa ocorre a partir do desconhecido e o desenvolvimento do ensino, a partir do conhecido.**

Uma **segunda consideração** que faremos **refere-se ao fato de Saviani manter no método de ensino as mesmas expectativas que tinha quando propôs o seu método dialético.** Ao propor seu método de ensino, assim como fez com o método dialético, o autor continua acreditando que basta ao sujeito percorrer os passos por ele indicados no

método em questão que ao final do percurso esse sujeito será capaz de transformar a realidade em que vive. Embora explique que a educação não possa transformar esse mundo de modo direto e imediato, preconiza que poderá fazê-lo de modo indireto e mediato. Entretanto, como sinalizado anteriormente, mesmo que ao final do percurso de ensino o aluno passe a ter uma compreensão crítica do mundo, esse fato não altera a realidade em que vivemos, pois esse aluno continuará comprando ou vendendo sua força de trabalho.

A **terceira consideração** diz respeito ao que Saviani chama de instrumentalização. Mesmo concordando com o autor quando diz que um método de ensino consiste em diferentes etapas e que o conjunto dessas etapas nem sempre seguem uma sequência linear, destacamos que uma dessas etapas deve ser destinada objetivamente à efetivação do ensino e, no caso de seu método de ensino, essa etapa é a instrumentalização.

Contudo, em nossas análises, especificamente sobre esse passo, identificamos que o autor o definiu apenas como o momento da transmissão de conteúdos.

Sobre a referida afirmação, anunciamos que por se tratar de um passo tão importante no processo de ensino – uma vez que se caracteriza por ser o momento de efetivação do mesmo –, Saviani simplesmente contentou-se em dizer que o conteúdo deve ser transmitido, **não se fazendo a seguinte pergunta: como se deve ensinar a alguém os conteúdos escolares?**

Ou seja, o autor preocupa-se em dizer que ao apropriar-se do conteúdo o aluno irá se apropriar dos instrumentos culturais necessários à luta social que as camadas populares travam diuturnamente, mas esquece de pensar que para que os alunos se apropriem dos instrumentos culturais é preciso que existam atividades de ensino que efetivamente potencializem aprendizagem.

Nossas análises nos permitiram constatar que **a ausência da pergunta “como se deve ensinar a alguém os conteúdos escolares?”**, bem como a ausência de respostas para a referida pergunta, deu-se pelo fato de Saviani não fundamentar seu método de ensino a partir de uma teoria que explique o como se aprende, para assim poder propor o como se ensina. Isto porque o pressuposto de autor, como explicado por exaustão, era de que o ensino deveria seguir o mesmo caminho da pesquisa; posição essa que não se sustenta, pois o método de pesquisa tem origem e finalidade distinta do método de ensino.

**A quarta consideração está relacionada à forma indiferenciada com que Saviani trata ensino e pesquisa.**

Assim como fez com o método dialético, em seu método de ensino **Saviani tratou de forma indiferenciada ensino e pesquisa. Realizou exatamente o que criticou na Escola Nova, quando afirmou que ensino não é pesquisa. A confirmação dessa indiferenciação ocorreu quando o autor afirmou que o movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise é uma orientação segura tanto para o método de pesquisa quanto para o método de ensino.** Uma afirmação que não se sustenta, pois, como várias vezes explicamos, o âmbito da pesquisa é o desconhecido e o âmbito do ensino, o conhecido.

**A quinta consideração refere-se ao fato de Saviani não apenas ter tratado de forma indiferenciada ensino e pesquisa, como também tratar de forma indiferenciada ensino e aprendizagem.**

Sobre essa questão demonstramos que o autor entende que o ponto de partida e o ponto de chegada do aluno e do professor são os mesmos – a prática social –, pois não compreende que, mesmo imbricados, ensino e aprendizagem são também, assim como o ensino e a pesquisa, de naturezas distintas; e que o movimento do aluno no processo de aprendizagem é diferente do movimento do professor no processo de ensino, sendo que tais diferenças precisam ser explicitadas no momento em que se propõe um método de ensino.

No caso específico do método de ensino o autor não conseguiu compreender que o ponto de partida do método de ensino antecede a presença do aluno, pois é o momento em que o professor define o que e o como ensinar; definições essas que são determinadas pelo conhecimento – consciente ou não –, que o professor possui do já conhecido.

...

As considerações acima descritas nos permitem realizar **algumas conclusões sobre o método de ensino de Saviani.**

Discutimos longamente, em diversos momentos da presente seção, que embora Saviani tenha afirmado que seu método de ensino teve sustentação no método da economia política de Marx, isso de fato não ocorreu. Afirmação essa que se ampara ao menos em três argumentos, que serão demonstrados a seguir:



1. A origem do método de ensino de Saviani está em seu método dialético;
2. O autor não distingue ensino de pesquisa;
3. O autor não distingue ensino de aprendizagem.

Sobre a **origem do método de ensino de Saviani, que está em seu método dialético**, demonstramos no decorrer da seção que o autor reproduziu seu método dialético – fundado na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e no utopismo de Furter –, em seu método de ensino. Isso significa dizer que Saviani apenas encaixa, acopla em seu método de ensino termos do arcabouço teórico marxista, pois seu método de ensino está fundamentado em seu método dialético. Não ocorreu, portanto, uma mudança na substância entre seu método de ensino e seu método dialético, razão pela qual **não podemos considerar o método de ensino de Saviani marxista**.

Sobre a **ausência de distinção realizada por Saviani entre método de ensino e método de pesquisa**, demonstramos que isso ocorria desde quando o autor havia formulado seu método dialético, utilizando-o tanto para o desenvolvimento de suas pesquisas, quanto para o desenvolvimento de suas atividades de ensino.

No caso do método de ensino não é diferente, pois mesmo alertando para o fato de não estar incorrendo na mesma falha que denunciou a Escola Nova – quando disse que **ensino não é pesquisa, argumentando que ensino diz respeito ao conhecido e pesquisa ao desconhecido** –, ao afirmar que o movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise é uma orientação segura tanto para o método de pesquisa quanto ao método de ensino. **Saviani comete uma incongruência em seu pensamento, uma vez que afirma o que antes havia negado, pois agora para o autor, tanto o método de pesquisa quanto o método de ensino devem seguir a mesma orientação**.

Além disso, é preciso destacar que Marx, no método da economia política, fala de seu método de investigação, ou seja, de seu método de pesquisa, do caminho que faz do concreto aparente ao concreto pensado: do caminho que faz do desconhecido, ou insuficientemente conhecido, aparentemente conhecido, ao conhecido, suficientemente conhecido, concreto pensado. Um caminho completamente diferente do que ocorre no ensino, que parte do que é conhecido, portanto, do resultado das pesquisas.

Assim, pelas próprias argumentações de Saviani ao explicar que ensino não é pesquisa, como pela exposição de Marx referente ao seu método de investigação, podemos inferir que um método de ensino não pode seguir a mesma orientação que um método de pesquisa, seja esse método de pesquisa fundado no materialismo-histórico ou não, pois ambos possuem naturezas distintas. Enquanto o primeiro, parte do conhecido o segundo, parte do desconhecido.

Sobre a **confusão ou tratamento indiferenciado entre ensino e aprendizagem**, Saviani afirma que o ponto de partida do professor e dos alunos é o mesmo, a prática social. **Desconsidera, portanto, que o ponto de partida do professor e dos alunos não é o mesmo.**

Pontos de partida diferentes entre professor e alunos porque, **no caso do professor** – que tem por finalidade ensinar o já conhecido pela humanidade –, o ponto de partida é o arcabouço teórico referente ao conteúdo escolar que pretende ensinar, bem como os conhecimentos relacionados ao como ensinar, portanto, o domínio do conhecido.

Já **no caso dos alunos**, o ponto de partida não é o resultado do conhecimento já produzido pela humanidade, mas sim o patamar de conhecimento que esse aluno possui referente ao que será ensinado, podendo ser o completamente desconhecido, o conhecido a partir de experiências empíricas e do senso comum, podendo ser já com algum nível de elaboração teórica e, por vezes, com elevado nível de elaboração teórica.

Além de afirmar que o ponto de partida de alunos e professor é o mesmo, o autor refere-se ao termo processo de transmissão-assimilação de conhecimentos como sendo ambos correspondentes ao método de ensino. Isso quer dizer que **o autor trata transmissão, que diz respeito ao ensino, e assimilação, que diz respeito à aprendizagem, assim como fez com pesquisa e ensino, de forma indiferenciada.**

Embora consideremos que ensino e aprendizagem sejam processos indissociáveis, pois um depende do outro para se realizar, possuem ambos especificidades e particularidades que precisam ser compreendidas; coisa que Saviani não fez, pois são tratados pelo autor como sinônimos de método de ensino.

A partir do exposto, **chegamos a duas conclusões: a primeira conclusão** é a de que **o método de ensino de Saviani não está fundado nos princípios do materialismo-histórico**, pois está fundamentado em seu próprio método dialético.

A **segunda conclusão**, que por sua vez reforça a primeira, **é o fato de Saviani confundir ou tratar de forma indiferenciada ensino e pesquisa**, pois entende o autor que a orientação para a elaboração de um método de pesquisa serve também para a elaboração do método de ensino.

Desse modo, como demonstrado, por serem de naturezas distintas, a referida orientação não pode ser a mesma tanto para a pesquisa quanto para o ensino, razão pela qual concluímos que: **o que Saviani propõe como sendo um método de ensino não pode ser considerado um método de ensino pautado no materialismo-histórico, pois está fundado na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e no utopismo de Furter; tão pouco pode ser considerado um método de ensino, pois foi elaborado a partir da confusão ou tratamento indiferenciado que o autor faz entre pesquisa, ensino e aprendizagem**, discussão de nossa próxima seção.

#### 4. CONHECIMENTO: CONDIÇÃO PRECÍPUA DO MÉTODO DE ENSINO

Na seção anterior dessa pesquisa nos ocupamos em demonstrar duas questões centrais sobre o método de ensino proposto por Saviani: a **primeira questão** refere-se ao fato de **que o método de ensino proposto por esse autor não pode ser considerado materialista-histórico porque foi escrito a partir de seu método dialético, que tem como fundamento a fenomenologia, a metafísica, o idealismo e o utopismo de Furter.**

A **segunda questão** consiste no fato de **o método de ensino de Saviani não poder ser considerado um método de ensino**, uma vez que o autor confunde ou trata indiferenciadamente método de ensino e método de pesquisa. Uma confusão ou indiferenciação entre dois tipos de métodos que possuem naturezas distintas, pois o método de ensino imerge no âmbito do que é conhecido e o método de pesquisa imerge no âmbito do desconhecido.

Nesse caso, vale destacar que quando falamos que o **método de pesquisa** faz sua imersão no âmbito do desconhecido ou no insuficientemente conhecido, é válido ressaltar que essa imersão não parte do ponto zero, pois para entrar na zona do desconhecido é necessário que o pesquisador se aproprie da produção de conhecimento já existente sobre o objeto de sua investigação; é necessário que o pesquisador conheça o que foi produzido até o momento, pois é esse conhecimento que lhe dará parâmetros para definir o que é conhecido e o que não é conhecido a respeito de seu objeto de estudo. Entretanto, **o campo da pesquisa é o desconhecido**, podendo a pesquisa se desenvolver em continuidade ao já existente ou em contestação ao já existente; seja para um fim ou para outro, **o campo de investigação sempre será na zona do desconhecido. Ou seja, a pesquisa é a apropriação por parte do pesquisador do que já foi produzido, contudo, para reafirmar ou confrontar o já conhecido e produzir novos conhecimentos; por essas razões a pesquisa está inserida no campo de desconhecido tanto do pesquisador quanto da humanidade.**

Já, distintamente da pesquisa, quando falamos do **método de ensino**, sua imersão sempre se dá no **campo do conhecido**, tanto por parte do professor quanto por parte da humanidade. A finalidade do ensino não é a de produzir conhecimentos, mas sim ensinar às novas

gerações o conhecimento que já foi produzido pela humanidade ao longo da história.

**Desse modo, na presente seção, pretendemos demonstrar que o conhecimento é substância ineliminável do método de ensino, desde o ponto de partida até o ponto de chegada.**

Para tanto, **a seção será dividida em três momentos**: no **primeiro**, demonstraremos que o conhecimento é o ponto de partida do método de ensino e que suas etapas subsequentes são desdobramentos desse conhecimento; no **segundo**, apresentaremos um método de ensino elaborado a partir de algumas das contribuições de Vigotski no campo da educação; por fim, no **terceiro**, faremos um comparativo entre o método de ensino apresentado a partir das contribuições de Vigotski e os cinco passos do método de ensino proposto por Saviani, com a finalidade de demonstrarmos que os passos mencionados não podem ser considerados um método de ensino.

#### 4.1 CONHECIMENTO: PONTO DE PARTIDA DO MÉTODO DE ENSINO

Quando pensamos em método estamos nos referindo à orientação – caminho, percurso – que seguimos para atingir algum objetivo, razão pela qual existem vários métodos, distintos por sua natureza, pois cada um deles visa a um determinado fim.

O objeto de nossa pesquisa diz respeito a um desses métodos: o método de ensino. Entretanto, ao longo de nossas reflexões, dois outros métodos se fizeram presentes: o método de pesquisa e o método de aprendizagem.

Sobre esses métodos é importante destacar que cada um deles possui uma especificidade, uma particularidade: o método de pesquisa diz respeito ao percurso que o pesquisador realizará na produção de conhecimento; o método de aprendizagem está relacionado à apropriação, por parte do aluno ou do sujeito aprendiz, de um conhecimento que já foi produzido e é de domínio da humanidade; **o método de ensino refere-se ao caminho lógico que o professor percorrerá para organizar e efetivar o ensino, com o objetivo de proporcionar aprendizagens aos alunos.**

Nesse sentido, considerando que o método de ensino é o caminho que orienta o professor na ação de ensinar, nos perguntamos: no que consiste esse caminho? Quais são suas bases, seus fundamentos?

Para respondermos a essas perguntas, podemos usar como exemplo o movimento que o professor realiza em relação a sua atividade de ensino, que pode ser descrito considerando ao menos dois momentos: **o momento que antecede a presença do aluno e o momento que se efetiva a partir da presença do aluno.**

No **primeiro momento** – que se realiza antes da presença do aluno –, **o professor tem dois desafios: definir o que será ensinado e como será ensinado.**

**O desafio de o que ensinar:** consiste na tarefa do professor de escolher o que irá ensinar ao aluno, ou seja, de escolher o conteúdo que irá ensinar, definindo o tema ou assunto de estudo, conteúdos específicos e objetivos de aprendizagem dos alunos. Tarefa essa que pressupõe a necessidade de o professor dominar o conhecimento do conteúdo que pretende ensinar. Mais do que isso, necessita que o professor conheça a teoria que alicerça o objeto que irá ensinar.

Dito de outra forma, **o pressuposto para que o professor defina o que irá ensinar, é o conhecimento; sem que o professor conheça – o conteúdo escolar e a teoria que alicerça seu o objeto de ensino –, não é possível que ocorra ensino.**

**O desafio do como ensinar:** requer que o professor – além de dominar o conhecimento teórico do objeto de ensino e do conteúdo curricular que pretende ensinar – saiba qual o caminho do ensino que deverá percorrer, como esse caminho deverá ser feito, com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno.

Para tanto, o caminho do ensino, o *como* ensinar, deverá ser respondido a partir do *como* se aprende, o que significa dizer que **necessariamente a elaboração do ensino pressupõe a exigência de um referencial teórico que explique a aprendizagem, ou seja, uma teoria da aprendizagem.**

O que estamos dizendo com isso é que **o caminho do ensino, o como ensinar, a especificidade do ensino só pode ser pensada a partir de uma teoria da aprendizagem, uma teoria que tem por especificidade explicar como o sujeito se apropria do conhecimento que já foi produzido.**

Entretanto, é importante deixar claro que o fato de o ensino ser pensado a partir de uma teoria da aprendizagem não significa que ensino

e aprendizagem possam ser considerados sinônimos, pois embora estejam em relação um com o outro, possuem especificidades e finalidades distintas.

Nesse caso, quando pensamos o ensino tendo como respaldo teórico uma teoria da aprendizagem, **não preconizamos que o que acontece é a transposição da teoria da aprendizagem para o ensino, mas sim, como veremos, que ao possibilitar o entendimento de *como* alguém aprende, a teoria da aprendizagem dá subsídios para que a partir dela seja pensado o *como* se ensina, ou seja, o método de ensino.**

O **segundo momento do método de ensino** que ocorre na presença dos alunos é realizado a partir de etapas previamente definidas, organizadas **a partir dos conhecimentos do professor referentes ao *o que* e ao *como* ensinar.**

Desse modo, considerando o exposto – tendo como exemplo o próprio processo da atividade de ensino do professor –, podemos responder às duas perguntas anteriormente apresentadas da seguinte forma: **um método de ensino consiste no caminho percorrido pelo professor para organizar e realizar o ensino, tendo como substância necessária e indispensável o conhecimento já produzido, o conhecimento do já conhecido.**

Nesse sentido, se o *que* ensinar corresponde ao tema e conteúdos que serão ensinados e se o *como* ensinar corresponde a uma teoria que explique a aprendizagem, nos perguntamos: qual seria essa teoria?

Existem várias teorias da aprendizagem e cada uma delas explica a forma como o sujeito aprende, de maneira diferente umas das outras, resultando consequentemente em diferentes propostas que dizem respeito ao ensino.

Dentre as teorias da aprendizagem existentes, nos ocuparemos nessa pesquisa em apresentar alguns dos conceitos desenvolvidos por Vigotski<sup>32</sup>, precursor da teoria histórico-cultural.

---

<sup>32</sup> Nasceu em 5 de novembro de 1896. Filho de família judia, Lev Semenovitch Vygotsky graduou-se em direito. Também estudou história, filosofia, literatura e arte. Quando terminou seus estudos retornou para sua cidade, Gomel e depois da Revolução teve permissão para lecionar em escolas estaduais. Aos 28 anos de idade, casou-se com Rosa Smekhova, com quem teve duas filhas. Ainda em Gomel, ministrou um curso de Psicologia no "Instituto de Treinamento de

Sobre a escolha por Vigotski, seguem alguns esclarecimentos: o **primeiro** esclarecimento está no fato de que não trabalharemos com todo o pensamento de Vigotski, mas apenas com os aspectos desse pensamento que contribuem para, a partir deles, pensarmos o ensino.

O **segundo** esclarecimento diz respeito ao motivo pelo qual escolhemos Vigotski que diz respeito à forma como esse autor compreende o homem, entendendo-o como um sujeito que produz história, portanto, que produz a realidade social em que vive, pois o autor parte do pressuposto de que a consciência humana é resultado da própria forma de como o homem produz sua existência.

O **terceiro** esclarecimento tem relação com os propósitos de Vigotski quando desenvolveu suas pesquisas. Vigotski iniciou suas pesquisas no campo da psicologia no período pós-revolução russa. Um dos interesses que mais motivaram suas pesquisas foi o de compreender como se desenvolvem as funções psíquicas superiores do pensamento humano.

Assim, quando esse autor fala sobre a importância do ensino escolar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do pensamento, ele não está propondo um ensino revolucionário – pois,

---

Professores" onde implantou um laboratório de Psicologia. Em 1918 fundou uma editora e publicou uma revista literária onde publicava suas críticas literárias e análises do significado histórico e psicológico das obras de Arte. Essas críticas foram publicadas posteriormente no livro "Psicologia da Arte". Defendeu sua tese de doutorado sobre Psicologia da Arte, em 1925. O seu interesse pela psicologia levou-o a uma leitura crítica de toda produção teórica de sua época, nomeadamente as teorias da "*Gestalt*", da Psicanálise e o "*Behaviorismo*", além das ideias iniciais do epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget. Propôs a reorganização da psicologia que deu o nome de "psicologia cultural-histórica". Realizou trabalhos de campo com as populações camponesas isoladas de seu país, fazendo testes neuropsicológicos. Estudou distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas. Graduiu-se em Medicina, pois desejava manter seu grupo de pesquisa em neuropsicologia, com Alexander Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. No livro "Psicologia Pedagógica" estão suas contribuições sobre defectologia. Graças a uma conferência proferida no "II Congresso de Psicologia", Trabalhou no Instituto de Psicologia de Moscou e os estudos referentes as funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais pesquisados também por Luria e Leontiev. Faleceu em 09 de maio de 1934. (VAN DER VEER e VALSINER, 1991).



como dissemos anteriormente, a revolução russa já havia acontecido –, mas sim um ensino que potencialize o desenvolvimento humano.

Em outras palavras: **quando Vigotski desenvolve os conceitos relacionados ao desenvolvimento do pensamento humano e demonstra a importância da escola, esse autor não está propondo que a escola seja revolucionária, mas sim – partindo do princípio de que a escola é a instituição responsável pelo ensino às novas gerações dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história -, que a escola tem contribuições efetivas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos.**

O **quarto** esclarecimento refere-se à necessidade de deixarmos registrado que embora existam de nossa parte concordâncias em relação ao pensamento de Vigotski, destacamos que temos também questionamentos relacionados a sua produção, especialmente no que tange à discussão sobre dialética, uma vez que o autor busca referências a respeito desse debate não apenas em Marx, mas também na *Dialética da natureza* de Engels e no marxismo-leninismo. Produções essas que nem sempre foram apropriadas de forma condizente com o pensamento de Marx.

Nesse caso, considerando suas influências teóricas no campo da dialética, nos perguntamos o seguinte: qual a compreensão de dialética que Vigotski possui? Em que medida sua compreensão de dialética influenciou suas elaborações teóricas?

Entretanto, como dito, são apenas questionamentos, pois nossos estudos a esse respeito são ainda incipientes para realizarmos uma análise consistente e definirmos um posicionamento a esse respeito.

Assim, embora consideremos a necessidade desse estudo ser realizado – uma vez que possivelmente a compreensão de Vigotski sobre dialética tenha influenciado suas pesquisas –, nesse momento, em decorrência dos limites de nossa compreensão sobre os questionamentos acima realizados, entendemos que o pensamento desse autor tenha muito a contribuir no campo da educação.

Por fim, o **quinto** e último esclarecimento, também para fins de registro, é a necessidade de explicarmos porque não nos propusemos a pensar o ensino a partir de autores considerados continuadores da teoria histórico-cultural, que possuem efetiva produção no campo do ensino.

Nossa resposta consiste no fato de termos mais questionamentos do que certezas sobre a produção desses autores. Um exemplo do que estamos falando é a proposta de ensino desenvolvimental de Davidov<sup>33</sup>, autor que pertence à terceira geração de pesquisadores da teoria histórico-cultural.

Alguns dos postulados de Davidov são:

1. O ensino deverá desenvolver no aluno o pensamento dialético;
2. O ensino deverá desenvolver o pensamento teórico do aluno. Para tanto, o aluno deverá conhecer a gênese do objeto de estudo. Ou seja, o autor entende que o aluno deverá, no processo de aprendizagem, percorrer o mesmo caminho realizado pelo pesquisador na produção do conhecimento, para além de compreender o objeto de estudo, desenvolver habilidades e competências que lhe permitam aprender a conhecer;
3. O método de ensino corresponde ao método de exposição de Marx.

A partir do exposto, algumas de nossas dúvidas são:

1. Existe um pensamento dialético a ser ensinado ou aprende-se a pensar dialeticamente na medida em que o pensamento se apropria da realidade, que é dialética?
2. Para que nos apropriemos da realidade é necessário percorrermos o mesmo caminho realizado pelo pesquisador desde a gênese do objeto investigado?
3. Considerando que na escola ensinamos um conhecimento já existente, portanto, que o aluno se apropria do conhecimento existente por meio da mediação do professor, seria possível ou

---

<sup>33</sup> Vasili Vasilievich Davydov nasceu em 1930 e morreu em 1998. Membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em psicologia, professor universitário, escreveu vários livros, entre eles: *Tipos de generalización en la enseñanza*, *Problemas de la enseñanza y del desarrollo*, *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos, desde os trabalhos do grupo inicial de Vygotsky realizados nas décadas de 1920 e 1930 (LIBÂNEO, 2004, p. 11).

necessário que para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos as atividades de ensino – planejadas intencionalmente a partir do que existe –, sejam pensadas de forma a conduzirem os alunos a passarem pelo mesmo percurso realizado pelo pesquisador ao desenvolver sua pesquisa?

4. Seriam as elaborações de Davidov um aprofundamento e continuidade do pensamento de Vigotski, como acreditam os autores que se fundamentam na teoria desenvolvimental, ou ao contrário, suas proposições teriam se distanciado do pensamento de Vigotski?
5. Davidov faz uma correspondência entre o método de exposição de Marx e o método de ensino. Nesse sentido, nos perguntamos: será mesmo que essa correspondência existe? Fazemos essa indagação porque para ensinar o conteúdo da obra *O capital* de Marx – que é a expressão da síntese desse autor sobre os fundamentos da sociedade capitalista –, é necessário organizar o ensino. Ou seja: em que medida é possível relacionar a exposição do resultado da produção de um conhecimento, como fez Marx em seu método de exposição, com o ensino de um conhecimento já produzido? Bem sabemos que a exposição de uma pesquisa é um dos processos inerentes à pesquisa, já o ensino, é o processo no qual se apresenta o resultado do que foi pesquisado. Assim, ao que tudo indica, método de exposição e método de ensino são processos parecidos apenas na aparência.

As dúvidas e perguntas apresentadas – que não conseguiremos responder nessa pesquisa –, explicam o fato de nos sentirmos impedidos de apresentar a proposição desse autor sobre o ensino para cotejarmos com a proposição de ensino realizada por Saviani, uma vez que não conseguiremos compreender se Davidov aprofunda ou não as contribuições de Vigotski sobre aprendizagem e ensino.

Feitos os devidos esclarecimentos, seguimos adiante apresentando **os conceitos desenvolvidos por Vigotski que consideramos relevantes para, a partir deles, demonstrarmos que o substrato do ensino é o conhecimento.**

**Dentre os conceitos mais significativos para a educação, desenvolvidos por Vigotski, destacamos: nível de desenvolvimento real do pensamento e zona de desenvolvimento potencial do**

**pensamento, desenvolvimento e aprendizagem e desenvolvimento dos conceitos científicos.**

Por serem conceitos amplamente difundidos nas literaturas ligadas à educação e à psicologia, bem como por não se tratarem diretamente do objeto de nossa pesquisa, nos limitaremos a apresentá-los em linhas gerais.

**Começemos nossa apresentação com a discussão que Vigotski faz sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.** Algumas das obras em que o autor fala sobre essa relação, são: *A formação social da mente; Psicologia pedagógica; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.*

Nas três obras citadas, com algumas diferenças na tradução entre elas, o conteúdo do pensamento do autor é o mesmo, razão pela qual elegemos um dos textos para apresentar o que diz o autor sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O texto eleito é denominado *O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar*, apresentado no livro *Psicologia pedagógica*.

**Para chegar à compreensão da relação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski explica que antes é preciso entender quais são as peculiaridades específicas dessa relação na idade escolar.**

Contudo, antes de falar propriamente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento na idade escolar, o autor introduz a discussão afirmando que o início dessa relação acontece muito antes da entrada da criança na escola; ocorre, portanto, em sua vida pré-escolar. Por esse motivo, Vigotski (2001a, p. 476) conclui que “em essência a escola nunca começa do vazio”, pois “toda aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história”.

Nesse sentido, para Vigotski (2001a, 476-477) “a aprendizagem não começa apenas na idade escolar”, motivo pelo qual o autor posiciona-se dizendo que “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”.

Na sequência do texto, depois de constatar que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento acontece antes da criança entrar na escola, o autor direciona suas reflexões para a especificidade da aprendizagem e do ensino na idade escolar, uma vez que tem por suposição que a partir dessa análise poderá compreender as linhas gerais

da relação entre aprendizagem e ensino, relação essa que, como dissemos anteriormente, é o que deseja compreender.

Assim, Vigotski (2001a, p. 478) informa que para entendermos a especificidade da relação entre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em idade escolar é necessário introduzir na ciência um novo conceito: “a chamada zona de desenvolvimento imediato”.

Desse modo, **destacamos que os conceitos de nível de desenvolvimento real do pensamento e zona de desenvolvimento imediato, aparecem no texto de Vigotski como subsídios para que o autor compreenda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.**

Para explicar a importância da zona de desenvolvimento imediato, Vigotski (2001a, p. 478) argumenta que não se pode “contestar o fato empiricamente estabelecido e reiteradamente verificado de que o ensino, de uma forma ou de outra, deve estar combinado ao nível de desenvolvimento da criança”. Sobre essa afirmação utiliza como exemplo a alfabetização e a álgebra, dizendo que:

Difícilmente seria necessário demonstrar que só se pode começar a alfabetizar uma criança a partir de certa idade, que só depois de determinada idade a criança está capacitada para estudar álgebra. Assim, a definição do nível de desenvolvimento e sua relação com as possibilidades da aprendizagem constituem fato inabalável e fundamental, do qual podemos partir sem medo como se parte de algo indiscutível (VIGOTSKI, 2001a, p. 478).

Contudo, Vigotski (2001a, p. 478) chama atenção para o fato de que “não podemos nos limitar a uma simples definição do nível de desenvolvimento quando tentamos esclarecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades da aprendizagem”.

Nesse caso, o autor propõe que **para que possamos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é preciso definir ao menos dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento imediato.**

Referindo-se ao **nível de desenvolvimento real** da criança, o autor diz que geralmente definimos a idade mental de uma criança a

partir da constatação de seu nível de desenvolvimento real. Entretanto, chama atenção para o fato de que essa constatação é insuficiente para que se possa compreender com plenitude o estado de desenvolvimento atual dessa criança.

Segundo o autor, é insuficiente porque além de identificarmos os ciclos de desenvolvimento já concluídos, portanto, amadurecidos, é preciso identificar a **zona de desenvolvimento imediato** da criança, **que consiste no campo do desenvolvimento do pensamento relacionado ao que está em processo de amadurecimento, ou seja, o campo de desenvolvimento do pensamento em que a criança revela condições de realizar uma ação com a ajuda de alguém.**

**Vigotski (2001a, p. 481) considera que o fato de conhecermos não só o nível de desenvolvimento real do pensamento de uma criança, mas também o nível de desenvolvimento imediato de seu pensamento é fundamental, pois, “subverte toda a teoria da relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança”.**

Subversão que ocorre porque, conforme diz o autor, a concepção pedagógica tradicional concebia que, depois de realizados os testes que determinavam o nível de desenvolvimento mental de uma criança, o ensino deveria atuar dentro dos limites desse conhecimento. Fator esse considerado por Vigotski (2001a, p. 482) um problema, uma vez que, para ele, “a aprendizagem, que se orienta nos ciclos já concluídos de desenvolvimento, acaba sendo ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança” por não conduzir o desenvolvimento, mas seguir a reboque dele, razão pela qual o autor defende a teoria da zona de desenvolvimento imediato. Diz ele: “ao contrário do velho ponto de vista, a teoria da zona de desenvolvimento imediato permite propor a forma oposta, segundo a qual só é boa a aprendizagem que supera o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001a, p. 482).

Ainda em defesa da teoria da zona de desenvolvimento imediato, Vigotski afirma que se “é verdade que a criança que chega à escola tem mais afinidade com o sistema complexo de pensamento”, é também verdadeiro que para a criança esse sistema complexo de pensamento já é uma etapa vencida. Por esse motivo, para o autor:

Tomar esse sistema como orientação significa reforçar no pensamento da criança as formas e funções que, no desenvolvimento infantil normal, devem extinguir-se, desaparecer e dar lugar a

formas novas e mais perfeitas de pensamento justamente na fronteira da idade escolar, e através de sua negação transformar-se em pensamento sistemático (VIGOTSKI, 2001a, p. 482).

Desse modo, **as considerações sobre a especificidade da relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade escolar – considerando o nível real de desenvolvimento do pensamento e a zona de desenvolvimento imediato –**, permitem a Vigotski chegar à seguinte conclusão:

Depois de tudo o que foi dito, não temeríamos afirmar que o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida da criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança (VIGOTSKI, 2001a, p. 484).

Isso quer dizer que, de acordo com Vigotski (2001a, p. 484):

1. **Primeiro**, que a aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, se for corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis;
2. **Segundo**, que “a aprendizagem é um momento interior indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança”;
3. **Terceiro**, que “toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir” (VIGOTSKI, 2001a, p. 485).

Por fim, depois de explicar as peculiaridades da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, Vigotski (2001a, p. 485) informa que “podemos agora resumir o que foi dito e formular em linhas gerais a relação encontrada entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Assim, **a síntese a que chega é a de que “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem”, pois “os primeiros vêm atrás dos segundos, que criam zonas de desenvolvimento imediato”** (VIGOTSKI, 2001a, p. 486).

Essa compreensão, segundo Vigotski (2001a, p. 487), “muda também a concepção entre aprendizagem e desenvolvimento”, uma vez que se, na ótica tradicional, entende-se que no momento em que ocorre assimilação ou domínio de algum conteúdo, o processo de desenvolvimento está concluído, nessa nova perspectiva tais “processos apenas começam nesse momento”. Isso quer dizer que ao dominar algum conhecimento ocorre o “início de uma série de processos complexos no desenvolvimento do pensamento da criança”.

Vigotski (2001a, p. 486) destaca também que existe uma unidade, mas não uma identidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento.

Sobre essa unidade o autor explica que embora a aprendizagem tenha direta relação com o desenvolvimento, “ainda assim eles nunca estão em igualdade nem em paralelismo entre si”, pois “o desenvolvimento da criança nunca segue a aprendizagem escolar como uma sombra atrás do objeto que a projeta”. Ou seja, para esse autor, **não é porque a criança aprendeu um determinado conteúdo que haverá como consequência direta, desenvolvimento, pois o desenvolvimento é resultado de processo de aprendizagem, embora aprendizagem e desenvolvimento não ocorram necessariamente de forma simultânea.**

**Apresentados os conceitos da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial, seguimos na sequência do texto com a discussão referente ao desenvolvimento dos conceitos científicos.**

No livro *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski apresenta dois textos nos quais trabalha com a questão do desenvolvimento dos conceitos científicos: “Estudo experimental do



desenvolvimento dos conceitos” e “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”.

Do texto “Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos” destacaremos apenas a lei geral sobre a formação dos conceitos científicos, à qual Vigotski chegou depois de realizar suas pesquisas, concluindo que **os conceitos são elaborações sociais que realizamos ao longo de nosso processo de desenvolvimento.**

Assim, Vigotski (2001b, p. 167) relata que, depois de acompanhar “o processo genético de formação de conceitos em diferentes fases etárias, comparando e avaliando esse processo que se desenvolve em condições idênticas na criança, no adolescente e no adulto”, pôde compreender “as leis básicas que regem o desenvolvimento desse processo”. Ele conclui que:

O desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência externa, no estudo artificial podem ser tomadas como sintomas indicadores da experiência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (VIGOTSKI, 2001b, p. 187).

Desse modo, segundo Vigotski (2001b, p. 187), embora semelhantes aos conceitos, essas formações intelectuais – denominadas, equivalentes funcionais –, não podem ser equiparadas aos conceitos científicos, pois “equiparar os dois significa ignorar o longo processo de desenvolvimento, colocar um sinal de igualdade entre o seu estágio inicial e o estágio final”.

Partindo do entendimento de que **os conceitos científicos evoluem ao longo da vida dos sujeitos, justamente por serem construções sociais, o autor conclui que existem ao menos três**

**momentos que caracterizam a evolução do pensamento conceitual: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.**

Conforme Vigotski (2001b, p. 175) explica, o **pensamento sincrético** pode ser assim definido: o significado do objeto não está relacionado às suas próprias características, mas sim, às impressões que a criança possui desse objeto.

O **pensamento por complexos** percorre várias fases, entretanto pode ser caracterizado, em linhas gerais, não mais pelas impressões da criança, mas pelos “vínculos objetivos que efetivamente existem entre os objetos” (VIGOTSKI, 2001b, p. 179).

Conforme diz Vigotski (2001b, p. 180), nesse estágio de seu desenvolvimento a criança pensa os objetos “por famílias”. Ou seja, “o universo dos objetos isolados torna-se organizados para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em ‘famílias’ interligadas”.

O autor considera que “o mais importante para construir um complexo é o fato de ele ter em sua base não um vínculo abstrato e lógico mas um vínculo concreto e factual entre elementos particulares que interligam a sua composição” (VIGOTSKI, 2001b, p. 180).

Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo mais variado. Qualquer vínculo pode levar a inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto conquiste o próprio traço característico da construção do complexo. Como o conceito se baseia em vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si, o complexo se baseia nos vínculos fatuais mais diversos, frequentemente sem nada em comum entre si. No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos factuais mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatural e fortuito (VIGOTSKI, 2001b, p. 181).

Em síntese, **a diferença entre um conceito e um complexo é que no conceito o critério para que os objetos sejam agrupados, são**

**seus atributos. Já no complexo, os critérios são os mais variados possíveis.**

Por fim, surge o **pensamento por conceitos**, que nada mais é do que a capacidade de unificar as generalizações, por meio do uso do pensamento abstrato. Ou seja,

O conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto factual em que são dados na experiência (VIGOTSKI, 2001b, p. 220).

Depois de apresentar o desenvolvimento do pensamento por conceitos, no texto “Estudo de desenvolvimento dos conceitos na infância”, Vigotski explica o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar que, segundo ele, é “antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001b, p. 241).

Segundo o autor, **o processo de desenvolvimento de conceitos requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como atenção, memória lógica, abstração, comparação e discriminação**, “e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados”. Motivo esse que, do ponto de vista psicológico, há uma “total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são aprendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2001b, p. 247).

Nesse sentido, Vigotski (2001b, p. 247) considera que o ensino direto de conceitos se mostra impossível e estéril, uma vez que “substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios”. Por esse motivo, **o autor afirma que se os conceitos são aprendidos, conseqüentemente, devem ser ensinados de modo que conduza o aluno a realizar um processo de reflexão, para que sejam compreendidos por intermédio das funções psíquicas e não de forma pronta.**

Vigotski identifica dois tipos de conceitos: os **conceitos espontâneos**, desenvolvidos a partir das experiências cotidianas das crianças e os **conceitos científicos**, que são aprendidos, motivo pelo qual dependem do ensino formal e da mediação do professor – ou de alguém mais experiente –, para serem ensinados.

Para o autor, **o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos ocorre de forma distinta um do outro**. Segundo o que diz, “os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o curso do seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2001b, p. 252).

Entretanto, embora os referidos conceitos se desenvolvam de formas distintas, Vigotski entende que fazem parte de um único sistema, pois primeiro a criança lança mão dos conceitos espontâneos – formulados a partir de suas experiências cotidianas –, e somente com a aprendizagem – intencionalmente organizada –, se desenvolvem os conceitos científicos.

Em resumo, **no estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos Vigotski conclui que a ação pedagógica que se realiza no ensino formal é fundamental para que a criança avance em sua forma de pensar**.

...

Nossa finalidade ao demonstramos, ainda que em linhas gerais, como Vigotski explica os conceitos de nível de desenvolvimento real do pensamento e zona de desenvolvimento potencial, relação entre desenvolvimento e aprendizagem e desenvolvimento dos conceitos científicos, foi a de apresentar alguns dos aspectos mais relevantes do pensamento desse autor, que auxiliam a pensar o *como* ensinar.

Assim, na sequência do texto, fundamentando-nos exatamente nos conceitos acima descritos, apresentaremos discussões introdutórias para pensar um método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski.

Consideramos que as reflexões realizadas no presente item nos permitem reforçar nossa hipótese inicial: **o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento já produzido e de domínio da humanidade, pois é de posse desse conhecimento – do conhecimento**

**do já conhecido – , que o professor poderá definir o que e como ensinar.**

#### 4.2 UM MÉTODO DE ENSINO FUNDADO A PARTIR DE UMA TEORIA DA APRENDIZAGEM

No presente item demonstraremos que o ponto de partida do método de ensino – que em nosso entendimento é o conhecimento –, determinará suas etapas subsequentes. Para tanto, apresentaremos um esboço de um método de ensino desenvolvido a partir de dois critérios: - do movimento que o professor realiza na preparação e realização do ensino; - e das contribuições de Vigotski para a educação, apresentadas no item anterior, em que o autor explica como acontece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e como a escola pode contribuir nesse desenvolvimento.

Como **nosso estudo não tem o objetivo de elaborar um método de ensino**, pois isso demandaria uma nova pesquisa, apresentaremos um método de ensino elaborado de forma introdutória, o que pressupõe a necessidade de futuramente ser aprofundado.

Nesse sentido, como dissemos anteriormente, **o ensino pressupõe ao menos dois momentos: - o momento que antecede a presença do aluno; - e o momento que se realiza a partir da presença do aluno.**

O **primeiro momento** – que antecede a presença do aluno –, é constituído de duas etapas: a primeira etapa consiste na definição do *o que ensinar*; a segunda etapa consiste na definição do *como ensinar*.

O **segundo momento** – que se efetiva a partir da presença do aluno –, é a realização do primeiro momento, constituído da terceira, quarta e quinta etapas do método de ensino. Na terceira etapa o professor tem por tarefa identificar qual o patamar de conhecimento dos alunos sobre o assunto a ser ensinado; na quarta etapa o professor elabora as atividades de ensino e propõe aos alunos que as desenvolvam – é a etapa em que ocorre o ensino propriamente dito –; e na quinta etapa o professor faz uma nova identificação do patamar de conhecimento dos alunos. A finalidade é identificar se o aluno atingiu um novo nível de conhecimento referente ao assunto que foi ensinado.

Abaixo explicitaremos de forma mais detalhada os momentos e as etapas do método de ensino:

O **primeiro momento do método de ensino** – entendido como caminho a ser percorrido pelo professor na organização e realização do ensino –, que antecede a presença do aluno, é dividido em duas etapas: a etapa da definição do *o que* ensinar e a etapa da definição do *como* ensinar.

A **primeira etapa do método de ensino destina-se à definição do assunto que será ensinado, bem como, dos conteúdos específicos e dos objetivos de aprendizagem.**

A partir do assunto, o professor escolhe – considerando o programa da disciplina – qual conteúdo ou quais conteúdos serão ensinados, definindo também, para cada conteúdo, o objetivo ou os objetivos de aprendizagem.

Destacamos que, para o assunto definido, poderão existir um ou vários conteúdos específicos e um ou vários objetivos de aprendizagem. O número de conteúdos e objetivos a serem trabalhados depende de algumas variáveis, entre elas: - de como o assunto está distribuído no programa de ensino ao longo da escolaridade, seja ela de qual nível for; - da área de conhecimento em que o assunto está inserido; - do tempo destinado ao desenvolvimento do ensino.

Além das variáveis mencionadas é importante ter claro que, embora todo conteúdo escolar seja histórico e social, tanto as áreas de conhecimento quanto os próprios conteúdos a serem ensinados são distintos. Razão pela qual alguns desses conteúdos pressupõem o trabalho com questões sociais, políticas, históricas, econômicas e outros, não.

Um exemplo do que estamos dizendo é a diferença entre ensinar Revolução Russa e ensinar pronomes: o primeiro impõe a necessidade do ensino de questões históricas, políticas, econômicas etc., questões essas que devem ser extraídas do próprio tema em questão; já, o segundo, dependendo do conteúdo específico que se pretende ensinar, poderá necessitar apenas que o ensino seja destinado à apropriação pelo aluno do conceito de pronome e o uso do pronome. É, portanto, o próprio tema a ser ensinado que indicará o que dele deverá ser ensinado, ou seja, os conteúdos específicos que deverão ser ensinados.

Para tanto, ou seja, para a escolha do tema, conteúdos e objetivos, é pressuposto que o professor – que realizará o ensino –, conheça **o que** será ensinado, bem como que conheça a teoria que alicerça seu objeto de ensino, sua área de ensino. Pressuposto esse que indica que **o ponto de**

**partida do método de ensino é o conhecimento já conhecido, ou seja, o conhecimento produzido, acumulado e sistematizado.**

Destacamos que nem sempre o professor tem o necessário domínio do conhecimento que pretende ensinar. Nesse caso, podemos dizer que o domínio ou não do conhecimento do já conhecido por parte do professor incidirá na qualidade do ensino que realizará. Portanto, incidirá nas etapas subsequentes do método de ensino. Isso ocorrerá porque o conhecimento do já conhecido é que determina não só o ponto de partida do método, como também todas as suas etapas posteriores, motivo pelo qual é considerado o substrato, a substância ineliminável do método de ensino.

**Na segunda etapa do método de ensino, duas exigências se colocam para o professor: - a necessidade de o professor definir qual concepção de aprendizagem fundamentará a organização e a escrita de seu planejamento de ensino, bem como a forma como irá efetivamente ensinar; - e a necessidade de o professor iniciar a organização e a escrita do planejamento de ensino. A segunda exigência necessita obrigatoriamente da primeira.**

**Sobre a concepção de aprendizagem que fundamentará a organização e a escrita do planejamento,** bem como o ensino propriamente dito, o que temos a dizer é que é a partir do *como* se aprende que podemos pensar o *como* se ensina. Entretanto, essa afirmação não consiste no entendimento de que o ensino será uma reprodução, uma transposição do *como* se aprende, pois essas são atividades distintas: quem aprende parte do desconhecido ou insuficientemente conhecido – não do desconhecido da humanidade, mas sim do desconhecido para ele, aprendiz –; quem ensina parte do conhecido – pela humanidade e por quem ensina.

Compreender o *como* se aprende é uma necessidade para a elaboração do *como* se ensina, porque esse entendimento possibilita que o ensino seja organizado de tal forma que promova, potencialize aprendizagem. Ou seja, **o ensino não é uma transposição da forma *como* se aprende porque, como discutido anteriormente, ensino e aprendizagem são de naturezas distintas, que cumprem finalidades distintas e processos de desenvolvimentos distintos.**

Nem sempre o professor tem clareza de qual concepção de aprendizagem alicerça sua forma de pensar o ensino, mas mesmo que isso ocorra de forma inconsciente, ao planejar o ensino o professor

reivindica uma concepção de aprendizagem ou ainda uma mescla de concepções de aprendizagem.

Contudo, assim como ocorre no momento da definição do *o que ensinar* – que o domínio ou não do conhecimento do já conhecido por parte do professor incidirá na qualidade do ensino que realizará –, no caso do *como ensinar* não é diferente. Isto porque, uma vez que o domínio consciente do conhecimento de *como* se aprende, ou a ausência dessa consciência, incidirá nas etapas subsequentes do método de ensino, o referido domínio interfere diretamente nas definições de *como ensinar*. Isso ocorrerá, como já dissemos e vale repetir: porque **o conhecimento do já conhecido é quem determina não só o ponto de partida do método, como também todas as suas etapas posteriores, motivo pelo qual é considerado o substrato, a substância ineliminável do método de ensino.**

**Sobre a organização e escrita do planejamento**, esta é uma consequência da concepção de aprendizagem do professor: o *como* se ensina será registrado a partir da forma como o professor entende a aprendizagem.

Assim, caso o professor entenda que o aluno aprende por estímulo e resposta, as atividades de ensino serão organizadas considerando esse entendimento. Se o professor parte do pressuposto de que primeiro o sujeito precisa ter estruturas mentais de pensamento desenvolvidas para depois aprender, em resposta a esse entendimento é que o ensino será organizado. Por fim, **caso entenda que para que as funções psíquicas se desenvolvam é necessário que ocorra aprendizagem – como é o nosso caso –, a partir dessa concepção é que as atividades de ensino serão organizadas.**

Nota-se, portanto, que independentemente da concepção de aprendizagem e de ensino – sejam elas conscientes ou não, ecléticas ou não –, para que o ensino formal aconteça é pressuposto, é condição *sine qua non* que exista conhecimento, ou seja, que haja o objetivo do professor de trazer o conhecimento para o aluno.

Desse modo, a partir dos conteúdos e objetivos definidos, bem como da teoria da aprendizagem – consciente ou não por parte do professor –, eleita pelo professor, inicia-se a organização e escrita das etapas subsequentes do ensino, que ocorrerão a partir da presença do aluno.

Em nosso caso, considerando os conceitos desenvolvidos por Vigotski concernentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem



– nível de desenvolvimento real do pensamento e zona de desenvolvimento potencial e desenvolvimento dos conceitos científicos, anteriormente apresentados –, entendemos que são três as etapas subsequentes do método de ensino, que serão posteriormente apresentadas. Estas são destinadas ao momento de realização do ensino e ocorrem a partir da presença dos alunos.

Desse modo, salientamos que a organização e escrita das etapas subsequentes do ensino, para que o mesmo promova aprendizagem, necessita de **algumas ações do professor**:

- ✓ Definir qual a carga horária disponível para o ensino do(s) conteúdo(s) e objetivo(s) que pretende ensinar, para que os conteúdos a serem ensinados sejam distribuídos de forma intencionalmente pensada, a partir do real tempo disponível. O professor deverá incluir na carga horária disponível não só a etapa do ensino propriamente dito, mas todo o processo de ensino, desde o início até o final;
- ✓ Escolher quais recursos utilizará para o ensino, desde textos e vídeos, até passeios, entrevistas, pesquisas, experimentos, etc. **Os recursos escolhidos para o ensino deverão estar em consonância direta e objetiva com os conteúdos e objetivos definidos;**
- ✓ Nessa etapa do ensino, embora já possam ser definidos os conteúdos, objetivos e recursos que serão utilizados para o desenvolvimento do ensino, ainda não é possível ao professor elaborar as atividades de ensino propriamente ditas, pois o professor ainda desconhece qual o patamar de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo a ser ensinado. Dito de outra forma: somente depois de identificar qual o nível de pensamento dos alunos referente ao conteúdo que será ensinado é que o professor poderá desenvolver as atividades de ensino;
- ✓ A partir do assunto, conteúdos e objetivos definidos o professor poderá planejar a terceira etapa do método de ensino, que tem por objetivo que o professor identifique o que os alunos sabem sobre o que será ensinado.

**O segundo momento do método de ensino, que se realiza a partir da presença do aluno, pressupõe ao menos três etapas, que**

correspondem à terceira, quarta e quinta etapas do método de ensino.

**Desse modo, a terceira etapa do método de ensino se efetiva a partir da presença do aluno** e pode ser considerada a primeira etapa do método de aprendizagem, já que é nesse momento que o aluno começa a interagir com o conteúdo a ser ensinado.

Nessa etapa, além de apresentar ao aluno o que pretende ensinar, o professor tem por objetivo identificar o que os alunos conhecem sobre o que será ensinado. **É uma etapa em que o professor realiza a avaliação inicial dos conhecimentos que o aluno possui sobre o conteúdo que será ensinado.**

Assim, depois de informar aos alunos sobre o assunto, conteúdos e objetivos de aprendizagem, o professor **realiza atividades com a finalidade de identificar qual o patamar de conhecimento do aluno sobre o que será ensinado.**

Sobre o referido encaminhamento nos perguntamos: mas, porque não começar o ensino propriamente dito explicando o conteúdo ao aluno?

A resposta para essa pergunta é consequência da segunda etapa do método de ensino, pois foi lá que se definiu qual seria a teoria da aprendizagem que subsidiaria as ações no momento da realização do ensino.

Em nosso caso, considerando o que expusemos a respeito das contribuições de Vigotski – relação entre desenvolvimento e aprendizagem, nível de desenvolvimento real do pensamento e zona de desenvolvimento potencial e desenvolvimento dos conceitos científicos –, entende-se que nessa etapa do método de ensino é imprescindível que o professor proponha atividades de ensino que possibilitem ao aluno explicitar o que conhece sobre o que será ensinado, para que possa organizar as atividades de ensino considerando o que os alunos conhecem e desconhecem sobre o que pretende ensinar.

**Destacamos, no entanto, que tomar as elaborações de Vigotski como referência para pensar o ensino não é o mesmo que realizar uma transposição direta desse pensamento para o ensino. É importante lembrar que a preocupação desse autor ao desenvolver os conceitos apresentados anteriormente foi a de compreender como se desenvolvem as funções psíquicas superiores na criança, o que o fez concluir que o processo de aprendizagem formal pode contribuir efetivamente com esse desenvolvimento. Entretanto, não há nos**

**registros de Vigotski explicações sobre como o ensino deverá ocorrer.**

Um exemplo do que estamos querendo dizer diz respeito aos conceitos de nível real de desenvolvimento do pensamento e zona de desenvolvimento potencial; exemplo esse que é colocado **como hipótese, pois como já dissemos anteriormente, nossos conhecimentos sobre Vigotski e suas elaborações são ainda muito incipientes.**

Contudo, como hipótese, sobre o **nível real de desenvolvimento do pensamento** podemos dizer que: é muito comum encontrar teóricos que se apropriam das contribuições de Vigotski – especialmente dos conceitos de nível real de desenvolvimento do pensamento e zona de desenvolvimento proximal –, que ao propor encaminhamentos para o ensino desconsideram que nos conceitos mencionados o autor está falando de estágios do desenvolvimento mental da criança e não do patamar de compreensão do aluno sobre um determinado conteúdo escolar.

Note-se, **nossa hipótese para a referida argumentação** consiste no fato de que: **nível real de desenvolvimento mental de pensamento não é sinônimo de nível de compreensão do aluno sobre o assunto que será ensinado.**

A diferença consiste no fato de que quando Vigotski (2001b, p. 478) fala em nível real de desenvolvimento mental da criança, o autor está se referindo à idade mental, está dizendo que esse nível pode ser chamado de **nível de desenvolvimento real porque é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”** (VIGOTSKI, 1998, p. 111).

**Já quando o professor – ao introduzir um novo assunto ou conteúdo –, pergunta ao aluno sobre o que ele conhece sobre o que será ensinado, o que se pretende identificar não é o nível de desenvolvimento mental desse aluno, mas sim o patamar de compreensão que esse aluno possui sobre o que será ensinado.**

Desse modo, partindo da hipótese que levantamos, **entendemos que nessa etapa do ensino o professor deverá organizar as atividades de ensino para que o aluno explicito o que conhece sobre o assunto, com a finalidade de identificar qual o nível, o patamar de compreensão – se existe ou não algum patamar de compreensão –, do aluno sobre o assunto que será ensinado.**

**Uma identificação, portanto, que nem sempre permite que o professor identifique o nível real de desenvolvimento do pensamento de um aluno, pois mesmo que um aluno demonstre conhecer mais sobre um determinado assunto que outro aluno, isso não significa necessariamente que o nível real de desenvolvimento de seu pensamento seja diferente, podendo inclusive o aluno que demonstre menor conhecimento sobre o referido assunto estar em um nível real de desenvolvimento do pensamento superior àquele que possui maior conhecimento sobre o assunto em questão.**

Nesse sentido, podemos dizer que o patamar de compreensão do aluno referente ao que será ensinado não corresponde diretamente com o nível de desenvolvimento mental desse aluno. Não há uma ligação direta entre o que o aluno conhece sobre o que será ensinado e o nível real de desenvolvimento de seu pensamento.

Se não é possível relacionar objetivamente o nível real de desenvolvimento do pensamento ao nível de compreensão que o aluno possui sobre o conteúdo a ser ensinado, da mesma forma, ao final do estudo, mesmo que o patamar de compreensão do aluno sobre o assunto estudado tenha se elevado, ainda assim seu nível de desenvolvimento mental poderá não sofrer alterações qualitativas, pois como Vigotski explicou, nem sempre as curvas entre aprendizagem e desenvolvimento se cruzam.

Portanto, embora a aprendizagem potencialize desenvolvimento – caso ela se adiante ao desenvolvimento, incidindo na zona de desenvolvimento potencial –, é preciso que fique claro que Vigotski fala de dois processos distintos, o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isto significa dizer que **a aprendizagem de um determinado assunto não culminará necessariamente no desenvolvimento mental do aluno, mas sim fará parte do processo que conduzirá o seu desenvolvimento, podendo essa determinada aprendizagem ser um elemento do processo de aprendizagem como um todo.**

O próprio Vigotski fala sobre isso quando explica que:

O processo letivo tem sua própria sequência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento

desencadeados pela aprendizagem. Seria incorreto pensar que se a criança teve êxito em um determinado ponto de aritmética em um semestre, conseqüentemente no semestre interior do seu desenvolvimento ela alcançaria os mesmos êxitos. Se tentarmos representar simbolicamente a seqüência do processo letivo sob a forma de curva, fazendo o mesmo com a curva de desenvolvimento das funções psíquicas que participam diretamente da aprendizagem, como tentamos fazer em nossas experiências, veremos que essas curvas nunca coincidem e ainda revelam correlações muito complexas (VIGOTSKI: 2001a, p. 322).

É nesse sentido que o autor afirma que “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento”, uma vez que “a investigação mostra que há sempre discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes” (VIGOTSKI: 2001a, p. 322).

**É, pelas razões descritas que falamos que não se trata de reproduzir para o ensino as contribuições de Vigotski, mas sim, a partir de suas contribuições, pensar o como podemos ensinar.**

**Considerando o exposto – ainda que nossa hipótese entre a relação de nível real de desenvolvimento do pensamento e nível de conhecimento do aluno sobre o conteúdo a ser ensinado esteja errada e que os referidos níveis sejam a mesma coisa, como usualmente são tratados pelos teóricos –, podemos definir que na terceira etapa do método de ensino o professor tem por finalidade identificar qual o nível, o patamar de conhecimento que o aluno possui sobre o conteúdo que será ensinado.**

O conhecimento do aluno sobre o assunto em questão poderá: - não existir; - poderá ser de senso comum; - poderá ser senso comum elevado de conhecimento; - ou poderá ter elaboração conceitual. Contudo, o fato é que em um mesmo agrupamento de alunos – na mesma sala de aula –, é muito comum que sejam encontrados os mais diferentes níveis de conhecimento sobre o assunto que será ensinado. Exemplo disso são turmas de alfabetização, nas quais encontramos desde aqueles alunos que produzem escrita pictográfica até alunos que já produzem textos.

Nesse sentido, além de ser a etapa em que o professor identifica o patamar de conhecimento dos alunos sobre o que será ensinado, **a terceira etapa do método de ensino é também o momento em que se realiza a primeira avaliação dos conhecimentos dos alunos** sobre o que será ensinado.

Seria o que podemos chamar de **avaliação inicial da aprendizagem**, a partir da qual o professor poderá conhecer qual o nível de conhecimento de seus alunos sobre o que pretende ensinar. Razão pela qual consideramos essa etapa do processo de ensino fundamental, pois é ela quem dará elementos ao professor para que o mesmo organize a etapa seguinte, destinada ao ensino propriamente dito.

Nesse sentido, consideramos que **as atividades referentes à etapa da avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos** devem ser elaboradas a partir dos seguintes critérios:

- **É o momento de os alunos explicitarem o que sabem sobre o que será ensinado**, portanto, não é o momento de o professor “dar aula sobre o assunto”; Ou seja, o professor potencializa atividades orais, escritas, desenhos, etc., a fim de que os alunos demonstrem o que sabem e também o que não sabem sobre o assunto em pauta;
- O que se deseja identificar? É interessante destacar que é nessa etapa que o professor informa aos alunos sobre o que irão estudar: assunto e conteúdos específicos. Portanto, pretende identificar o que os alunos conhecem sobre o assunto e os conteúdos específicos que deverão estudar. Dito de outro modo: **as atividades devem ser organizadas para que os alunos explicitem qual o nível de apreensão que possuem sobre o assunto que será trabalhado**. Por exemplo: no caso da Revolução Russa, que digam o que entendem por revolução, se já ouviram falar da Revolução Russa, onde fica a Rússia, quando e por que aconteceu essa revolução;
- **As atividades de avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos podem ser em grupo, individuais, ou com todos os alunos da sala de aula. A escolha por uma dessas possibilidades dependerá do conteúdo e dos objetivos do professor**. Por exemplo: se o professor deseja identificar qual é o nível de compreensão do código escrito dos alunos, essa é uma avaliação que não poderá ocorrer em grupo, pois o

objetivo é identificar o que cada aluno individualmente conhece sobre o código escrito, pois a realização dessa atividade em grupo impede que o professor atinja seu objetivo: identificar qual o nível de apropriação do código escrito de cada um de seus alunos. Outro exemplo: se o professor pretende ao final do processo de ensino daquele conteúdo que o aluno compare seus conhecimentos iniciais com suas apropriações ao final do percurso, indica-se também que a atividade de avaliação inicial seja realizada individualmente;

- **É importante destacar que – embora as atividades de avaliação possam ocorrer individualmente ou em grupo –, uma atividade realizada individualmente sempre tem um resultado diferente de quando é realizada em grupo. Assim, se o objetivo é realizar um diagnóstico inicial do que o aluno conhece sobre o assunto, para nas etapas posteriores poder realizar um comparativo dos avanços das apropriações desse aluno, é mais coerente que a avaliação aconteça de forma individual.**

Feita a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos sobre o assunto que se quer ensinar, avança-se para a **quarta etapa do método de ensino** que tem por finalidade realizar o ensino propriamente dito.

Para tanto, antes de ir para a sala de aula ensinar, o professor elabora as atividades de ensino, pois as etapas anteriores lhe permitiram reunir os elementos necessários para que possa realizar essa atividade, uma vez que agora tem em mãos: - a definição do assunto, conteúdos e objetivos de aprendizagem; - os recursos que pretende utilizar para efetivar o ensino; - e a identificação do que os alunos conhecem ou desconhecem sobre o que será ensinado.

Diríamos que um dos maiores desafios do professor ao longo do caminho que percorre durante a realização do método de ensino é o momento da elaboração das atividades de ensino. Uma tarefa de importância vital, pois a forma como essa atividade é elaborada e desenvolvida influenciará na qualidade do ensino que se pretende oferecer.

A atividade de ensino, assim como todo percurso do método exposto até o momento, está intimamente ligada ao entendimento que o professor tem de como o aluno aprende, ou seja, está ligada à teoria da aprendizagem; da mesma forma que, como temos sinalizado, ao

conhecimento: ponto de partida do método de ensino e, como estamos vendo, responsável por todo seu desdobramento nas etapas posteriores.

Desse modo, se esse professor entende que o aluno aprende por memorização, cópia e repetição, as atividades de ensino serão pensadas a partir desse pressuposto. Caso parta do princípio de que o professor é um mero facilitador no contato do aluno com o objeto de aprendizagem, em consonância com essa perspectiva é que as atividades de ensino serão elaboradas.

Entretanto, se esse professor entende – assim como nós –, como ensinou Vigotski, que os conceitos científicos são aprendidos e que para tanto devem ser ensinados de forma viva aos alunos, torna-se necessário que as atividades de ensino provoquem no aluno a necessidade de utilizar o pensamento abstrato, o pensamento teórico. Nesse sentido, as atividades de ensino devem ser elaboradas tendo como princípio desafiar os alunos a utilizarem capacidades psíquicas, tais como: refletir, comparar, contrapor, analisar, relacionar, descrever, sintetizar, argumentar, deduzir, aplicar, definir, etc.

Algumas das atividades de ensino que desafiam os alunos a usarem as capacidades psíquicas mencionadas são aquelas que colocam bons problemas para serem resolvidos, pois para compreendê-los e encontrar caminhos para solucioná-los o aluno acaba por recorrer a esses instrumentos.

O que estamos dizendo com isso é que não basta selecionar os materiais que serão trabalhados durante o desenvolvimento das aulas e entregar aos alunos, para que a partir desses materiais os alunos resolvam exercícios, esperando-se com isso que entendam o conteúdo. O ensino vivo, como diz Vigotski, não pretende apenas que o aluno aprenda mecanicamente o que está sendo ensinado, mas que o aluno se aproprie do conteúdo, internalizando-o de forma ativa, para que a apropriação desse conhecimento promova o desenvolvimento das funções superiores de pensamento desse sujeito, transformando-o.

Desse modo, com a finalidade de atingir esse objetivo ao elaborar as atividades de ensino, é necessário considerar alguns aspectos:

- É pressuposto que **uma atividade de ensino – pensada a partir das contribuições de Vigotski –, promova atividade do pensamento**. Dito de outro modo: **uma atividade de ensino obrigatoriamente deve gerar atividade de pensamento**. Esse é o ensino vivo requerido por Vigotski;



- As atividades **de ensino devem corresponder objetivamente ao assunto, aos conteúdos e objetivos definidos**. Isso significa que é indispensável que o material selecionado esteja em consonância com os conteúdos e objetivos de aprendizagem desejada e que a atividade de ensino conduza o aluno a explorar o recurso selecionado, pois quanto mais esse recurso for explorado, maior será a possibilidade do aluno se apropriar do conteúdo, uma vez que o recurso utilizado contém o conteúdo que se pretende ensinar;
- **Em hipótese alguma as atividades de ensino eliminam ou secundarizam a importância da mediação do professor, pois a mediação é uma constante em todo percurso de realização do método de ensino em sua totalidade, portanto, em todas as etapas do método.** No caso das atividades de ensino, além de elaborar, é o professor quem organiza o desenvolvimento dessa atividade, definindo se sua realização ocorrerá individualmente ou em grupo. É o professor que irá definir o momento de socialização das reflexões realizadas pelos alunos. É o professor – que possui o conhecimento do conteúdo que está ensinando, bem como, que sabe o que deseja que os alunos aprendam ao realizarem uma atividade de ensino – quem mediará, durante todo o processo, a relação do aluno com o conteúdo que está sendo ensinado; pelas razões descritas, **a atividade de ensino jamais substitui o professor no processo de ensino.**

Depois de elaborar as atividades de ensino, chega o momento da realização do ensino propriamente dito em que, como dissemos, por meio das atividades de ensino o professor fará a mediação entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado.

Entre as várias ações do professor, uma delas é extremamente relevante e diz respeito ao constante movimento do método, referente a terceira e quarta etapas. É um movimento de ir e vir porque **cada conteúdo específico coloca a necessidade de o professor questionar os alunos a respeito do que conhecem sobre o conteúdo em questão.**

Esse procedimento é interessante porque além de dar ao professor parâmetros do que e como pensam os alunos, permite que os alunos façam um autoconhecimento do que e como pensam sobre o que estão

estudando. Seria uma constante tomada de consciência sobre sua própria forma de pensar.

Além de questionar os alunos sobre os conhecimentos que possuem sobre os conteúdos estudados, é de fundamental importância que os alunos explicitem suas formulações no desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Isto para comparar seu pensamento com o dos outros, para explicitarem para si mesmos o que e como pensaram o desenvolvimento da atividade, e para que o professor, a partir do que dizem os alunos, elabore novos questionamentos ou ainda reformule os já existentes.

Nota-se, estamos propondo que mesmo que a atividade de ensino seja proposta para que o aluno a realize sozinho, ao final do processo é interessante que haja socialização de suas reflexões. Mesmo que o professor faça a opção, por exemplo, pela exposição de um conteúdo, é interessante que durante essa exposição os alunos sejam questionados, ou ainda que sejam desafiados a produzir registros da exposição – orientados pelo professor –, para que em algum momento possam explicitar suas compreensões sobre o que foi dito.

**Esse movimento de ir e vir entre a terceira e quarta etapas do método pode ser caracterizado como o segundo momento da avaliação, que pode ser denominada avaliação de percurso,** colocando ao professor a necessidade de observar se as atividades de ensino estão adequadas à aprendizagem dos alunos, pois podem estar aquém ou além de suas possibilidades de compreensão.

**Concluimos as reflexões referentes à quarta etapa do método de ensino retomando a discussão sobre os conceitos de nível real de desenvolvimento do pensamento e zona de desenvolvimento potencial.**

Na terceira etapa dissemos – como hipótese –, que para grande parte dos pesquisadores que discutem o ensino, ao escutar o que os alunos conhecem a respeito do assunto que será ensinado, o professor está trabalhando com o nível real de desenvolvimento do pensamento do aluno. O que em nosso entender não é verdadeiro, pois quando o aluno explicita o que conhece ou não conhece sobre algo, ele está dizendo qual o patamar de conhecimento que possui sobre o conteúdo que será ensinado e não objetivamente ao nível real de desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Vigotski nos ensinou que aprendizagem e desenvolvimento não caminham juntos. Assim – sempre como hipótese –, entendemos que o

fato de o aluno explicitar o que conhece sobre algo não pode ser considerado o mesmo que explicitar o nível real de desenvolvimento de suas funções psíquicas; bem como apropriar-se de um determinado conhecimento não significa que esse aluno terá imediatamente desenvolvido suas funções psíquicas.

Quanto à **zona de desenvolvimento potencial**, nossa hipótese é de que ocorre, assim como no nível real de desenvolvimento, uma apropriação inadequada nas propostas de ensino. Vários pesquisadores que desenvolvem suas pesquisas relacionadas ao ensino, afirmam que no momento do ensino propriamente dito, o professor deve atuar na zona de desenvolvimento potencial do aluno, definindo essa atuação da seguinte forma: o que o aluno não sabe fazer sozinho, deverá realizar com a ajuda de alguém. Ou seja, toma o conceito de zona de desenvolvimento potencial apresentado por Vigotski para dizer que, com a ajuda de alguém mais experiente, o aluno consegue realizar as atividades de ensino que não realiza sozinho.

Entretanto, **entendemos que mais do que dizer que as tarefas devem ocorrer com a ajuda de alguém mais experiente é necessário dizer como essa ajuda se efetivará. Um exemplo do que estamos dizendo é que não basta, como fez Saviani, dizer que os conteúdos serão transmitidos, mas sim como serão transmitidos, para que efetivamente sejam apropriados pelos alunos.**

Nesse sentido, nossa hipótese é de que esse é também mais um equívoco na interpretação do que Vigotski define como zona de desenvolvimento potencial – se não um equívoco, ao menos se trata de uma análise reduzida do conceito.

Destacamos ainda que, na escola de ensino formal, trabalhamos com alunos das mais variadas idades: existem agrupamentos de alunos que estão em processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores que estão vinculadas aos períodos etários; existem também aqueles agrupamentos de estudantes que já cumpriram com o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, mas que continuam aprendendo e necessitando da ajuda do professor na realização das atividades de ensino.

Isso significa que:

- Nem sempre na escola nosso trabalho ocorre na zona de desenvolvimento próximo, até mesmo porque, na maioria das

vezes não sabemos identificar essa zona – o que não significa dizer que não é necessário identificá-la;

- É preciso lembrar que quando Vigotski fala de zona de desenvolvimento potencial, o autor está se referindo ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Não podemos, portanto, generalizar esse conceito.

Nesse modo – sempre como hipótese –, entendemos que ao ensinar é necessário que o professor faça mediações, intervenções no processo de aprendizagem dos alunos das mais variadas idades. Ou seja, o que podemos aprender com Vigotski é que as atividades de ensino devem potencializar que o aluno eleve o patamar de conhecimentos que possui a respeito do assunto em tela. Para tanto, o campo de trabalho será sempre além do que é conhecido pelo aluno, motivo pelo qual a aprendizagem é sempre assistida.

Diante do exposto, o que estamos chamando a atenção é que: **considerar que a atividade do professor esteja sempre voltada objetivamente à zona de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno, talvez seja uma atribuição acima do que efetivamente ocorra no processo de ensino e de aprendizagem.**

A **quinta e última etapa** do método é destinada à avaliação final da aprendizagem do aluno, terceiro momento da avaliação da aprendizagem.

Esse é o momento em que, a partir do que foi ensinado, o professor elabora um instrumento que tem por função identificar qual foi – caso tenha ocorrido –, o avanço no patamar de conhecimento do aluno referente ao conteúdo ensinado.

Os instrumentos de avaliação podem ser os mais variados que se possa imaginar: questionário, produção de texto, verdadeiro ou falso, oral, etc. O importante é que seja elaborado de modo condizente com os conteúdos e objetivos de aprendizagem elencados na primeira etapa do método de ensino e ensinados ao longo de todo o percurso.

Caso o professor ache interessante, a avaliação da aprendizagem do aluno poderá ser realizada ao término de cada conteúdo específico ensinado. Essa decisão dependerá dos objetivos do professor referentes ao ensino que está propondo.

Entre os autores que discutem a avaliação da aprendizagem existem posições muito diferentes sobre como realizar esse processo.

Vários deles entendem que a avaliação pode ser realizada individualmente ou em grupo.

Entretanto, como dissemos quando discutimos a terceira etapa do método de ensino – momento em que ocorre a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo a ser ensinado –, a forma de avaliar interfere no resultado da avaliação. Ou seja, se realizada em grupo haverá um resultado, caso seja realizada individualmente, o resultado será outro.

Antes de nos posicionarmos sobre a possibilidade da avaliação da aprendizagem ocorrer individualmente ou em grupo, propomos uma reflexão sobre a **diferença entre atividades de ensino e avaliação da aprendizagem**.

No **processo de ensino** de um determinado assunto existem dois elementos distintos entre si, mas profundamente interligados: o ensino e a avaliação. Distintos porque possuem finalidades diferentes, pois o objetivo do ensino é promover aprendizagem. Já a avaliação final da aprendizagem é um instrumento utilizado pelo professor com a finalidade de identificar qual o novo patamar de conhecimento do aluno, depois do ensino de um determinado conteúdo.

Nesse sentido, as **atividades de ensino** não só podem como devem ser realizadas tanto individualmente quanto em grupo, uma vez que é na discussão do conteúdo – com outros alunos e com o professor – que o aluno aprende, que o aluno, ao falar e escutar, acaba por confrontar ideias, conhecer caminhos de pensamento diferentes do seu, pensar em possibilidades que ainda não havia vislumbrado.

As atividades de ensino devem promover todas as condições de troca, confronto, debate entre os envolvidos no processo de ensino, especialmente quando possuem níveis de apropriação diferentes em relação ao conteúdo estudado.

No processo como um todo, as atividades de ensino devem predominar em quantidade de tempo, ou seja, é necessário que o professor gaste mais tempo ensinando o aluno do que avaliando, pois é no momento do ensino que o professor tem a possibilidade real de promover aprendizagem.

Já quando falamos na **avaliação da aprendizagem**, o objetivo do professor não é o de ensinar, mas sim – como dissemos –, o de identificar quais foram as aprendizagens dos alunos sobre o conteúdo que foi ensinado. Esta é a razão pela qual o instrumento de avaliação deve ser muito bem elaborado, pois além de compatível com o conteúdo

ensinado, deverá possibilitar que o aluno demonstre suas aprendizagens, mesmo as que estão em processo.

Nesse sentido, se colocados em dupla ou grupo para realizarem uma avaliação, dificilmente será possível ao professor identificar qual o novo patamar de aprendizagem de seu aluno em relação ao conteúdo que foi ensinado, pois, quando os alunos estão em mais de um refletindo sobre algo, eles são capazes de fazer coisas que sozinhos não conseguiriam realizar.

Uma turma de alunos em processo de alfabetização pode ser um exemplo bastante significativo do que estamos dizendo: as atividades de ensino a partir das quais os alunos deverão refletir sobre o código escrito, quase invariavelmente são realizadas em dupla, grupo, ou com a ajuda do professor – mesmo as atividades realizadas individualmente, pois depois de realizadas geralmente são socializadas com a turma –, pois é por meio dessa socialização que o aluno vai internalizando esse conhecimento.

Contudo, de tempos em tempos o professor necessita saber qual o novo patamar de apropriação do aluno referente ao código escrito: se ocorreu ou não evolução na compreensão do aluno sobre o código escrito; é, portanto, a partir da avaliação da aprendizagem que o professor poderá organizar novas atividades de ensino, adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, se a avaliação for realizada em dupla ou em grupo, o resultado que o professor obterá não é o que cada um de seus alunos sabe sobre o código escrito, se ocorreu avanço na aprendizagem por parte do aluno ou se permanece no mesmo patamar, mas sim obterá como resultado o pensamento de um grupo de alunos.

Desse modo, entende-se que conhecer o pensamento do grupo e não individual, de cada aluno em sala de aula, acaba limitando que o professor identifique qual o nível de aprendizagem de cada aluno sobre o código escrito. Consequentemente, a organização de intervenções objetivas, as quais auxiliam os alunos no avanço de suas reflexões, também ficam limitadas.

A partir do que foi dito, entende-se que se o objetivo do professor na avaliação da aprendizagem não é o de ensinar, mas sim identificar o novo patamar de compreensão do aluno sobre o conteúdo ensinado, nesse caso, não é indicado que essa avaliação seja realizada em grupo, pois esse procedimento inviabiliza que o professor identifique o que e

como cada aluno está pensando o conteúdo, ou seja, qual é a real apreensão do aluno.

Por fim, concluímos nossa exposição sobre a quinta e última etapa do método de ensino dizendo que não é possível dizer que ao apropriar-se do novo conhecimento o aluno chega a um novo nível real de desenvolvimento do pensamento, mas sim que o aluno poderá chegar a um patamar mais elevado de conhecimento sobre o que foi ensinado.

Nesse sentido, não podemos dizer que o novo patamar de conhecimento do aluno é sinônimo de um novo nível de desenvolvimento mental desse aluno, uma vez que, da mesma forma como argumentamos na terceira etapa desse método – a partir dos ensinamentos de Vigotski –, não é porque ocorreu aprendizagem de um determinado conteúdo que simultaneamente ocorrerá desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança, pois embora a aprendizagem se adiante ao desenvolvimento, considera-se que é o processo de aprendizagem que resulta em desenvolvimento. A aprendizagem de um determinado conteúdo é parte desse processo, por isso tão importante.

...

O método de ensino apresentado nos permite apresentar o seguinte quadro síntese:

Quadro I: Síntese do esboço inicial do método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski

<p><b>PRIMEIRO MOMENTO:</b> antecede a presença do aluno</p>	<p><b>1ª etapa:</b> a partir da apropriação do conhecimento a respeito do tema que irá ensinar, o professor define <i>o que</i> irá ensinar; assunto, conteúdos específicos e objetivos de aprendizagem.</p>
	<p><b>2ª etapa:</b> a partir de uma teoria da aprendizagem o professor define <i>como</i> irá ensinar; faz a coleta dos recursos que utilizará durante o ensino; planeja a terceira etapa do ensino.</p>
<p><b>SEGUNDO MOMENTO:</b> Realiza-se na presença do aluno</p>	<p><b>3ª etapa:</b> o professor tem por tarefa identificar qual o patamar de conhecimento do aluno sobre o assunto que será ensinado; realiza a avaliação inicial da aprendizagem do aluno.</p>

	<p><b>4ª etapa:</b> a partir da definição sobre <i>o que e como</i> ensinar, realizadas na 1ª e 2ª etapas do método de ensino, bem como da identificação do patamar de conhecimento do aluno sobre o assunto que será ensinado, realizada na terceira etapa do método, o professor elabora as atividades de ensino, correspondentes aos conteúdos específicos que pretende ensinar. Depois da elaboração das atividades de ensino, o professor propõe aos alunos que desenvolvam tais atividades: esse é o momento em que o professor realiza, concomitantemente, a avaliação de percurso, com a finalidade de, caso necessário, reorganizar as atividades de ensino propostas.</p>
	<p><b>5ª etapa:</b> é o momento em que o professor realiza a avaliação final da aprendizagem do aluno com a finalidade de identificar, caso tenha ocorrido, o novo patamar de conhecimento do aluno.</p>

#### 4.3 O COTEJAMENTO DE DOIS MÉTODOS DE ENSINO

Até o momento, nesta seção, nos ocupamos primeiro em demonstrar que o conhecimento não é só o ponto de partida de um método de ensino, mas que é ele quem norteia o desenvolvimento das etapas subsequentes do método de ensino; argumentamos também que além dos conhecimentos referentes à definição do *o que* ensinar – tema, conteúdos e objetivos –, um dos conhecimentos fundamentais para a organização do ensino é uma teoria que explique como se aprende, pois é a partir dela que podemos pensar o *como* se ensina. O autor com quem travamos diálogo para pensar o ensino foi Vigotski, precursor da teoria histórico-cultural. Por fim, apresentamos um método de ensino estruturado a partir de dois pressupostos: - o **caminho que o professor percorre** desde a preparação até a efetivação do ensino; - a **necessidade do professor conhecer** tanto o que diz respeito ao *o que* irá ensinar, quanto sobre o *como* se aprende, para poder organizar *como* se ensina.



Nesse sentido, **feitas as discussões com a finalidade de demonstrar que o conhecimento é ineliminável de todo o processo de ensino, retornamos aos cinco passos do método de ensino de Saviani, com a finalidade de comprovar que os passos mencionados não podem ser considerados um método de ensino**, por duas razões: **a primeira razão**, já exposta na seção anterior dessa pesquisa, é o fato de que um método de ensino não pode ser proposto a partir de um método de pesquisa, porque o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento do já conhecido e o ponto de partida do método de pesquisa é o desconhecido. Dito de outra forma: **o método de ensino parte do resultado das pesquisas, dos conhecimentos realizados pelas pesquisas; o método de pesquisa tem no desconhecido ou insuficientemente conhecido sua zona de ação, com a finalidade de produzir conhecimentos.**

A **segunda razão**, que estamos comprovando nesta seção, refere-se à importância ineliminável do conhecimento, não só como ponto de partida do método de ensino como também para todas as etapas do método.

Nesse sentido, **apresentaremos no quadro abaixo o método de ensino estruturado tendo como ponto de partida o conhecimento**, bem como todas as suas etapas subsequentes; e **os cinco passos do que Saviani chama de método de ensino**, estruturado a partir da miscelânea, do amálgama, da mistura realizada pelo autor entre pesquisa, ensino e aprendizagem, e que tem como ponto de partida a prática pedagógica como dimensão da prática social. Realizaremos depois um cotejamento entre eles.

Quadro II: Cotejamento entre o esboço inicial do método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski e o método de ensino proposto por Saviani

<p>MÉTODO DE ENSINO: ESBOÇO INICIAL ELABORADO A PARTIR DO CONHECIMENTO JÁ PRODUZIDO E DE COMO SE APRENDE</p>	<p>MÉTODO DE ENSINO DE SAVIANI: ELABORADO A PARTIR DO AMÁLGAMA ENTRE PESQUISA, ENSINO E APRENDIZAGEM</p>
<p>1ª etapa – Definição do que ensinar: momento do método que</p>	<p>1º passo - Prática Social inicial: “<b>O ponto de partida seria a</b></p>

antecede a presença do aluno, no qual o professor tem por tarefa definir o assunto, conteúdo(s) e objetivo(s) de aprendizagem. Para a realização dessa tarefa é necessário que o professor conheça o conteúdo que irá ensinar, bem como que conheça a teoria que alicerça seu objeto de ensino, sua área de ensino.

***prática social, (1º passo)***, que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e

	<p>experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2002, p.70).</p>
<p>2ª etapa – Definição do caminho do ensino e do como ensinar: momento do método que antecede a presença do aluno, no qual o professor tem por tarefa definir qual teoria da aprendizagem lhe dará subsídios para definir as etapas subsequentes do método de ensino. A partir da definição do caminho que percorrerá, o professor define e começa a planejar o <i>como</i> ensinar.</p>	<p>2º passo - Problematização: “O <b>segundo passo</b> não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a <b>este segundo passo da problematização</b>. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar” (SAVIANI, 2002, p.71).</p>
<p>A 1ª e a 2ª etapas são o ponto de partida do método de ensino: essas etapas dizem respeito objetivamente ao conhecimento, tanto do conteúdo a ser ensinado quanto da teoria da aprendizagem, a partir da qual o professor poderá organizar as etapas posteriores do ensino.</p>	
<p>3ª etapa – Levantamento do patamar de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo a ser ensinado: momento que ocorre a partir da presença do aluno que o professor fará o levantamento do nível de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo que pretende ensinar; avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos.</p>	<p>3º passo – Instrumentalização: “o <b>terceiro passo</b> que não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova) ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver</p>

	<p>levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua <b>transmissão direta ou indireta por parte do professor</b>. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmitir diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este <b>terceiro passo de instrumentalização</b>. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2002, p.71)”.</p>
<p>4ª etapa – Ensino propriamente dito: momento em que o professor realiza duas ações: <b>primeiro</b>, a partir dos conhecimentos do aluno organiza as atividades de ensino com a finalidade de elevar o patamar de conhecimento que possuem: as atividades de ensino devem ser organizadas em consonância como os conteúdos e</p>	<p>4º passo – Catarse: “O <b>quarto passo</b> não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este</p>

<p>objetivos de aprendizagem definidos na 1ª etapa do método de ensino; devem desafiar os alunos a utilizarem capacidades psíquicas de pensamento – tais como: comparar, analisar, contrapor, refletir, justificar, argumentar, afirmar, negar, etc. –, ou seja, as atividades de ensino devem ser organizadas com a finalidade de colocar os alunos em atividade de pensamento; <b>segundo</b>, depois de organizadas, as atividades de ensino devem ser desenvolvidas pelos alunos, individualmente, em dupla ou em grupo. O importante é que as atividades de pensamento dos alunos sejam socializadas, discutidas, comparadas etc. sempre com a mediação do professor; esse é o momento da avaliação de processo, pois o professor deverá observar as atividades de aprendizagem propiciando que os alunos elevem o patamar de conhecimento sobre o conteúdo que está sendo ensinado. Caso não, os devidos ajustes devem ser realizados.</p>	<p><b>quarto passo de <i>catarse</i></b>, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2002, p.71:72).</p>
<p>5ª etapa – Levantamento do patamar de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo que foi ensinado: esse é o momento da avaliação final da aprendizagem. Momento em que, depois de elaborar um instrumento compatível com os conteúdos e objetivos de aprendizagem, o</p>	<p>5º passo – Prática Social Final: “O <b>quinto passo</b>, finalmente, também não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria <b>prática social</b>, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que</p>

professor entrega aos alunos para que os mesmos desenvolvam as atividades nele propostas; atividades que possuem o propósito de fazer com que os alunos demonstrem se ocorreu aprendizagem e qual o novo nível de conhecimento que possuem sobre o que foi ensinado. Depois de analisado pelo professor, é imprescindível que esse instrumento retorne para a sala de aula como atividade de aprendizagem.

os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (Saviani, 1980a).

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de

	<p>chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é 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 já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. 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, 2002, p.72).</p>
--	---

O quadro acima nos permite fazer as seguintes considerações:

Tratamos primeiro do **ponto de partida dos dois métodos em questão**: como demonstramos a partir das contribuições de Vigotski, o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento do já conhecido por parte do professor, tanto para definir *o que* irá ensinar quanto *como* deverá realizar o ensino, processo esse que antecede a presença do aluno.

Já ao analisamos os registros de Saviani sobre o **primeiro passo** de seu método de ensino, o autor diz que o ponto de partida é a prática social, mas a compreensão da prática social que para o professor é

sintética e para os alunos, sincrética. No caso do professor, segundo Saviani (2002, p.70), essa compreensão é sintética “porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social”, mas é também precária, pois sua prática pedagógica “como dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer no ponto de partida”. No caso dos alunos, a compreensão é sincrética, pois por mais que possam ter conhecimentos e experiências, “sua condição de alunos implica uma impossibilidade, do ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam”.

Sobre a forma como Saviani define o que é o primeiro passo de seu método de ensino, são várias as considerações:

1. Saviani confunde prática social com compreensão da prática social: inicia sua explicação sobre o primeiro passo dizendo que o ponto de partida do método de ensino é a prática social, mais adiante diz que a compreensão da prática social do professor e dos alunos é diferente. Para o autor, a prática social e a compreensão da prática social são a mesma coisa;
2. Ao ler como o autor define o primeiro passo de seu método de ensino fica evidente que o conhecimento do já conhecido por parte do professor é uma questão secundária para o autor, pois fica subsumido, secundarizado, uma vez que afirma que embora se possa dizer que o professor possui uma compreensão sintética da prática social, essa compreensão decorre de **uma certa articulação** dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Ou seja, ao mesmo tempo em que diz que o conhecimento do professor sobre a prática social é sintético, diz também que o professor possui uma certa articulação dos conhecimentos e experiências relativos à essa prática social: **relativiza a importância do conhecimento como ponto de partida do método de ensino, pois não é afirmativo, peremptório em sua colocação, suavizando o domínio que esse professor possui sobre o conhecimento;**
3. O conhecimento como ponto de partida do método de ensino também é secundarizado por Saviani porque o autor fala da compreensão do professor em relação à prática social de modo geral; ao falar da compreensão do professor em geral sobre a



realidade social, o autor não trata da especificidade do conhecimento do professor em relação ao método de ensino, que diz respeito ao conhecimento sobre o tema e conteúdos de ensino e aos conhecimentos teóricos necessários ao professor para que possa ensinar, entre eles, uma teoria que explique o como se aprende para, a partir dela, se pensar o como se ensina. Saviani desconsidera o conhecimento específico necessário ao professor como ponto de partida do método de ensino, por duas razões: - porque, como vimos na seção anterior dessa pesquisa, o autor trata indiferenciadamente pesquisa e ensino, o que lhe faz, como consequência da referida indiferenciação, não pensar na especificidade dos conhecimentos necessários ao professor no ponto de partida do método de ensino; - porque, como para Saviani o método de ensino deve ser extraído de um método de pesquisa, não lhe ocorre que o conhecimento sobre o como o sujeito aprende – portanto, o conhecimento de uma teoria da aprendizagem –, seja pressuposto para pensar o como se ensina. Nesse sentido, ao pensar a compreensão em geral por parte do professor em relação à prática social e não nos conhecimentos específicos necessários ao professor no ponto de partida do método de ensino, é que essa síntese do professor se torna relativizada;

4. O conhecimento do já conhecido como ponto de partida do método de ensino é também secundarizado por Saviani porque embora seja uma compreensão entendida como sintética – é, como vimos, relativizada, pois, modelizada, moderada, suavizada, não peremptória, por ser **em certa medida** articulada e não objetivamente articulada aos conhecimentos e experiências que detém em relação à prática social –, é também precária. É uma **síntese precária**, pois, segundo o autor, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências desse professor, “a inserção de sua própria prática pedagógica como dimensão da prática social envolve antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária” (SAVIANI, 2002, p.70). Ou seja, como é uma **síntese relativizada da prática social, por ser em certa medida articulada**, é, mais do que isso, **uma síntese precária como prática pedagógica – dimensão da prática social** –,

**porque o professor terá que antecipar o que será possível fazer com os alunos por desconhecer no ponto de partida quais os níveis de sua compreensão.**

**Nesse caso, a síntese precária acaba por determinar o ponto de partida do professor, pois, por mais articulados que sejam seus conhecimentos e experiências na prática social, sua prática pedagógica, como dimensão da prática social, é limitadora, uma vez que justamente essa prática pedagógica lhe obriga a antecipar o que deverá fazer com os alunos, mesmo sem conhecer no ponto de partida seus níveis de compreensão sobre a prática social.**

**Em resumo:** a prática pedagógica como síntese precária – indefinida, incerta, insatisfatória etc. –, é determinante em relação à síntese que o professor possa ter da prática social.

**Nota-se:** Saviani dá supremacia à precariedade em relação ao conhecimento, pois o que acaba determinando o ponto de partida do método de ensino não são os conhecimentos que o professor possui sobre o já conhecido, mas o que não conhece no ponto de partida sobre os conhecimentos dos alunos; o autor inverte a posição do conhecido que fica, como dissemos, secundarizado em relação ao desconhecido.

Essa inversão ocorre porque para o autor o caminho seguro tanto para a pesquisa quanto para o ensino é o movimento que vai da síntese à análise pela mediação da análise; ou seja, porque confunde ou trata indiferenciadamente pesquisa e ensino.

Como ao escrever seu método de ensino Saviani não estava preocupado em compreender como o sujeito aprende para, a partir desse entendimento, pensar o como ensinar – pois estava convencido de que seria possível utilizar um método de pesquisa para elaborar um método de ensino e não de que um método de ensino deve ser pensado a partir de pesquisas –, o autor deixou de perceber que é justamente o conhecimento do já conhecido que dá ao professor condições de agir no processo de ensino, em sua prática pedagógica, com clareza e objetividade.

Saviani não conseguiu perceber que é o domínio do conhecimento, tanto do tema e dos conteúdos quanto de como o aluno aprende, que permitirá ao professor avançar no processo de ensino a partir de elementos suficientemente conscientes,

para tomar decisões referentes tanto ao *o que* quanto ao *como* ensinar.

Se tomarmos o método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski, por exemplo, saberemos que uma das etapas do método de ensino é identificar o que os alunos conhecem sobre o que será ensinado e que a partir dessa identificação é que o professor elaborará as atividades de ensino; ou seja, o professor realizará uma ação consciente e deliberada para ensinar tomando os conhecimentos iniciais dos alunos sobre o que será ensinado como referência para pensar as ações futuras. Deixa de ser, como diz Saviani, uma prática pedagógica precária, porque o professor elabora as atividades de ensino a partir da identificação do que os alunos conhecem ou desconhecem sobre o conteúdo a ser ensinado, justamente porque tem no ponto de partida de seu método de ensino, não uma síntese precária, indefinida, duvidosa, mas o conhecimento como norteador de suas decisões.

**Nesse caso – como insistentemente estamos demonstrando –, tanto o ponto de partida do método de ensino, quanto suas etapas subsequentes ocorrem por intermédio do conhecimento do conhecido.**

Destacamos que não estamos “cobrando” que Saviani conhecesse Vigotski e sua colaboração no campo da educação no momento em que propôs seu método de ensino, estamos apenas demonstrando a partir das argumentações realizadas que os próprios limites de compreensão teórica do autor foram um impedimento para que pudesse propor um método de ensino;

5. O entendimento de síntese precária do professor, assim como a síncrese do aluno, é conduzido pela lógica do autor de que o movimento que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise é o movimento seguro para o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos, ou seja, para o ensino (SAVIANI, 2002, p.74). Assim, **para Saviani, o ensino é conduzido não pelo conhecimento do já conhecido, mas sim, pelo movimento que vai da síncrese à síntese, o que demonstra que para o autor o caminho do ensino e o caminho da aprendizagem são o mesmo, motivo pelo qual afirmamos que além de confundir ou tratar de forma indiferenciada**

**pesquisa e ensino, confunde ou trata de forma indiferenciada ensino e aprendizagem.**

Nota-se, portanto, que no primeiro passo de seu método o autor apresenta a confusão ou indiferenciação que faz entre pesquisa e ensino e ensino e aprendizagem. O primeiro passo do método de ensino de Saviani reproduz o mesmo amálgama identificado no método em sua totalidade.

Com a finalidade justamente de desfazer o amálgama que Saviani faz entre pesquisa e ensino e ensino e aprendizagem, demonstramos no método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski que o caminho que o professor percorre, desde a preparação até a efetivação do ensino, é diferente tanto do percurso do pesquisador – que produz conhecimento –, quanto do percurso do aluno – que irá conhecer o desconhecido para ele, mas que é conhecido e de domínio da humanidade –, pois a tarefa do professor é utilizar do conhecimento já produzido, para organizar e efetivar o ensino.

Dito de outro modo: **sobre a necessária distinção entre o caminho da aprendizagem e o caminho do ensino demonstramos no esboço do método de ensino que apresentamos que o caminho que o professor percorre desde a preparação até a efetivação do ensino é diferente do percurso de aprendizagem do aluno, pois o ponto de partida do professor é o conhecimento do já conhecido; já o do aluno, o conhecimento do ainda desconhecido ou insuficientemente conhecido para ele.** Por esse motivo, preconizamos que o ponto de partida do método de ensino não vai da síntese à síntese pela mediação da análise, mas sim, parte do conhecimento do já conhecido.

Quanto ao **segundo passo – problematização –, Saviani propõe que sejam detectadas questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, para tanto, qual conhecimento é necessário dominar.**

O autor propõe, portanto, que professor e alunos problematizem, questionem a prática social, para que sejam detectadas quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da mesma e, para tanto, é necessário definir qual conhecimento os alunos precisam dominar.

As afirmações de Saviani nos conduzem à realização de duas reflexões, que dizem respeito à **problematização** e ao **momento de definição do conteúdo que será ensinado.**

Tratemos **primeiro do momento de definição do conteúdo que deverá ser ensinado.**

No esboço do método de ensino apresentado – elaborado a partir do próprio movimento do professor, desde a preparação das aulas até sua realização, bem como das contribuições de Vigotski –, argumentamos que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento que o professor deve ter, tanto para definir *o que* ensinar quanto para definir *como* ensinar.

Destacamos que o termo *o que* ensinar diz respeito ao conhecimento que o professor deve ter do conteúdo e da teoria em que este conteúdo está inserido para que, a partir destes conhecimentos, ele possa na primeira etapa do método de ensino definir *o que* – assunto, conteúdos e objetivos de aprendizagem – pretende ensinar aos alunos nas etapas posteriores do método.

A escolha referente ao conteúdo, bem como quais os aspectos desse conteúdo – se político, econômico, científico etc. – que serão ensinados, é realizada na primeira etapa do método, ao menos por duas razões muito objetivas: **primeira**, porque não é possível ao professor iniciar o processo de ensino sem antes ter muito claro o que pretende ensinar e o que pretende que os alunos aprendam.

**Segunda**, porque a decisão do que deve ser ensinado compete ao professor e equipe pedagógica, que o fazem a partir de um programa de ensino elaborado por profissionais da área de ensino. Isso significa dizer que os alunos são partícipes no processo de aprendizagem dos conteúdos que serão ensinados, mas não do momento de escolha de tais conteúdos, pois na condição de aprendizes não possuem os critérios mais adequados para tomarem esse tipo de decisão. O máximo que podem fazer é, ao longo do processo de ensino, manifestarem desejo de compreender algo mais sobre o que está sendo ensinado.

Como se pode notar, **o que estamos dizendo sobre o momento da decisão do conteúdo a ser ensinado e sobre quem deve selecionar esse conteúdo difere do que Saviani propõe no segundo passo de seu método, pois para ele é a partir da discussão do professor com os alunos, referente aos problemas detectados na prática social, que serão definidos quais conteúdos são necessários ao aluno dominar.**

Dito de outro modo: **para Saviani o ensino pode ser iniciado sem antes ser definido o que será ensinado e a decisão do que ensinar será realizada a partir do que professor e alunos**

**conjuntamente detectarem sobre os problemas que precisam ser resolvidos na prática social.**

Desse modo, podemos dizer que a posição do autor sobre o momento de definição do que será ensinado e de quem realiza essa definição revela que **Saviani confunde ou trata de forma indiferenciada as tarefas do professor no processo de ensino e as tarefas do aluno no processo de aprendizagem.** Fato esse que ocorre porque – como demonstramos em alguns momentos desta tese –, Saviani confunde ou trata de forma indiferenciada ensino e aprendizagem.

Já quanto à **problematização**, Saviani (2002, p.71) explica que o segundo passo de seu método de ensino destina-se a identificar quais são os principais problemas postos na prática social: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social”. Em outras palavras: o que o autor está propondo é que a problematização é o momento em que professor e alunos questionam a prática social para detectarem quais são seus problemas.

Para analisarmos o passo da problematização proposto por Saviani é interessante retomarmos alguns aspectos das discussões que realizamos sobre a importância e finalidade do professor questionar os alunos sobre o que conhecem a respeito do conteúdo que irão estudar.

No esboço do método que apresentamos, explicamos que os questionamentos realizados pelo professor aos alunos devem ocorrer na terceira e quarta etapas do método de ensino, uma vez que em ambas as etapas se faz necessário que o professor identifique qual o patamar de conhecimento que os alunos possuem a respeito do conteúdo que irão estudar, pois a partir dessa identificação será possível organizar o ensino de modo a promover que os alunos avancem em seu conhecimento.

Nesse sentido, é importante destacar, **primeiro**: que os questionamentos elaborados são sobre o conteúdo que o professor pretende ensinar aos alunos, com a finalidade de identificar o patamar de conhecimento que possuem sobre o que será ensinado e não para detectar os problemas postos na prática social, como propõe Saviani.

**Segundo**: que os questionamentos aos alunos sobre o conteúdo que será ensinado devem ser elaborados previamente e não no momento em que o professor está com os alunos, como propõe Saviani. A antecedência se faz necessária porque as questões a serem apresentadas aos alunos precisam ser bem elaboradas, pois se destinam a dar ao professor elementos para que o mesmo consiga identificar quais são os

conhecimentos dos alunos a respeito do que será ou está sendo ensinado; antecipar os questionamentos é uma necessidade, em função do que foi explicado anteriormente, entretanto, cabe dizer que isso não impede que professor e alunos no momento da realização dos questionamentos lancem novas perguntas.

**Terceiro:** as perguntas elaboradas com antecedência pelo professor devem estar em consonância com os conteúdos a serem ensinados, também previamente definidos pelo professor, e não como propõe Saviani, ao dizer que é a partir dos problemas identificados na prática social pelo professor e pelos alunos que serão definidos quais os conhecimentos necessários a serem dominados.

**Quarto:** existem assuntos que para serem compreendidos pelos alunos exigem que sejam estudados conteúdos de natureza social, política, econômica etc. Ou seja, o que Saviani chama de problemas da prática social, são na verdade conteúdos específicos que necessitam ser ensinados para que os alunos compreendam o assunto/tema que será ensinado.

Não se trata, portanto, de professor e alunos detectarem os problemas da prática social, mas sim de o professor, na primeira etapa do método de ensino, definir *o que* irá ensinar, elencando como conteúdo de aprendizagem, por exemplo, aspectos sociais, políticos, econômicos etc., que entenda necessários de serem ensinados.

Isso significa dizer que foge ao propósito de um método de ensino – entendido aqui como caminho que o professor percorre para realizar o ensino formal ao aluno da escola formal –, detectar problemas da prática social e analisá-los, para depois serem resolvidos. Trata-se, sim, de ensinar os conteúdos específicos necessários para que os alunos compreendam os nexos do assunto/tema estudado.

A partir do exposto, entende-se que a proposta de Saviani sobre a problematização não se destina a questionar os conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo que será ensinado, com a finalidade de fazê-los avançar seu patamar de conhecimento, mas sim, de que os alunos questionem a prática social para depois transformá-la.

O que estamos dizendo com isso é que **existem dois tipos de questionamentos**: - os questionamentos realizados pelo professor com a finalidade de identificar qual o nível de conhecimento dos alunos e a partir disso organizar o ensino, para que avancem no patamar de seus conhecimentos; - e o questionamento que Saviani propõe, que não se destina objetivamente a identificar o nível de compreensão dos alunos

sobre o que será ensinado, mas sim de selecionar conteúdos advindos da prática social para que os alunos se apropriem dos mesmos e, a partir desse domínio, transformem a prática social.

Esse fato evidencia uma vez mais que **ao propor a problematização, Saviani reivindica para o que chama de método de ensino o utopismo de Furter e seu método dialético, pois seu objetivo não é o ensino propriamente dito, mas sim resolver os problemas da prática social.**

Em outras palavras: **Saviani não diferencia a problematização da pesquisa da problematização do ensino, pois – como demonstramos na seção anterior –, o autor trata ensino e pesquisa de forma indiferenciada.**

A **instrumentalização, terceiro passo** do método de ensino proposto por Saviani, é o momento, segundo o autor:

Que não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de dados (pedagogia nova) ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua **transmissão direta ou indireta por parte do professor**. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este **terceiro passo de instrumentalização**. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2002, p.71, grifos nossos).



A instrumentalização de seu método de ensino, segundo Saviani, não coincide com a pedagogia tradicional, nem com a pedagogia nova, nem com o tecnicismo. É, portanto, a transmissão direta ou indireta por parte do professor dos instrumentos produzidos socialmente e preservados historicamente.

Sobre a afirmação de Saviani nos perguntamos: em que sentido o autor diferencia em seu método de ensino a transmissão de conhecimentos do método tradicional?

No esboço do método de ensino que apresentamos recorreremos a Vigotski que, ao explicar o desenvolvimento dos conceitos científicos, faz uma crítica ao ensino tradicional, dizendo que:

A investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2000, p. 247).

Por apreensão do conhecimento vivo Vigotski está referindo-se ao entendimento de que os conceitos científicos devem ser ensinados pelo professor aos alunos. Para tanto – como explicamos na quarta etapa do esboço do método de ensino apresentado –, o ensino deve pautar-se em atividades de ensino elaboradas e mediadas pelo professor, que

promovam a necessidade de o aluno pensar, para que a partir da atividade de pensar o aluno se aproprie do conhecimento ensinado.

Além de auxiliar na compreensão de que o ensino deve ser algo vivo, as contribuições de Vigotski serviram ainda para compreendermos vários aspectos importantes da quarta etapa do método de ensino, entre eles: - a realização constante da avaliação do percurso de aprendizagem do aluno; - a importância da mediação do professor; - a necessidade do professor continuar a questionar os alunos a cada novo conteúdo específico, bem como durante a realização das atividades de ensino; - a importância da socialização das atividades; - a necessidade de desafiar o aluno a solucionar problemas no processo de apropriação do conhecimento.

O que estamos afirmando com isso é que **não basta dizer – como fez Saviani – que o professor deverá ensinar aos alunos os instrumentos teóricos e práticos produzidos socialmente e preservados historicamente, por meio da transmissão de conteúdos, para que um método de ensino se diferencie de outros métodos de ensino. Um método de ensino precisa dizer qual o tipo de transmissão de conteúdo o professor deverá realizar e isso só pode ser feito se esse método estiver fundado nos pressupostos de uma teoria da aprendizagem, portanto, parte-se do entendimento do como se aprende para pensar o como se ensina.**

Entretanto, Saviani ficou limitado a dizer que o ensino deve ser feito por transmissão de conhecimento, porque além de não recorrer ao como se aprende para pensar o como se ensina, ao confundir ou tratar de forma indiferenciada ensino e pesquisa e ensino e aprendizagem, o autor acaba por propor para o ensino o caminho que vai da síntese à análise pela mediação da análise.

O quarto passo, denominado *catarse*, segundo Saviani:

O **quarto passo** não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este **quarto passo de *catarse***, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978, p. 53).

Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2002, p.71, grifos nossos).

Note-se, para Saviani a catarse é o momento em que o aluno eleva seu entendimento sobre a prática social, pois incorpora os instrumentos culturais que agora são transformados em elementos ativos de transformação social.

Como vimos na seção anterior, ao afirmar que **os instrumentos culturais ao serem apropriados pelo indivíduo tornam-se de fato elementos ativos de transformação social**, Saviani atribui ao método de ensino – entendido aqui como percurso que o professor realiza antes e durante a efetivação do ensino –, uma tarefa que não corresponde ao que é efetivamente sua função, uma vez que foge da esfera de seu alcance do ensino garantir que os instrumentos culturais se tornem elementos ativos de transformação social.

Dito de outro modo: **um método de ensino tem por tarefa proporcionar aos alunos a apropriação dos conteúdos que lhes foram ensinados, o que pode ser considerado uma grande tarefa.**

Entretanto, é preciso destacar que consideramos **a catarse um momento de extrema relevância no processo de ensino, mas essa importância não se assemelha ao que Saviani propõe, uma vez que**, como demonstramos no esboço do método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski, a quinta e última etapa do ensino é o momento em que o professor deverá verificar se os alunos aprenderam o que foi ensinado. Ou seja, se os alunos elevaram seu patamar de conhecimentos sobre o que foi ensinado.

Nesse caso, **a etapa final do método de ensino é importante porque permite ao professor elaborar e aplicar um instrumento de avaliação que lhe permita identificar qual o novo nível de conhecimento dos alunos depois do processo de ensino**; a partir dessa identificação será possível ao professor decidir se retoma o conteúdo ensinado, ou se dá continuidade ao aprofundamento do ensino do conteúdo, ou ainda se inicia o ensino de outro conteúdo.

Por fim, ainda sobre a catarse, Saviani (2002, p.72), diz que “o momento catártico deve ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”.

Sobre a referida afirmação entendemos que a catarse não pode ser considerada como **o ponto de culminância no processo de ensino**, como quer Saviani, pois a culminância do processo de ensino é a quarta etapa, momento em que é possível ao professor organizar o ensino de tal forma que potencialize aprendizagem ao aluno, portanto, que potencialize ao aluno elevar seu patamar de conhecimento.

**Desse modo, a culminância no processo de ensino, em nossa forma de pensar, é necessariamente durante o ato de ensinar, por ser esse o momento em que o professor poderá intervir diretamente para que ocorra aprendizagem.**

Nesse sentido, a análise da catarse revela que Saviani não consegue pensá-la – assim como não conseguiu fazer nos passos anteriormente analisados –, na especificidade do ensino. Para o autor a catarse se resume ao momento em que o aluno irá incorporar os instrumentos culturais que são agora transformados em elementos ativos de transformação social. Ou seja, seu método de ensino, ao contrário de tentar resolver a especificidade do *como* ensinar, fica limitado ao desejo do autor de querer resolver os problemas da prática social.

O **quinto e último passo** do método de Saviani, ~~que~~ assim como o primeiro passo, leva o nome de **prática social**. Conforme o autor:

O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é

uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 1980a).

Ora, através do processo acima indicado, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é 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 já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. 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, 2002, p.70-72).

Saviani diz que o quinto passo do método de ensino é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos: na afirmação o autor confunde prática social com compreensão da prática social; sobre a referida confusão, nos perguntamos: o quinto passo do método de ensino de Saviani se trata da própria prática social ou da compreensão da prática social? A frase indica que para ele a própria prática social é também a compreensão da prática social; essa confusão se faz presente também no primeiro passo do método como sinalizamos.

Além da referida confusão, o autor explica que, depois de passarem pelos quatro passos anteriores, os alunos sofrem uma mudança qualitativa como agentes sociais e que a mudança na prática dependerá da ação desses agentes sociais. É nesse sentido que o autor posiciona-se

dizendo que a educação não transforma diretamente a prática, mas sim de forma indireta, pois transforma os sujeitos da prática.

Nota-se que o autor considera que, como agentes sociais transformados pela prática pedagógica, os alunos tornam-se agentes ativos na transformação da prática social.

Sobre a posição de Saviani nos perguntamos: é possível que um método de ensino – que diz respeito ao caminho que o professor percorre desde a preparação do ensino até a realização do mesmo – comporte uma etapa que não está mais relacionada às tarefas do professor?

Tudo indica que não, pois se o aluno foi ou não transformado qualitativamente como agente social já não é mais uma atribuição nem do método de ensino, nem do professor, razão pela qual a quinta etapa do **esboço do método de ensino**, apresentado a partir das contribuições de Vigotski, propõe que esta seja destinada à avaliação da aprendizagem do aluno. Último momento do processo de ensino que o professor pode agir sobre o aluno.

...

Até o momento da exposição de nossa pesquisa demonstramos três questões relevantes sobre o método de ensino proposto por Saviani: **a primeira questão**, analisada na segunda seção dessa pesquisa, refere-se ao método dialético formulado pelo autor no final da década de 1969 e início da década de 1970. Um método que, como vimos, foi elaborado pelo autor com a finalidade de identificar os problemas da educação, analisá-los para no final serem resolvidos. Identificamos a partir da análise de seus fundamentos teóricos que Saviani formulou esse método com base na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e especialmente no utopismo de Furter. É válido lembrar que o autor utilizava o seu método dialético tanto para o desenvolvimento de suas pesquisas quanto para a realização do ensino.

A **segunda questão**, desenvolvida na terceira seção dessa pesquisa, diz respeito ao método de ensino propriamente dito. Ao realizarmos a análise do referido método identificamos que:

1. Saviani **confunde ou trata de forma indiferenciada ensino e pesquisa**, pois embora tenha feito sua crítica à escola nova, afirmando que ensino não é pesquisa, uma vez que o ensino

parte do conhecimento do já conhecido e a pesquisa é realizada no campo do desconhecido, ao propor os cinco passos de seu método de ensino o autor acaba por incorrer no mesmo erro do que criticou, pois para ele o movimento seguro a ser percorrido na pesquisa e no ensino é o que vai da síntese à síntese pela mediação da análise. Ou seja, para o autor o caminho do ensino e da pesquisa segue do desconhecido em direção ao conhecido. Dito de outra forma: os cinco passos do método de ensino proposto por Saviani não podem ser considerados um método de ensino, uma vez que ao confundir ou tratar de forma indiferenciada ensino e pesquisa, afirmando que o ensino pode seguir o mesmo caminho da pesquisa – que segundo ele vai da síntese à síntese pela mediação da análise –, o autor entende que o ensino tem o mesmo ponto de partida que a pesquisa: o desconhecido.

É válido destacar ainda que as confusões ou o tratamento indiferenciado do autor não se encerram entre a pesquisa e o ensino, pois demonstramos ao longo dessa e das demais seções que o autor também confunde prática social com compreensão da prática social, além de confundir ou tratar de forma indiferenciada ensino e aprendizagem, pois acredita que o ponto de partida do professor é o mesmo ponto de partida do aluno; fatores esses que corroboram a conclusão a que chegamos: que os cinco passos propostos por Saviani não podem ser considerados um método de ensino;

2. Ao contrário do que Saviani afirma – que os cinco passos do seu método de ensino estão fundados no método dialético de Marx –, identificamos que os fundamentos dos cinco passos propostos pelo autor ancoram-se na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e fundamentalmente no utopismo de Furter;
3. Por fim, consideramos que, mesmo que nossa análise sobre os fundamentos do método de ensino de Saviani esteja equivocada e que realmente os cinco passos de seu método estejam fundados no método da economia política de Marx, como afirma o autor, o método de ensino de Saviani não pode ser considerado como tal simplesmente porque não é possível um método de ensino ser elaborado a partir de um método de pesquisa, uma vez que o ponto de partida da pesquisa é o

desconhecido ou insuficientemente conhecido e o ponto de partida do ensino é o resultado da pesquisa, portanto, o conhecido.

A **terceira questão**, analisada na presente seção, diz respeito à importância do conhecimento como ponto de partida do método de ensino, bem como em todo seu desdobramento, que nos permitiu realizar uma contraposição ao método de ensino proposto por Saviani, nos levando a reafirmar que este não pode ser considerado um método de ensino.

Para tanto, **demonstramos que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento que o professor tem do conteúdo que irá ensinar, bem como da teoria em que esse conteúdo está inserido, permitindo-lhe definir o que ensinar; e o conhecimento que tem do como se aprende, permitindo-lhe pensar o como se ensina.**

Os estudos que realizamos nos permitiram concluir que:

1. Com relação à teoria da aprendizagem, buscamos âncora nas contribuições de Vigotski relacionadas à educação; salientamos que recorrer à teoria que explica o como se aprende é uma necessidade para pensar o ensino; alertamos que embora o ensino deva ser pensado a partir de uma teoria que explique o como se aprende não se trata de realizar uma transposição da forma como se aprende para a forma de como se ensina, pois ensinar e aprender são processos distintos que não podem ser confundidos ou tratados de forma indiferenciada;
2. Ao estudarmos os conceitos desenvolvidos por Vigotski, identificamos que esse autor, quando desenvolveu suas pesquisas, tinha por finalidade compreender como acontece o desenvolvimento das funções superiores de pensamento da criança e que nós, quando pensamos o ensino, estamos pensando em como promover aprendizagem. Por essa razão, não podemos transpor para o ensino os conceitos desenvolvidos por Vigotski.

Dito de outra forma: Vigotski discute o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nós, a partir dessas contribuições, pensamos o ensino mesmo daqueles que já desenvolveram suas funções superiores de pensamento;



3. Para comprovar nossas argumentações sobre a importância do conhecimento como substância ineliminável do método de ensino – do ponto de partida até o desdobramento das etapas subsequentes –, apresentamos um esboço de um método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski: ou seja, demonstramos que a partir de uma teoria que explica o como se aprende, é possível pensar o como se ensina, portanto, a teoria da aprendizagem é um conhecimento necessário no ponto de partida do método de ensino, que determinará também todas as demais etapas do ensino;
4. O método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski nos permitiu realizar uma contraposição ao método de ensino proposto por Saviani, que não tem o conhecimento como ponto de partida, nem mesmo como desdobramento do método de ensino, o que nos leva a reafirmar que o método de ensino proposto por Saviani não pode ser considerado um método de ensino.

A conclusão a que chegamos a partir da análise dos cinco passos do método de ensino de Saviani indica que o autor não conseguiu propor um caminho para a realização do ensino, mas sim um caminho para a identificação dos problemas sociais, sua análise e por fim sua resolução; caminho este que corresponde ao que chamou de orientação segura tanto para a pesquisa quanto para o ensino: movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise. Isso ocorre porque Saviani não pensa o ensino a partir da forma como se aprende, mas a partir do método de pesquisa, com aspectos de ensino e aprendizagem; realiza, portanto, uma miscelânea, um amálgama, uma mistura entre método de pesquisa, de ensino e de aprendizagem.

## 5. O MÉTODO DE ENSINO PROPOSTO POR DERMEVAL SAVIANI: CONSEQUÊNCIAS HISTÓRICAS

Temos por finalidade na presente seção analisar os desdobramentos do método de ensino proposto por Saviani na ação docente. Para tanto, considerando que a produção – de teses, dissertações, textos e livros – a respeito dessa temática é extremamente vasta e contempla diferentes áreas do conhecimento, definimos que nossa análise será realizada a partir de duas obras: - o livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin; - e o livro *A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental*, de Ana Carolina Galvão Marsiglia.

O critério que utilizamos para a escolha das referidas obras foi o fato de Saviani ter prefaciado ambas as produções, reconhecendo-as como continuidade de seu método de ensino. No caso do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, a escolha consiste também no fato da obra em questão ser considerada referência para grande parte das produções realizadas sobre o tema.

Nesse sentido, para realizarmos nosso objetivo, a seção foi dividida em dois momentos: no **primeiro momento** faremos a apresentação do livro de Gasparin e, na sequência, a análise sobre o mesmo; no **segundo momento** apresentaremos o livro de Marsiglia e na sequência faremos a análise da obra; ao **final da seção** apresentaremos as conclusões a que chegamos sobre as análises realizadas.

### 5.1 UMA DIDÁTICA PARA A PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE JOÃO LUIZ GASPARIN: UMA ANÁLISE CRÍTICA

No presente item temos por finalidade realizar uma análise referente à didática para a pedagogia histórico-crítica, proposta por João Luiz Gasparin.

Sobre o autor, podemos dizer que João Luiz Gasparin, desde que iniciou suas atividades profissionais, sempre esteve vinculado à educação, como pesquisador e como professor.

Formou-se em filosofia no ano de 1966, pela FIDENE, atualmente denominada Universidade de Ijuí e em letras, no ano de 1970, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí, atualmente denominada Universidade Estadual do Paraná – Unespar.

Em 1974 terminou sua especialização em métodos e técnicas de ensino, na Universidade de Brasília. Nesse mesmo ano tornou-se professor na Universidade Estadual de Maringá, onde atualmente é Professor Associado.

No ano de 1976 terminou o mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O doutorado, concluído no ano de 1992, foi realizado no programa de pós-graduação em educação: história e filosofia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde defendeu a tese denominada *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos totalmente*.

Quanto à obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, podemos dizer que, depois de 1983 – ano da publicação do método de ensino proposto por Saviani no livro *Escola e democracia* –, o livro em questão foi a primeira produção escrita sobre o referido método, que tomou contornos significativos ao menos por duas razões: a **primeira** razão refere-se ao fato de que nessa obra o autor conseguiu sistematizar como deve se dar a atividade do professor a partir do método de ensino proposto por Saviani. Sua primeira publicação aconteceu após 19 anos da publicação do método de ensino de Saviani, no ano de 2002.

A **segunda** razão diz respeito ao contexto educacional brasileiro da época. No início da década do ano 2000, alguns professores mostravam-se descontentes com a teoria construtivista, que por haver fundamentado as propostas educacionais contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's acabou tornando-se, naquele período, hegemônica.

Assim, em busca de um referencial que se contrapusesse ao construtivismo, a didática para a pedagogia histórico-crítica de Gasparin passou a ser referência para aqueles profissionais da educação que desejavam retomar nas escolas a formação crítica dos alunos.

Nesse sentido, antes de analisarmos o conteúdo da obra, faremos uma breve apresentação da mesma, desde o prefácio, escrito por Saviani até os anexos.

### **5.1.1 Principais aspectos do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin**

No prefácio do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de Gasparin, depois de informar sobre a trajetória acadêmica e profissional de Gasparin, bem como de apresentar a organização do livro, Saviani (2002, p. x) avalia que Gasparin foi cauteloso ao denominar o seu livro *uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, alertando com isso para o fato de “que essa é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras”.

Cautela essa que Saviani (2002, p. xi) chama de modéstia, fazendo questão de “registrar que se trata de um trabalho extremamente coerente e consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social”.

A coerência e a consistência lógicas de Gasparin acontecem porque, na visão de Saviani:

O autor se apropria criteriosamente da teoria, orientando-se atenta e cuidadosamente por ela na realização do seu trabalho educativo. Por isso, assim como os passos do método pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica serviram de guia para as experiências didáticas encetadas, a estrutura do livro segue, também, rigorosamente os referidos passos, tornando, assim, explícita a intenção de construir a didática própria da pedagogia histórico-crítica. Pedagógica e socialmente, este é, portanto, um estudo da maior relevância porque traduz, para efeitos do trabalho com os alunos no interior da sala de aula, uma teoria da educação que se quer, ao mesmo tempo, crítica e transformadora (SAVIANI, 2002, p. xi, grifos nossos).

Trata-se, portanto, para Saviani (2002, p. xi) de uma “significativa contribuição à didática que se expressa na forma de uma nova aproximação à pedagogia histórico-crítica”.

Nesses termos, Saviani sela não só sua aprovação, mas sua completa concordância com a estrutura e os fundamentos utilizados por Gasparin na construção da didática para a pedagogia histórico-crítica.

Além da apresentação do livro que, como acabamos de demonstrar, foi realizada por Saviani, consta na obra: a introdução, a conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.

O corpo do livro está dividido em três partes, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro I: Síntese do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*

PARTE I Prática Social: nível de desenvolvimento atual do educando	PARTE II Teoria: zona de desenvolvimento imediato do educando			PARTE III Prática Social: nível de desenvolvimento atual do educando
<p>Capítulo 1 Prática social inicial do conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem</p> <p>1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo</p>	<p>Capítulo 2 Problematização: explicitação dos principais problemas</p> <p>1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo</p>	<p>Capítulo 3 Instrumentalização: ações didático-pedagógicas</p> <p>1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo</p>	<p>Capítulo 4 Catarse: expressão elaborada da nova forma de entender a prática social</p> <p>1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo</p>	<p>Capítulo 5 Prática social: nível de desenvolvimento atual do educando</p> <p>1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo</p>

A partir do quadro, observa-se que o livro contém cinco capítulos, cada capítulo destinado à explicação de cada passo do método de ensino proposto por Saviani.

Além dos capítulos, o livro está dividido em três partes: o capítulo I corresponde à primeira parte, os capítulos II, III e IV correspondem à segunda parte e o capítulo V corresponde à terceira parte. **As três partes mencionadas correspondem à teoria histórico-cultural e à teoria dialética do conhecimento**

Cabe destacar que cada capítulo do livro possui três itens: os fundamentos teóricos, os procedimentos práticos e os exemplos.

Na **introdução** do livro, Gasparin (2002, p. 01-02) posiciona-se dizendo que entende **que o trabalho do professor não é substituível pelas novas tecnologias e que a escola, em cada momento histórico, “constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida”, sendo ideológica e politicamente comprometida.** Motivo

pelo qual necessita ser questionada, criticada e modificada, para cumprir com a tarefa de enfrentar os novos desafios.

Gasparin (2002, p. 02) fala também sobre a **importância dos conteúdos escolares e de como devem ser ensinados**. Entende que **os conteúdos devem ser ensinados de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano**. Isso porque, segundo o autor, a contextualização possibilita mostrar aos alunos que os conteúdos “são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de produção”.

Nesse caso, **por ser resultado das formas de produção humana ao longo da história, o autor indica que os conteúdos reúnem diferentes dimensões** – conceituais, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais –, que devem ser explicitadas e apreendidas no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o autor, **essa nova forma de olhar o conteúdo exigirá um novo fazer pedagógico** que permitirá aos alunos a compreensão do conhecimento “em suas múltiplas faces dentro do todo social” (GASPARIN, 2002, p. 03).

Um fazer pedagógico que, de acordo com Gasparin (2002, p. 03), deverá estimular “a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade”.

Essa nova forma de ensinar, segundo Gasparin (2002, p. 04) necessita **do desenvolvimento de uma proposta pedagógica fundada na teoria dialética do conhecimento como marco epistemológico**, uma vez que, nesta teoria, “o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material”. Nesta **teoria epistemológica, “o conhecimento é o resultado do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo”**.

Assim, partindo da forma como acontece a produção de conhecimentos pela humanidade, **o autor afirma que é possível delinear uma concepção metodológica dialética de processo de ensino**, pois, segundo Gasparin (2002, p. 05), **“deve-se educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito”**. Afirmação essa que indica que para o autor o aluno deverá aprender seguindo a forma como o pesquisador desenvolve suas pesquisas.

Nesse sentido, para fundamentar sua posição sobre como deve ser o percurso de aprendizagem do aluno, Gasparin cita a passagem do texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, em que Saviani afirma que:

O movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”), pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI apud GASPARI, 2002, p. 05).

Além de Saviani, o autor cita Corazza para esclarecer e complementar o que disse Saviani. Para a autora,

Se a **teoria dialética do conhecimento** afirma que: 1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras e 3º) a prática social é o critério de verdade e o fim último de todo o processo cognitivo, a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja – 1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela e 3º) voltar à prática para transformá-la (CORAZZA apud GASPARI, 2002, p. 06, grifos nossos).

Nota-se, a partir das citações de Saviani e Corazza, que Gasparin **entende que o método de ensino deve fazer o caminho da “fórmula dialética: ação-reflexão-ação”**.

Na continuidade do texto, Gasparin reafirma sua posição sobre a equivalência entre o processo de pesquisa e o processo de ensino, destacando que o ensino deve seguir a fórmula dialética: prática-teoria-prática.

Por essa razão, assim como Saviani, Gasparin acredita que o primeiro passo do ensino é a **prática** – entendida como prática social dada no cotidiano dos alunos, mas também entendida como expressão da prática social geral –, o segundo é a **teorização** – que deverá potencializar que o sujeito supere as aparências do fenômeno, buscando compreender sua essência –, e **o terceiro e último passo da metodologia dialética de ensino é o retorno à prática.**

Assim, depois de explicar sobre a metodologia dialética de ensino, Gasparin situa-nos informando que a divisão de seu livro segue justamente as três fases do método dialético. Diz o autor:

As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, partindo do nível de desenvolvimento atual dos alunos, trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar a um nível de desenvolvimento atual, conforme a Teoria Histórico-cultural, de Vigotski, constituem as três partes deste trabalho, que se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica, propostos por Saviani em seu livro Escola e democracia. Disso resultaram cinco capítulos – Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social – nos quais se tentou explicar o novo processo didático da aprendizagem escolar. Cada capítulo é constituído de um quadro teórico-metodológico e dos correspondentes procedimentos operacionais da ação docente-discente (GASPARIN, 2002, p. 08:09).

Por fim, o autor explica quais são os desafios da metodologia que está propondo:

Em seu conjunto, essa metodologia de ensino-aprendizagem apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que



tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática (GASPARIN, 2002, p. 10).

Como se pode notar, o autor entende que a nova metodologia que está propondo coloca aos docentes e discentes os mesmos desafios.

Desse modo, conclui a introdução explicando que “o trabalho tem a **Teoria Dialética do Conhecimento** e a **Teoria Histórico-Cultural** como suporte epistemológico, e representa um esforço e uma tentativa de traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, 2002, p. 11, grifos nossos).

O autor inicia a seguir o **capítulo primeiro** que, assim como os demais, possui três itens: 1. Fundamentos teóricos; 2. Procedimentos práticos; 3. Exemplos.

No item, **fundamentos teóricos**, Gasparin (2002, p. 15) afirma que o primeiro passo do método deve ser “uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento”. Indica que essa etapa do processo seria “uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”.

Para tanto, Gasparin (2002, p. 15-16) diz que uma das formas de motivar os alunos para que queiram aprender “é conhecer sua prática social”, tanto a mediata quanto a imediata, referente ao conteúdo curricular proposto; isto porque, para o autor, essa seria “uma forma básica de criar interesse para uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa”.

Nesse sentido, para fundamentar seu posicionamento sobre o ponto de partida do ensino, além de apresentar o que Saviani diz sobre a prática social – exaustivamente discutida no capítulo anterior –, **Gasparin faz referência a Vigotski e à teoria dialética do conhecimento**.

Sobre Vigotski, diz Gasparin (2002, p. 17) que o ensino deve partir do saber, do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo a ser ensinado e que na teoria de Vigotski “esse estágio é o nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno atua com autonomia, resolvendo as tarefas diárias por si mesmo”.

Na sequência do texto, depois de dizer que na perspectiva do pensamento dialético a prática social é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, Gasparin afirma que a prática social pode ser levada para a sala de aula como conteúdo.

Por fim, a partir dessas afirmações, o autor conclui sua explicação sobre prática social da seguinte forma:

É necessário deixar muito claro que a prática social, referida aqui, não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo, faz ou sabe, em seu dia-a-dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente, a expressão dessa prática dá-se por um indivíduo que 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 maior. Por isso, ela se apresenta sempre como prática próxima e remota ao mesmo tempo (GASPARIN, 2002, p. 22).

No item 2, denominado **procedimentos práticos**, o autor explica o que é a prática social:

É sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação aquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela (GASPARIN, 2002, p. 24).

Para Gasparin (2002, p. 24) é, portanto, “a partir da explicitação da Prática Social Inicial” que o professor passa a conhecer “o ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior”, expressos pelos objetivos que indicam até onde se quer chegar com o processo de ensino.

A finalidade do professor na prática social inicial é a de verificar o domínio que os alunos possuem sobre o conteúdo a ser ensinado, bem como, qual o uso que fazem desse conteúdo em sua prática social cotidiana.

Gasparin diz que ao conhecer as representações mentais que os alunos possuem sobre o conteúdo, o professor terá condições de selecionar “os processos pedagógicos mais adequados para que a relação

entre alunos e conteúdo, mediada pelo docente, constitua o momento da efetiva aprendizagem” (GASPARIN, 2002, p. 23). Momento esse que, conforme o autor, será trabalhado no capítulo do livro que trata sobre a instrumentalização.

**Note-se, Gasparin destaca que é nesse momento do processo de ensino que o professor irá verificar, a partir do conceito de nível de conhecimento real de Vigotski, qual o nível real ou atual de desenvolvimento do pensamento dos alunos sobre o conteúdo a ser ensinado.**

**Segundo Gasparin, a prática social inicial do conteúdo deve ser dividida em dois momentos: o anúncio dos conteúdos e a vivência dos conteúdos.**

O **anúncio do conteúdo** acontece antes do professor iniciar o ensino. Conforme Gasparin (2002, p. 22), é nesse momento que o professor deverá informar os alunos sobre qual conteúdo irão estudar, bem como, a linha política que será seguida – no caso o materialismo histórico, por ser este um referencial teórico, de acordo com o autor, que dá suporte para o trabalho no campo da transformação social.

Gasparin (2002, p. 24) define o **anúncio dos conteúdos** da seguinte forma: “consiste na listagem da unidade e dos tópicos a serem trabalhados, explicitando os objetivos da aprendizagem”.

Conforme o autor:

O encaminhamento das atividades docentes e discentes iniciar-se-á pela apresentação dos objetivos e pela explicitação dos conteúdos a serem trabalhados, partindo do programa elaborado pelo órgão competente, departamento, professor, ou equipe de professores. Na prática, o anúncio dos conteúdos realiza-se quando se informa aos alunos quais tópicos e subtópicos serão abordados nas próximas aulas. É a listagem dos temas a serem desenvolvidos com seus respectivos objetivos, esse procedimento auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico (GASPARIN, 2002, p. 24).

Nas palavras do autor fica explícito que o início do processo de ensino começa quando o professor comunica aos alunos o conteúdo que irão estudar. Conteúdo esse definido anteriormente.

Já a **vivência cotidiana dos conteúdos** é dividida em dois momentos, por Gasparin (2002, p. 24): **o momento em que os alunos deverão explicitar o que já sabem e o momento em que deverão explicitar o que gostariam de saber mais sobre o conteúdo a ser estudado.**

**O momento em que os alunos devem explicar o que já sabem sobre o conteúdo a ser estudado** é, de acordo com o autor, um momento coletivo no qual:

**Os alunos, estimulados pelo professor, são desafiados a mostrar todo o conhecimento que possuem sobre os itens do tema em questão.** Consiste no levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Além disso, eles também demonstram o que já sabem teoricamente sobre esse mesmo conteúdo, antes que a escola o sistematize. É sua visão de totalidade em relação a esse objeto de estudo, expressando o senso comum, o perceptível, em que tudo é natural, pois “as coisas são assim mesmo”. É a explicação da totalidade empírica, do todo caótico (GASPARIN, 2002, p. 25, grifos nossos).

Na continuidade do texto, Gasparin (2002, p. 25) diz que essa é a fase em que “todo o trabalho do professor se orienta no intuito de mobilizar, predispor os alunos para a construção do conhecimento”. Os procedimentos sugeridos pelo autor para a concretização dessa etapa do processo de ensino são:

- Anunciar a unidade e as subunidades de conteúdo e os objetivos que serão trabalhados.
- 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 o 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, filmes, *slides*, recursos, visuais.
- 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, 2002, p. 25:26).

Quanto ao **momento em que os alunos explicitam o que gostariam de saber a mais**, Gasparin (2002, p. 26) afirma que é muito importante, uma vez que é nesse momento que se assegura aos alunos a oportunidade de “mostrarem sua curiosidade, suas indagações, suas dúvidas, os desafios da vida cotidiana a respeito do assunto”. Seria, portanto, “o momento em que, a partir da realidade vivenciada, os alunos desafiam a si mesmos e ao professor a irem além do proposto, do conhecido, do programado”.

No item denominado **exemplo**, Gasparin (2002, p. 26) informa que tem por finalidade “demonstrar, com mais objetividade, o processo didático-pedagógico que está sendo desenvolvido”. Para tanto, utiliza como exemplo, “alguns tópicos da unidade de conteúdo *água* de uma quinta<sup>34</sup> série de ensino fundamental”.

Assim, segundo o autor, a primeira tarefa do professor seria a de anunciar o conteúdo aos alunos, explicitando os objetivos e subtópicos do conteúdo. Conforme Gasparin (2002, p. 27), isso é feito porque tanto alunos como professor devem saber o que se procura atingir com o trabalho docente-discente. Por essa razão “os objetivos são sempre

---

<sup>34</sup> Quinta série que atualmente corresponde ao sexto ano do ensino fundamental.

apresentados aos alunos na perspectiva do que se espera deles no término do estudo da unidade ou do tópico em questão”.

Assim, na sequência do texto, o autor apresenta o **objetivo geral** e os **objetivos específicos do conteúdo** a ser ensinado.

Objetivo geral:

Apreender o conteúdo água em suas diversas dimensões, através da metodologia dialética de construção do conhecimento, a fim de adquirir um novo conceito e uma consciência crítica sobre o tema, assumindo compromisso efetivo de uso adequado da água.

Objetivos específicos:

- Conhecer cientificamente a água para distingui-la de outros líquidos usados na vida cotidiana.
- Conhecer os processos de transformação dos estados físicos da água, a fim de entender como o homem os utilizou e os utiliza cientificamente em seu benefício.
- Entender a água como um elemento socionatural em suas dimensões econômica, política, social, religiosa e histórica, para criar uma consciência crítica sobre seu uso pelo homem.
- Analisar o ciclo da água, buscando compreender sua influência sobre o homem e a agricultura.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos, e com isso economizar água e não poluir os rios, as fontes.
- Verificar o nível de poluição dos rios próximos à cidade, à escola, a fim de encaminhar às autoridades competentes sugestões de medidas de saneamento (GASPARIN, 2002, p. 27:28).

**Tais objetivos, conforme Gasparin (2002, p. 28), “devem estar em consonância com o conteúdo e sua aplicação social. Por isso, sua formulação orienta todo o trabalho docente-discente nas cinco fases da pedagogia histórico-crítica”.**

Na sequência do texto, depois de apresentar os objetivos o autor segue explicando como deve ser realizado pelo professor o **anúncio dos conteúdos** e a **vivência dos conteúdos**.

No **anúncio dos conteúdos**, Gasparin (2002, p. 28) informa que os objetivos de aprendizagem dos alunos devem ser apresentados “como uma listagem de tópicos e subtópicos”. Segundo ele, esse procedimento é de fundamental importância, pois considera que os alunos devem ser “previamente informados sobre o que será tratado com eles a fim de que saibam para onde encaminhar seus esforços no processo de apropriação do conhecimento e com que finalidade estão aprendendo”.

Na **vivência dos conteúdos**, Gasparin (2002, p. 28) inicia explicando como deve ser realizado o momento em que os alunos explicarão o que sabem sobre o conteúdo. Momento esse denominado: **o que os alunos já sabem**.

Segundo o autor, a primeira coisa que o professor deve fazer é ouvir e anotar tudo o que os alunos já conhecem. Gasparin (2002, p. 28) indica ainda que o levantamento poderá “ser realizado de acordo com a listagem dos tópicos do programa que se referem à questão da água no dia-a-dia do grupo social”.

Nesse sentido, sugere as prováveis perguntas para o tema em questão: “o que vocês já conhecem sobre água?” “o que é água para vocês?”.

Depois de apresentar quais serão as possíveis respostas dos alunos para essas questões, o autor diz que tais respostas deverão ser anotadas para que ao longo do processo de ensino os alunos percebam o quanto dominam sobre o conteúdo água, antes da aula do professor.

Gasparin (2002, p. 29) diz ainda que é na vivência cotidiana do conteúdo que, além dos alunos falarem o que sabem sobre o conteúdo, deverá ocorrer a contextualização do conteúdo a ser estudado, uma vez que se busca “despertar a consciência crítica sobre o que ocorre na sociedade em relação à água”. Isso porque, para o autor, “é a vivência individual e coletiva do conteúdo que passa a ser reconstruída pelo aluno de forma sistematizada”.

Assim, de acordo com o autor, os questionamentos levantados nesse passo retratam a prática social, em seus diversos graus – próximos ou remotos –, ainda que de forma sincrética.

Sobre o processo de levantamento de questões, Gasparin (2002, p. 29) informa que não é necessário seguir uma ordem, mas, para facilitar, pode ser obedecida a sequência do programa. No entanto, alerta para o seguinte fato:

Se, no planejamento, o professor elaborou uma série de questões que poderiam ser feitas pelos alunos, isso não significa que, no diálogo real com os discentes sobre o conteúdo a ser desenvolvido, as questões surjam na mesma sequência. Acontecerá, com frequência, um surgimento desordenado, espontâneo (GASPARIN, 2002, p. 29).

Entretanto, para o autor, o simples fato de os alunos “terem suas contribuições aceitas sem julgamento incentiva-os a participarem da busca de soluções para os problemas apontados pela prática social” (GASPARIN, 2002, p. 30).

O encerramento dessa fase acontece, de acordo com Gasparin (2002, p. 30), no momento em que o professor observa que os alunos começam “a tomar consciência do problema social representado, nesse caso, pela água, não apenas em relação ao conteúdo escolar, mas acima de tudo em relação à sua vida diária”, bem como “à vida da comunidade, das instituições sociais, da política, da organização dos grupos humanos em toda parte”.

Nesse sentido, Gasparin chama a atenção do leitor informando que:

É necessário lembrar que a Prática Social Inicial não é uma motivação que acontece no começo do estudo de uma unidade e que se esquece à medida que os demais passos de aprendizagem vão se sucedendo. Consiste numa contextualização, num pano de fundo sobre o qual e em função do qual se trabalha um conteúdo. Por isso é retomada, regularmente, em cada uma das outras fases da metodologia. É uma presença constante (GASPARIN, 2002, p. 30).

Por essa razão, para o autor, a tarefa do professor será a de realizar de modo sistemático as ligações do conteúdo escolar com a dimensão social que esse conteúdo possui.

Assim, depois de relatar como deve ocorrer o momento em que os alunos explicam o que já sabem sobre o conteúdo, Gasparin explica como deverá acontecer o segundo momento da vivência dos conteúdos, denominado por ele de: **o que os alunos gostariam de saber mais.**



Conforme Gasparin (2002, p. 30), nesse momento o professor deverá desafiar os alunos, “solicitando que manifestem seus interesses em aspectos que não foram ainda apontados e que gostariam de aprofundar ou conhecer melhor”.

Nesse caso, o autor sugere que as perguntas dos alunos sejam anotadas, mas não respondidas, porque as respostas serão obtidas na fase de instrumentalização, pois essa fase é ainda de mobilização, processo inicial dos estudos. É, portanto, a fase de envolver os alunos na construção ativa de suas aprendizagens.

O **segundo capítulo** do livro é denominado ***Problematização: explicitação dos principais problemas da prática social***. Nesse capítulo o autor inicia também a segunda parte da obra, entendida como **teoria**, segundo momento da fórmula dialética P-T-P, bem como, a **zona de desenvolvimento imediato do aluno**, conceito pertencente à teoria histórico-cultural de Vigotski. A segunda parte destina-se também aos capítulos três e quatro do livro que serão posteriormente apresentados.

Gasparin (2002, p. 35) dá início ao item, **fundamentos teóricos**, explicando que “o método dialético de construção do conhecimento escolar tem, como segundo passo, a Problematização”, que “por sua natureza e função, torna-se fundamental para o desenvolvimento de todo o processo de trabalho docente-discente”. Isto se justifica uma vez que, para o autor, **o momento da problematização é considerado “um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”**.

A problematização é, para ele, o momento em que o professor inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. Por esse motivo, Gasparin (2002, p. 35) afirma que este é um momento de desafio, pois é quando se cria uma necessidade para que, por meio de sua própria ação, o aluno busque o conhecimento. Para tanto, são “levantadas situações-problema que estimulem o raciocínio”.

Conforme o autor, se a prática social, ou seja, a vivência do conteúdo pelo aluno é o ponto de partida para o trabalho docente e discente, a problematização é o momento em que essa vivência é “posta em questão, analisada, interrogada”, considerando “o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (GASPARIN, 2002, p. 36).

Assim, diz o autor que é nesse processo de problematização que conteúdo e prática social começam a se alterar:

É o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua permanência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática (GASPARIN, 2002, p. 36).

Para tanto, Gasparin (2002, p. 36-37) informa que o professor deverá selecionar os principais problemas postos pela prática, assim como Saviani já havia anunciado em seu método de ensino, pois são esses os problemas que “precisam ser resolvidos, não só pela escola, ou na escola, mas no âmbito da sociedade”. Por essa razão “se torna necessário definir quais conteúdos os educadores e os educandos, como cidadãos, precisam dominar para resolver tais problemas, ainda que, inicialmente, na esfera intelectual”.

Nesse sentido, Gasparin (2002, p. 37) adverte que nessa fase levantam-se questionamentos para problematizar a prática social, bem como o conteúdo escolar confrontado com a prática social, em função dos problemas que necessitam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade.

Assim, o autor informa que os conteúdos escolhidos não são, portanto, aqueles que partem de necessidades individuais, pois são “um produto universal que assume contornos e especificações particulares conforme as regiões ou necessidades locais” (GASPARIN, 2002, p. 39).

Nesses termos, Gasparin (2002, p. 41) afirma que assim como a realidade social sempre envolve “uma gama de perspectivas, um conjunto de aspectos independentes, é lógico que a análise dessa realidade deva ser considerada sob múltiplas faces”. Como consequência, “o conteúdo escolar será sempre um instrumento de compreensão da realidade em que aluno e professor estão inseridos”.

No item **procedimentos práticos**, o autor afirma que na experiência desenvolvida – tanto no magistério superior quanto nos cursos de atualização ministrados para professores do ensino fundamental e médio –, o ponto de partida sempre foi o da realidade curricular encontrada nas escolas. Por esse motivo, **os programas prontos e em execução nas diferentes disciplinas e séries sempre foram o ponto inicial do trabalho.**

Na sequência do texto, Gasparin (2002, p. 42) informa que a problematização é “o momento de questionar o conteúdo e especificar as razões pelas quais deve ser apropriado pelos alunos, explicando, ao mesmo tempo, suas múltiplas dimensões”. Dimensões que nada mais são do que as diversas faces do conteúdo, que nem sempre ficam explícitas na prática social inicial. Por essa razão, precisam ser transformadas em “questões desafiadoras para o educando, a fim de que a dimensão científica seja contrastada com a espontânea” e o aluno desenvolva seu conhecimento, aprenda.

Essas questões serão definidas, segundo Gasparin (2002, p. 42), a partir da relação do conteúdo escolar com a prática social desse conteúdo, explicitadas na primeira fase do método. Assim, elaboram-se as perguntas mais pertinentes, ou levantam-se dimensões que orientam a análise e a apropriação do conteúdo.

Gasparin (2002, p. 42) divide a explicação dos procedimentos práticos em dois subitens: **questionamento da prática social e do conteúdo escolar e dimensões do conteúdo a serem trabalhadas**.

No primeiro, denominado questionamento da prática social e do conteúdo escolar, o professor deverá encaminhar uma discussão – a partir dos dados apontados pelos alunos e desafios sugeridos na prática social inicial –, segundo Gasparin (2002, p. 42), cooperativa, “com o objetivo de começar a entender melhor o conteúdo que será estudado”.

Nesse sentido, procura “identificar os principais problemas sociais postos pela prática social e pelo próprio conteúdo”, buscando ao mesmo tempo, “entender esses problemas, bem como a necessidade e/ou validade do conteúdo curricular proposto para solucioná-lo ou entendê-los melhor” (GASPARIN, 2002, p. 43).

Este é, portanto, como informa Gasparin (2002, p. 43), o momento em que são apresentadas e discutidas “as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função das necessidades sociais”. Assim, quando o professor mostra ao aluno porque esse conhecimento é socialmente importante, o aluno vai percebendo “as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo”. Processo esse que leva o aluno “a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão” e o conteúdo começa a ter sentido para o aluno.

Por fim, Gasparin (2002, p. 43), indica que nesse momento do processo de ensino o professor deve “passar aos educandos uma primeira visão, uma primeira definição, ainda que simplificada, dos

conceitos em questão”, pois essa fase “prepara o educando para analisar e apreender o conteúdo em suas múltiplas dimensões”, que são explicitadas no segundo subitem.

Desse modo, no segundo subitem, que leva o título de dimensões de conteúdo a serem trabalhadas, o autor inicia informando ao leitor que o conteúdo possui múltiplas faces que podem ser exploradas e que essas faces são interdisciplinares.

Em seguida, informa que as dimensões a serem estudadas devem ser definidas a partir do conteúdo em questão e transformadas em problemas ou perguntas desafiadoras para os alunos, as quais deverão ser preparadas previamente pelo professor.

Depois de elaborar uma lista explicativa com nove procedimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento dessa etapa, o autor apresenta o **exemplo** prático da problematização. Entretanto, dá início às demonstrações práticas fazendo uma síntese das duas principais tarefas do professor na fase da problematização:

- a) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.
- b) Transformação do conteúdo e dos desafios da prática social inicial em questões problematizadoras/desafiadoras (GASPARIN, 2002, p. 46).

Desse modo, diz Gasparin (2002, p. 46) que “no caso da unidade de conteúdo água, os procedimentos podem ser os seguintes”: **questionamento da prática social e do conteúdo e dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.**

No item **questionamento da prática social e do conteúdo**, o autor indica que sejam evidenciados aspectos contraditórios/controvertidos, como por exemplo: “há necessidade de pagar as contas de água, quando ela falta constantemente?” “Qual a importância social da água?” “O que é desperdiçar água?” “Existem águas milagrosas?” “O que são rios milagrosos” “O que são rios sagrados?” “Quais os usos sociais da água nos estados sólido, líquido e gasoso?” “A empresa que cuida da água da cidade recomenda que se economize, mas ela quer vender bastante para obter lucro, como entender essa questão?”.

Salienta também que o importante nesse momento é que os alunos entendam “que problematizar significa questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar” (GASPARIN, 2002, p.47).

No item **dimensões do conteúdo a serem trabalhadas**, Gasparin (2002, p. 47) indica que o professor deverá “transformar o conteúdo, explicitado na Prática Social Inicial, nas diversas dimensões a serem estudadas”. Para tanto, “formulam-se as questões mais adequadas, levando-se em conta o que se pretende alcançar com o estudo do tema em pauta”.

Em consonância com sua explicação, Gasparin (2002, p. 47-49) apresenta uma tabela denominada “Dimensões e questões problematizadoras do conteúdo água” – que será transcrita abaixo –, com as dimensões e as respectivas perguntas sobre o conteúdo água:

CONTEÚDO	DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso	Conceitual/ Científica	O que é água? Qual sua composição química? O que são os estados físicos da água? Como se forma o gelo? A quantos graus ferve a água? O que é vapor? Como se forma? O que é estado líquido da água? Por que na panela de pressão os alimentos cozinham mais rápido?
	Histórica e Social	Como originou a água na Terra? Desde quando o homem começou a produzir gelo artificialmente? A água que chega à sua casa é natural ou histórica? Desde quando existe água encanada em sua cidade? E na sua casa? Como o homem utilizou histórica e socialmente o vapor? Por que a água de beber deve ser potável?
Importância da Água para as Pessoas e para a agricultura	Conceitual/ Científica	Por que cientificamente a água é importante? Por que para a indústria de metais a solidificação da água é um processo importante?
	Social	As pessoas conseguem viver sem água? Por que a água é importante para você? Quais as utilidades da água? O que é desidratação?
	Econômica	Por que é necessário economizar água? Quanto custa a água por mês? Quem paga a conta? Por que a água é necessária para a agricultura? Quanto custa irrigar uma lavoura?
	Religiosa	Existem águas milagrosas? O que são rios sagrados? Por que se usa água no Batismo? O que diz a Bíblia sobre a água?
	Política	Qual a empresa que explora o fornecimento de água em sua cidade? É pública ou privada? Ela

		recomenda que se faça economia da água? De quem é o mar?
Ciclo da água na natureza	Conceitual/Científica	Como se dá o ciclo da água? Como se formam as nuvens? O homem pode alterar o ciclo da água? De que maneira? Como o vapor de água se torna chuva? O que significa: “Na natureza nada se cria, nada se perde – tudo se transforma?”
	Social	Qual a influência do ciclo da água sobre as pessoas? E sobre a agricultura? E sobre os animais?
Poluição e purificação da água	Conceitual/Científica	Como purificar a água? O que é água poluída? Como a água se torna poluída? Qual a diferença entre água poluída e água contaminada?
	Estética	Por que nos encantamos com a beleza do mar, de um lago, de um rio, de uma cascata?
	Social	É possível manter limpos os rios, as fontes, o mar? Como as grandes indústrias poderiam evitar a poluição e a contaminação das águas? O que você pode fazer para manter a água limpa? Que qualidades deve ter a água que as pessoas bebem? Como evitar doenças transmitidas pela água?

Depois de apresentar a tabela, Gasparin (2002, p. 49) explica que “conforme o conteúdo a ser trabalhado em cada área de conhecimento específico, são propostas questões pertinentes”. Destaca também que as “questões permeiam e orientam os passos seguintes do método, pois o objetivo da aprendizagem é resolvê-las através da apropriação do conteúdo proposto”.

Desse modo, a problematização é considerada pelo autor um desafio para professores e alunos, pois,

Trata-se de uma nova forma de considerar o conhecimento, tanto em suas finalidades sociais quanto na forma de comunicá-lo e reconstruí-lo. Para o professor implica uma nova maneira de estudar e preparar o que será trabalhado com os alunos: o conteúdo é submetido a dimensões e questionamentos que exigem do mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina (GASPARIN, 2002, p. 49).

Nessa nova forma de ensinar, “o conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural, portanto, uma construção social

historicizada para responder às necessidades humanas” (GASPARIN 2002, p. 49).

Entretanto, o autor informa que as perguntas elaboradas nessa etapa do processo de ensino devem ser respondidas apenas no momento da instrumentalização, fase que os alunos constroem de forma mais elaborada seu conhecimento, seus conceitos.

Depois da prática social inicial e da problematização, Gasparin (2002, p. 51) dá início ao **terceiro capítulo do livro, que corresponde ao terceiro passo do método, a instrumentalização**.

Desse modo, inicia o capítulo pelos **fundamentos teóricos** e diz que:

Esse terceiro passo do método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento (GASPARIN, 2002, p. 51).

Sobre esse momento do ensino, afirma também que é por meio da mediação do professor que alunos e conteúdo são colocados em recíproca relação. “Uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo” (GASPARIN, 2002, p. 51).

Um processo de aprendizagem, segundo o autor, interpessoal, mas que se efetiva de forma intrapessoal, pois resulta da interação entre sujeito consciente e objeto. Portanto, uma aprendizagem que segundo Vigotski (apud GASPARIN, 2002, p. 52) não acontece de forma mecânica, evoluindo “com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança”.

Nesse sentido, Gasparin (2002, p. 52) indica que a aprendizagem somente torna-se significativa no momento em que os alunos se apropriam do objeto “em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o ‘seu’, realizando ao mesmo tempo a continuidade e ruptura entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico”.

Para Gasparin (2002, p. 52), o processo de aprendizagem não é linear, acontece em forma de espiral ascendente, pois são retomados “aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente”. Desse modo, o conhecimento é, para ele, construído por meio de aproximações sucessivas, pois a cada nova abordagem, o aluno aprende novas dimensões do conteúdo.

O autor ainda destaca alguns aspectos que definem as ações didático-pedagógicas e os recursos necessários para que essa fase se realize. São eles: “experiência do professor; conteúdo; interesse e necessidades dos alunos; e, principalmente, concepção teórico-metodológica”, que nesse caso, “é a perspectiva histórico-cultural, adotada para a construção do conhecimento” (GASPARIN, 2002, p. 52-53).

Diante do exposto, Gasparin (2002, p. 53) afirma que a instrumentalização 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”.

É, portanto, segundo o autor, o momento em que o professor apresenta os conhecimentos científicos para que, ao compará-los com os conhecimentos cotidianos, sejam incorporados pelos alunos. A tarefa do professor consiste em auxiliar os alunos para que elaborem uma representação mental do objeto do conhecimento.

Esse é o momento que, conforme diz Saviani (SAVIANI apud GASPARIN, 2002, p. 53), consiste na apreensão “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”.

Como consequência desse processo de ensino, de acordo com Gasparin (2002, p. 53), os alunos “apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados”. Isso significa que os conteúdos deixam de ser adquiridos por si mesmos, pois “a apropriação do conteúdo ocorre com o intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade”.

Nesse sentido, o autor reafirma Saviani ao dizer que a aprendizagem em questão não é neutra, mas política e ideológica, uma vez que é direcionada intencionalmente às classes trabalhadoras. Aprendizagem essa construída do ponto de vista oposto ao da elite, já que será destinada às camadas populares, para que se apropriem das



“ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração que vivem” (SAVIANI apud GASPARI, 2002, p. 54).

Desse modo, para Gasparin, o conteúdo adquirido vai muito além do que é proposto no programa, por envolver:

O conhecimento da própria estrutura social capitalista, dentro da qual se conforma o conteúdo específico de cada área. Este saber constitui um instrumento, uma ferramenta de trabalho e de luta social. por isso, não é qualquer conteúdo, mas sim aquele conhecimento que se mostra adequado para construir uma nova postura mental e uma resposta apropriada aos problemas sociais (GASPARI, 2002, p. 54).

Nesse caso, Gasparin (2002, p. 54) entende que a transmissão de conhecimentos não se identifica com os processos tradicionais, escolanovistas ou tecnicistas de ensino, mas com uma nova forma de apropriação do conteúdo fundamentada na teoria histórico-cultural. Teoria essa que dá ênfase na importância da “interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares”. Essa forma de apropriação justifica “a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas e apreendidas pelo educando”.

**No processo de apropriação do conhecimento entre alunos e professor, se efetiva o que Gasparin (2002, p. 54-55) chama de processo dialético de construção do conhecimento escolar, “que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”, realizando operações mentais de “analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.”**

Nesse processo, afirma o autor, o professor por meio de seu trabalho leva os alunos a passarem dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos.

Na sequência do texto, depois de relatar um exemplo de uma aula de ciências sobre peixes e mamíferos – em que o autor demonstra como o professor deve conduzir o processo de ensino, com a finalidade de

possibilitar que o aluno avance em direção à apropriação dos conceitos científicos –, Gasparin indica que:

Considerando que a Instrumentalização é a fase na qual os conceitos científicos se estruturam, é de vital importância conhecer o processo mental de construção desses conceitos. Isto porque as ações didático-pedagógicas docentes e discentes têm, nesse processo, um de seus fundamentos principais (GASPARIN, 2002, p. 57).

Assim, com a intenção de explicar tais fundamentos – que se alicerçam na teoria histórico-cultural –, Gasparin anuncia que na sequência do texto apresentará parte do pensamento de Vigotski expresso em duas de suas obras: *A construção do pensamento e da linguagem* e *Psicologia pedagógica*.

Os aspectos<sup>35</sup> do pensamento de Vigotski apresentados por Gasparin são: 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.

É importante destacar que quando Gasparin apresenta a teoria histórico-cultural como referencial para a elaboração de sua didática – especialmente as obras de Vigotski citadas –, o autor está dizendo que um de seus fundamentos teóricos para a elaboração da presente obra é uma teoria que explica, a partir do materialismo histórico, como se desenvolve o psiquismo humano.

Isso implica dizer que Gasparin entende que para pensar o ensino é preciso conhecer como se aprende. Pensamento esse com o qual concordamos. Entretanto, é preciso que fique claro que, embora Vigotski tenha demonstrado a importância da escola na apropriação pelo sujeito dos conceitos científicos e no desenvolvimento das capacidades

---

<sup>35</sup> Não apresentaremos o desenvolvimento da análise de Gasparin sobre os referidos aspectos por se tratar da especificidade do pensamento de Vigotski. Por considerarmos de fundamental importância para a compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento, indicamos a leitura diretamente nas obras citadas por Gasparin. Isso não significa que a leitura do autor sobre tais obras seja ruim ou equivocada, mas não deixa de ser uma interpretação.

psíquicas, esse autor não produziu, por não ser seu campo de pesquisa, um material didático<sup>36</sup> a partir de suas formulações.

Gasparin conclui o item **fundamentos teóricos** com a apresentação sobre os aspectos do pensamento de Vigotski mencionados acima e segue no texto introduzindo o item dois da instrumentalização, que consiste na apresentação dos **procedimentos práticos**.

Gasparin (2002, p. 107) inicia sua explicação sobre os procedimentos práticos dizendo que “é nessa fase que, de fato, ocorre a aprendizagem do conhecimento científico, ou seja, dos conceitos científicos”. Aprendizagem essa que, segundo o autor, ocorre por meio da mediação do professor, que deverá criar condições para “a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem”.

A mediação é, para Gasparin (2002, p. 108), o processo pelo qual o professor, “atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica”.

Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através 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. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2002, p. 108).

De acordo com Gasparin, é na interação entre aluno e professor que acontece o confronto entre conceitos espontâneos e científicos. O processo de aquisição dos conceitos científicos implica na reconstrução

---

<sup>36</sup> No campo da didática, Davidov é considerado um dos pesquisadores que formularam uma teoria do ensino a partir das contribuições de Vigotski. Segundo Libâneo (2004), a produção de Davidov implica em importantes desdobramentos teóricos e práticos para a educação escolar, particularmente para a didática.

dos conceitos espontâneos. Por esse motivo, entende-se que os alunos realizam sua aprendizagem, mas essa realização ocorre, segundo Gasparin (2002, p. 109), por meio da interação com seu professor e com seus colegas, tornando-se uma interaprendizagem.

Ainda sobre a importância da mediação do professor no processo de ensino, Gasparin (2002, p. 110) diz que a mediação pedagógica pode ser realizada com o auxílio de técnicas convencionais, no caso do ensino presencial, como também das novas tecnologias, para o ensino à distância. Na visão do autor essas técnicas possibilitam o contato entre o conteúdo e os alunos na realização da aprendizagem.

Contudo, afirma que as técnicas são um dos elementos que compõem o processo de mediação. Os demais elementos citados pelo autor são: “a ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, as ligações do conteúdo com a vida real e com o contexto social maior” (GASPARIN, 2002, p. 111).

Em continuidade, depois de sugerir técnicas de mediação pedagógica, tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância, bem como depois de reafirmar a importância da mediação pedagógica, Gasparin (2002, p. 115-119) apresenta três momentos de mediação pedagógica que devem ser realizados pelo professor e pelos alunos. Tais momentos, transcritos a seguir, dizem respeito ao antes, durante e depois da aula:

Quadro I: Três momentos da mediação pedagógica propostos por Gasparin que devem ser realizados pelo professor e pelos alunos

	PROFESSOR	ALUNO
<b>PRIMEIRO MOMENTO:</b> ANTES DA AULA	<p>1. <i>Atitudes do professor ao preparar sua aula:</i> predisposição mental sobre o que vai executar com seus alunos em relação ao conteúdo, os processos pedagógicos que pretende utilizar, os recursos necessários e as formas de avaliação.</p> <p>2. <i>Ações do professor ao preparar sua aula:</i> estudo e organização do conteúdo que vai trabalhar e preparo de todo o material.</p>	<p>3. <i>Atitudes dos alunos antes da aula:</i> postura mental favorável ou não em relação à matéria a ser estudada.</p> <p>4. <i>Ações dos alunos antes da aula:</i> realização de tarefas, leituras, elaboração de material, pesquisas.</p>

	PROFESSOR	ALUNO
<p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO MOMENTO: DURANTE A AULA</b></p> <p>Momento em que a mediação pedagógica realiza-se e acontece a aprendizagem dos alunos</p>	<p>1. <i>Atitude do professor ao ministrar sua aula:</i> manifestação de seu ponto de vista sobre o conteúdo: importância, necessidade, validade; postura em relação à disposição pedagógica em ministrá-lo; explicitação do referencial teórico-metodológico sob o qual o conteúdo será tratado; criação de condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.</p> <p>2. <i>Ações do professor ao ministrar sua aula:</i> apresentação gradativa do conteúdo por meio de ações didático pedagógicas em que os educandos sejam colocados frente a frente com o objeto do conhecimento. O trabalho do mestre consiste em fazer que os alunos ajam socialmente (ação interindividual) e individualmente (ação intra-individual) para a apropriação do saber científico sistematizado, integrando-o de forma articulada em suas vidas. O professor, assim, repetindo Vigotski, ao trabalhar com os alunos deverá: explicar, dar informações, questionar, corrigir e fazê-los explicar, isto é, agir na zona de desenvolvimento imediato dos educandos.</p>	<p>3. <i>Atitudes dos alunos durante a aula:</i> demonstração de interesse em aprender, que se traduz na organização de seu material, apresentação das tarefas realizadas, questionamentos dos conteúdos; disposição em manter uma atenção voluntária por longo tempo; aceitação da possibilidade de modificar seu modo de pensar sobre o tema da aula, estando abertos às novidades científicas.</p> <p>4. <i>Ações dos alunos durante a aula:</i> Realização de atividades mentais, como:</p> <p>a) <i>memorizar:</i> decorar, recordar, repetir;</p> <p>b) <i>compreender:</i> captar o significado de um material, dizer com as próprias palavras o que ouviu ou leu, interpretar, explicar;</p> <p>c) <i>aplicar:</i> transferir os conhecimentos adquiridos para situações novas, concretas, particulares, solucionar problemas a partir das regras aprendidas, exemplificar, demonstrar, calcular;</p> <p>d) <i>analisar:</i> demonstrar um todo em suas partes constitutivas percebendo as relações entre elas, distinguir, discriminar, debater, examinar;</p> <p>e) <i>sistematizar:</i> reunir ou combinar elementos para formar um todo novo, uma nova estrutura para quem a faz, criar, construir, planejar;</p> <p>f) <i>avaliar:</i> julgar, criticar, comparar, emitir juízo de valor sobre conteúdos relevantes, através de um critério, para tomar uma decisão.</p> <p>Para a realização das atividades mentais é fundamental que o aluno efetue uma série de atividades de ordem física, tais como: ler um texto, ouvir a exposição do professor ou dos colegas, trabalhar individualmente ou em grupo, fazer anotações, realizar pesquisas, elaborar textos, fazer visitas,</p>

		entrevistar pessoas etc.
--	--	--------------------------

	PROFESSOR	ALUNO
<b>TERCEIRO MOMENTO: APÓS A AULA</b>	<p>1. <i>Atitude do professor após a aula:</i> expressão de agrado ou desagradado pelo trabalho realizado; demonstração de alívio pela aprendizagem dos alunos; ou apreensão por não ter alcançado os objetivos propostos; expectativa em relação ao que os alunos farão na prática com os conhecimentos teóricos adquiridos; disposição em rever o processo de ensino-aprendizagem, caso seja necessário.</p> <p>2. <i>Ação do professor após a aula:</i> revisão do conteúdo ministrado para verificar se foi executado conforme o proposto; análise crítica dos procedimentos didáticos-pedagógicos utilizados em sala de aula; elaboração de novo plano de trabalho, se percebeu que a aprendizagem dos alunos não foi alcançada.</p>	<p>3. Atitudes dos alunos após a aula: disposição em pôr em prática o conteúdo aprendido; vontade de conhecer mais sobre o assunto tratado em aula; demonstração de satisfação pelo trabalho realizado, ou aversão ao tema estudado por ter sido visto de forma deficiente ou inadequada.</p> <p>4. Ações dos alunos após a aula: Realização de tarefas sobre o objeto de conhecimento aprendido; busca de novas dimensões do tema, por iniciativa própria; uso do conteúdo adquirido; assistir a um filme relacionado ao assunto de aula etc.</p>

Na continuidade do texto, Gasparin retoma a discussão sobre conceitos cotidianos e conceitos científicos, bem como do papel do professor como mediador.

Diz Gasparin (2002, p. 119) que os conceitos cotidianos “indicam tudo o que o educando é capaz de realizar sozinho. É o seu nível de desenvolvimento atual. Neste nível ele não necessita da escola. Ele sabe”.

Assim, a tarefa da escola passa a ser, conforme informa Gasparin (2002, p. 120), por meio de seu currículo representar socialmente “a dimensão científica do conhecimento, ou seja, os conceitos científicos” que “expressam o conjunto de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão e reapropriação”. Conhecimentos esses que foram “estruturados por métodos, teorias e linguagens próprias, que

visam compreender e, possivelmente, orientar a natureza e as atividades humanas”.

Nesse sentido, para o autor, considerando que a escola é transmissora dos conceitos científicos, ao professor cabe o trabalho de realizar a mediação desses conceitos ao aluno. Isso deverá ser feito por intermédio de procedimentos técnicos, os quais são apresentados pelo autor como sugestão:

- a) estabelecer um diálogo, realizar uma exposição do conteúdo, dar uma explicação, uma orientação;
- b) indicar atividades de raciocínio lógico, de caráter científico, estruturadas intencionalmente;
- c) propor trabalhos em grupo, pesquisas sobre o tema, seminários, entrevistas com pessoas-fonte, debates, discussões, painéis integrados, trabalhos experimentais, demonstrações;
- d) utilizar o computador, a internet, a teleconferência; apresentar, através de vídeo, problemas, desafios, questões novas, cuja solução seja alcançada com a ajuda do mestre (GASPARIN, 2002, p. 121-122).

É, portanto, nesse processo de ações coletivas e individuais que os alunos, aos poucos, refazem “suas concepções dos conceitos cotidianos e apropriam-se dos novos conceitos científicos” (GASPARIN 2002, p.122).

O processo de ensino-aprendizagem é, para Gasparin (2002, p. 122-123), “um grande instrumento na transformação de um alunocidadão em um cidadão mais autônomo”, pois pressupõe que ao final do período escolar o aluno “apresente a condição de cidadão crítico e participativo, sem a presença e intermediação do professor”. Espera-se, desse modo, que o aluno se torne “cidadão”, “auxiliado pela apreensão dos conceitos científicos que podem ser transpostos para a nova dimensão de sua vida”.

Por fim, Gasparin (2002, p. 124) anuncia que “esta fase divide-se em dois momentos: **ações docentes e discentes** e **recursos humanos e materiais**”, explicitados no item **exemplo**, no qual o autor demonstra em forma de quadro, transcrito abaixo, a dinâmica da instrumentalização referente ao conteúdo água.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO DE ÁGUA<sup>37</sup>

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
<p>1. Conhecer cientificamente a água para distingui-la de outros líquidos usados na vida cotidiana.</p> <p>2. Conhecer os processos de transformação dos estados físicos da água a fim de entender seu uso científico pelo homem.</p>	Estados físicos: sólido, líquido e gasoso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conceitual/ Científica.</li> <li>. Histórica.</li> <li>. Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Exposição oral do professor.</li> <li>. Experiências em laboratório.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Laboratório.</li> <li>. Água quente, fria, gelada, gelo.</li> <li>. Livros, revistas, filmes.</li> <li>. Consultas internet.</li> </ul>
<p>3. Entender a água como um elemento sócio-natural em suas dimensões econômica, política, religiosa e histórica, a fim de criar uma consciência crítica.</p>	Importância da água para as pessoas e para a agricultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conceitual/ Científica.</li> <li>. Social.</li> <li>. Econômica.</li> <li>. Religiosa.</li> <li>. Política.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Visitas à estação de água.</li> <li>. Entrevistas.</li> <li>. Discussão sobre a conta mensal de água.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Filmes.</li> <li>. Estação de tratamento de água.</li> <li>. Livro.</li> <li>. Bíblia.</li> </ul>
<p>4. Analisar o ciclo da água, buscando compreender sua influência sobre o homem e sobre a agricultura.</p>	Ciclo da água na natureza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conceitual/ científica.</li> <li>. Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Debate sobre um filme a respeito do tema.</li> <li>. Realização de experiências em laboratório.</li> <li>. Observação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pluviômetro, filme, laboratório.</li> <li>. Esquema de observação do ciclo da água ao ar livre.</li> </ul>
<p>5. Aplicar os conhecimentos adquiridos, economizando água, não poluindo os rios, as fontes, as praias</p>	Poluição e purificação da água.	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Conceitual/ Científica.</li> <li>. Estética.</li> <li>. Social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Visitas a rios poluídos, a rios limpos.</li> <li>. Debates sobre poluição da água.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Rios.</li> <li>. Entrevistas com autoridades.</li> <li>. Amostras de água limpa e poluída.</li> </ul>

<sup>37</sup> Gasparin (2002, p. 125).



Depois de apresentar o quadro com o exemplo do processo de construção do conceito científico da água, Gasparin conclui o capítulo da instrumentalização dizendo que:

A fase da Instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através das ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos (GASPARIN, 2002, p. 126).

No **quarto capítulo, direcionado à discussão da catarse**, o autor inicia o item **fundamentos teóricos**, afirmando que, se na instrumentalização o trabalho desenvolvido tem por finalidade desenvolver a análise – uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento –, na catarse essa operação é a síntese.

Entretanto, Gasparin (2002, p. 127) indica que “ainda que didaticamente essas duas operações mentais sejam apresentadas separadamente, é difícil dizer onde termina uma e onde começa a outra”. O autor faz essa afirmação fundamentando-se em Vigotski, pois segundo Gasparin:

Vygotsky (1989, p.66) discute com propriedade a relação entre ambas na formação dos conceitos. Diz que, num primeiro momento, “é necessário ‘abstrair’, ‘isolar’ elementos, e examinar os elementos abstraídos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte”. Mas esse procedimento não é o suficiente, por isso, “na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: síntese deve combinar-se com a análise” (GASPARIN 2002, p. 127).

Contudo, mesmo considerando o que diz Vigotski, Gasparin (2002, p. 127) entende que depois de “incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória”, chega o momento em que o professor deverá solicitar ao aluno que este mostre

“o quanto se aproximou da solução dos problemas, anteriormente levantados, sobre o tema em questão”.

É o momento, de acordo com Gasparin (2002, p. 128), em que o aluno sistematiza e manifesta o que foi assimilado na instrumentalização. Trata-se, portanto, da conclusão, do resumo que faz do conteúdo apreendido. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. É o momento em que o aluno mostra que, “de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese”, momento em que estrutura, “em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem”.

Ao referir-se ao pensamento sincrético e à síntese, Gasparin (2002, p. 129) explica que no início do processo o aluno pode considerar a realidade empírica de forma natural. Já no ponto de chegada, o aluno entende que a realidade não é simplesmente natural, mas histórica, porque “produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens”.

**Como já discutimos no capítulo anterior, diferente de Saviani, entendemos que o momento da catarse é o momento em que o professor irá identificar o novo patamar de conhecimento do aluno sobre o conteúdo que foi ensinado. No entanto, para Gasparin, que reafirma a posição de Saviani, o aluno deverá apresentar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados.**

Ao fazer a síntese do conteúdo, o autor afirma que o aluno deixa de ver esse conteúdo como conjunto de partes dispersas e passa a vê-lo em sua totalidade. Conteúdo esse que é, segundo Gasparin (2002, p. 130), uma “construção social feita a partir de necessidades criadas pelo homem”, que possui uma função explícita: a transformação social.

Na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressituaando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui-se um novo

instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social (GASPARIN, 2002, p. 130-131).

Nesse sentido, para Gasparin (2002, p. 131), ao dominar o conteúdo como instrumento de trabalho, luta e construção da realidade pessoal e social, o aluno “demonstra o quanto se aproximou do equacionamento ou solução dos problemas teórico-sociais que orientam o processo de ensino-aprendizagem”. Solução essa que, de acordo com o autor, na maioria das vezes não acontece na ordem material, mas apenas “mental ou intelectual, mas, ainda que teórica”, aponta para a prática.

Depois de explicar os fundamentos teóricos da catarse, o autor apresenta os **procedimentos práticos** iniciando o item com a afirmação de que é na catarse que o aluno deve realizar a síntese dos conteúdos, bem como, conforme Gasparin (2002, p. 133), “demonstrar o grau de assimilação dos novos conteúdos”. Apropriação essa que, segundo o autor, poderá ser total ou parcial.

Desse modo, de acordo com o autor, para que o professor saiba qual a conclusão do aluno sobre o conteúdo, é preciso criar condições para que esse aluno demonstre o que aprendeu. Razão pela qual Gasparin (2002, p. 143) afirma que “devem ser retomados os objetivos propostos na Prática Social Inicial e trabalhados nas fases subsequentes, verificando se foram atingidos pelos alunos”.

Segundo Gasparin, a catarse pode ser traduzida em dois momentos: elaboração teórica da nova síntese e expressão prática da nova síntese.

Na elaboração teórica da nova síntese o autor propõe que o aluno manifeste para si mesmo o que aprendeu, comparando com o que sabia no início do processo.

Já, na elaboração prática da nova síntese, o aluno deverá demonstrar para o professor o que aprendeu. Conforme Gasparin (2002, p. 135), esse “é o momento da avaliação que traduz o crescimento do aluno, que expressa como se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas” enfim, como “passou da síncrese à síntese”.

Nesse caso, diz Gasparin (2002, p. 136) que a avaliação pode ser realizada de maneira informal – realizada pelo aluno de forma espontânea –, ou formal – realizada pelo professor. Entretanto, em ambas as modalidades de avaliação o autor indica que devam ser

considerados dois elementos básicos: instrumentos que devem ser usados e critérios previamente definidos.

Por fim, Gasparin (2002, p. 138-139) demonstra por meio de um exemplo como a catarse deve ocorrer. No caso da elaboração mental o autor apresenta possíveis explicações que os alunos darão para o conteúdo água. Quanto à expressão prática da nova síntese, indica que pode ser feita, formalmente, de várias maneiras, dando dois exemplos: produção de texto e questões que devem ser respondidas pelos alunos.

No **capítulo quinto**, Gasparin (2002, p. 143) inicia o item **fundamentos teóricos** explicando que o ponto de chegada do processo pedagógico na pedagogia histórico-crítica é o retorno à prática social, que representa a “transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conteúdos adquiridos”.

Diz o autor que professor e alunos modificam-se intelectualmente e qualitativamente em relação ao conteúdo estudado, passando de uma menor para uma maior compreensão científica. Há com isso “um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido”. Entretanto, o processo de compreensão do conteúdo somente se efetivará na prática, que exigirá “uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação” (GASPARIN, 2002, p. 144).

Não basta, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno uma compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão teórica (GASPARIN, 2002, p. 144).

Ações reais que, conforme diz o autor não significam apenas um fazer material, como por exemplo, plantar uma árvore. O processo de compreensão, o nível concreto de pensamento, que determina uma nova maneira de pensar, é também uma nova ação: uma nova ação mental.

Além da distinção entre nova ação material e a nova ação mental, Gasparin (2002, p. 144) destaca que, em relação à prática social final, existe outra distinção, referente à prática social pedagógica e à prática social profissional. Segundo o autor:

Durante o processo de sua formação no ensino fundamental e médio ou na formação inicial em nível superior, o educando ainda não se encontra habilitado legalmente para o exercício da profissão que escolheu. Por conseguinte, sua prática social do conteúdo será sempre uma prática, em maior medida, pedagógico-escolar e futuramente profissional. Todavia, a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão. Por isso, a prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extra-escolar nas diversas áreas da vida social (GASPARIN, 2002, p. 145).

A formação para a cidadania é a razão pela qual o autor afirma que “os princípios do método proposto são revolucionários porque não pretendem transformar apenas a escola, mas a própria sociedade”, pois, de acordo com Saviani (apud GASPARIN, 2002, p. 145), o que se deseja é: “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”. Por isso, essa pedagogia “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”.

Nesse sentido, Gasparin (2002, p. 146) destaca que essa é uma transformação tanto da escola quanto da sociedade, que o aluno não fará sozinho. Entretanto, conforme o autor, se o educando não for desafiado a colocar em prática os conhecimentos adquiridos na escola, o trabalho desenvolvido será desperdiçado, pois não irá além da sala de aula.

Por esse motivo Gasparin (2002, p. 146) entende que “a prática social é a confirmação de que tudo aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda de outros”, agora realiza de forma autônoma, como consequência de todo o trabalho desenvolvido na problematização, instrumentalização e catarse.

No item **procedimentos práticos** o autor explica que, nessa nova forma de agir:

O educando tem a intenção, a predisposição, o desejo de pôr em prática os novos conceitos aprendidos. Assume, em consequência, o compromisso de usar, em seu cotidiano, esses conceitos com base em suas características essenciais, concretas e não mais do ponto de vista do fenômeno cotidiano empírico próprio da Prática Social Inicial (GASPARIN, 2002, p. 147-148).

Nesse sentido, para a realização dessa fase o autor destaca dois pontos, denominados de: nova atitude prática, que seria a demonstração de intenções e predisposições por parte do aluno de colocar em prática o novo conhecimento; e proposta de ação, que seria o compromisso com o grupo de realizar uma nova ação, para a qual elabora uma proposta para a realização dessa nova ação.

No item exemplo, o autor demonstra uma proposta de novas ações a serem desenvolvidas pelo aluno:

Intenções do aluno e compromisso de ação	
NOVA ATITUDE PRÁTICA: INTENÇÕES	PROPOSTA DE AÇÃO
1 – Economizar água.	1 – Fechar a torneira. Verificar o valor e o consumo mensal de água.
2 – Aprender mais sobre água.	2 – Fazer leituras sobre o tema. Assistir e debater um filme.
3 – Manter a água limpa.	3 – Não jogar detritos nos rios. Verificar o nível de poluição dos rios do município e encaminhar sugestões de saneamento para os órgãos competentes.
4 – Conhecer a empresa de tratamento de água da cidade.	4 – Visitar as instalações da empresa de tratamento de água.
5 – Aprofundar conhecimentos sobre águas sagradas.	5- Ler a Bíblia. Ler livros de histórias que tratem do assunto.

Na **conclusão**, Gasparin (2002, p. 151) diz que os autores que discutem a pedagogia histórico-crítica o fazem com propriedade e

fundamentos. Entretanto, “nem sempre explicam as ações didáticas necessárias para que os professores possam aplicar essa proposta teórico-metodológica nos diversos campos do conhecimento”.

Em função da razão descrita o autor afirma ter procurado operacionalizar no presente livro as fases dessa pedagogia. Explica ter buscado na teoria histórico-cultural as bases para a elaboração dos conceitos científicos na escola. Conclui que “essa teoria responde aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática”. Motivo pelo qual, “entende-se que é viável a junção da pedagogia histórico-crítica com a Teoria Histórico-cultural na realidade da sala de aula” (GASPARIN, 2002, p. 151).

Na sequência do texto o autor explica quais são as dificuldades para a elaboração de um plano de atividades que procure colocar em prática os princípios do que chama de nova metodologia de ensino-aprendizagem e relata sua experiência pedagógica com o método de ensino da pedagogia histórico-crítica.

Sobre a tarefa de planejar dentro dessa nova linha de trabalho, Gasparin (2002, p. 153) entende que, para alunos e professores, essa tarefa apresenta-se como algo muito complexo, por dois motivos:

Em primeiro lugar, o planejamento, para a grande maioria, não é essencial para ministrar suas aulas. Em segundo lugar, com frequência, o que é planejado não é depois posto em prática. Portanto, é considerado perda de tempo dedicar-se a esse tipo de tarefa. Todos, porém, reconhecem a necessidade e validade de um plano de trabalho (GASPARIN, 2002, p. 153).

Contudo, insiste o autor que, para que ocorra um bom desempenho da tarefa docente, é necessário, ainda que de maneira ampla, uma previsão das atividades que serão desenvolvidas.

Por fim, depois de apresentar a lista bibliográfica utilizada para a elaboração do livro, o autor apresenta oito anexos, sendo que, segundo ele: “os anexos<sup>38</sup> de 1 a 4 são um conjunto de orientações para professores e alunos que desejam pôr em prática a metodologia

---

<sup>38</sup> Não faremos a reprodução dos anexos na presente tese por considerarmos mais indicado que o leitor consulte a própria obra.

proposta. Os anexos de 5 a 8 são exemplos de planos de trabalho docente-discente” (GASPARIN, 2002, p. 161).

### 5.1.2 Análise da didática proposta por Gasparin para o método de ensino proposto por Saviani

Depois de termos apresentado os aspectos mais significativos do livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin, nossa finalidade no presente item é a de analisar a didática elaborada pelo autor para o método de ensino proposto por Saviani.

É valido destacar que no prefácio do livro, como já demonstrado, Saviani tem pleno acordo com as posições de Gasparin, considerando a referida obra uma continuidade da pedagogia histórico-crítica.

Na introdução do livro, Gasparin (2002, p. 11) afirma que recorre à teoria dialética do conhecimento<sup>39</sup> e à teoria histórico-cultural como fundamentos teóricos **em sua “tentativa de traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica”**; as referidas teorias são explicadas pelo autor ao longo de cada capítulo do livro.

O quadro abaixo, elaborado por Gasparin (2002, p. 163), demonstra a síntese que o autor faz relacionando: - os passos do método de ensino proposto por Saviani, - a teoria dialética do conhecimento; - e a teoria histórico-cultural.

PRÁTICA	TEORIA			PRÁTICA
Nível de desenvolvimento real	Zona de desenvolvimento proximal			Nível de desenvolvimento real
Prática social inicial	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social final

---

<sup>39</sup> Sobre a teoria dialética do conhecimento destacamos que essa é uma temática que necessita ser pesquisada, uma vez que muitos autores que discutem a referida teoria recorrem aos manuais de dialética para realizarem suas proposições. Entretanto, em razão da delimitação de nosso tema, o estudo em questão não será realizado nessa pesquisa.



Quanto à **teoria dialética do conhecimento**, representada pela síntese **PRÁTICA – TEORIA – PRÁTICA**, Gasparin faz a seguinte compatibilização com a pedagogia histórico-crítica:

1. **PRÁTICA** com a **prática social inicial**, primeiro passo do método de ensino proposto por Saviani;
2. **TEORIA** com a **problematização, instrumentalização e catarse**, correspondentes ao segundo, terceiro e quarto passos do método de ensino de Saviani;
3. **PRÁTICA** com a **prática social final**, quinto passo do método de ensino de Saviani.

A **teoria histórico-cultural** representada pelos conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, o autor compatibiliza com a pedagogia histórico-crítica da seguinte maneira:

1. **Nível de desenvolvimento real** com a **prática social inicial**, primeiro passo do método de ensino proposto por Saviani;
2. **Zona de desenvolvimento proximal** com a **problematização, instrumentalização e catarse**, correspondentes ao segundo, terceiro e quarto passos do método de ensino de Saviani;
3. **Nível de desenvolvimento real** com a **prática social final**, quinto passo do método de ensino de Saviani.

Iniciemos nossa análise pela primeira correspondência realizada por Gasparin:

<b>PRÁTICA</b>
<b>Nível de desenvolvimento real</b>
<b>Prática social inicial</b>

Sobre a **teoria dialética do conhecimento** em que Gasparin relaciona a **PRÁTICA** com a **prática social inicial**, a nossa reflexão consiste no seguinte: nota-se que para Gasparin, a **PRÁTICA** é o ponto de partida do método de ensino, uma vez que está alinhada à **prática social inicial – primeiro passo do método de ensino proposto por Saviani**.

No método que elaboramos a partir do caminho que o professor percorre desde a preparação à efetivação do ensino e das contribuições de Vigotski sobre a educação, **defendemos que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento do já conhecido**, pois antes da efetivação do ensino – momento que ocorre na presença do aluno –, o professor necessita definir *o que* e *como* irá ensinar – momento que antecede a presença do aluno.

Argumentamos que o conhecimento do já conhecido é o ponto de partida do método de ensino porque para definir *o que* ensinar – primeira etapa do método de ensino –, o professor necessita conhecer o conteúdo que pretende ensinar, bem como ter o domínio da teoria que fundamenta a área de ensino com a qual trabalha. Além disso, para definir *o como* ensinar – segunda etapa do método de ensino –, o professor, de forma consciente ou não, utiliza uma teoria da aprendizagem – que explica *o como* se aprende –, para assim pensar *o como* se ensina.

**Defendemos, portanto, que o ponto de partida do método de ensino é o conhecido, o resultado do que foi produzido historicamente pela humanidade. Nesse caso, se o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento, não pode ser a prática, como afirmam Gasparin e Saviani.**

Desse modo, caso utilizássemos a fórmula PRÁTICA – TEORIA – PRÁTICA para dizer qual o ponto de partida do método de ensino, nosso posicionamento seria de que **o ponto de partida do método de ensino é a teoria**, uma vez que, diferentemente da pesquisa – que embora parta do conhecido, tem seu campo de produção na zona do desconhecido e produz conhecimento –, o ensino trabalha com o já conhecido considerado domínio cultural e social da humanidade, portanto, com o resultado da pesquisa.

Contudo, caso nossos argumentos não sejam suficientes na demonstração de que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento já produzido e não a PRÁTICA ou prática social como afirmam Gasparin e Saviani, observaremos nas linhas abaixo como o próprio Gasparin organiza o ensino proposto em sua didática.

No primeiro capítulo do livro, depois de apresentar os fundamentos teóricos da prática social inicial, Gasparin (2002, p. 24) explica que a primeira etapa do ensino tem início quando o professor anuncia o conteúdo que será ensinado aos alunos. Diz o autor: “Na prática, o anúncio dos conteúdos realiza-se quando se informa aos

alunos quais tópicos serão abordados nas próximas aulas. É a listagem dos temas a serem desenvolvidos com seus respectivos objetivos”.

Como se pode notar, Gasparin relata a primeira coisa que o professor deverá fazer a partir do momento em que estiver com os alunos – anunciar o conteúdo que irá ensinar –, que para ele é o ponto de partida do método de ensino.

Nesse caso, sem se dar conta, **o autor está dizendo que para anunciar aos alunos os tópicos e subtópicos, a listagem dos temas e seus respectivos objetivos aos alunos, foi necessário um momento anterior: o primeiro momento do método de ensino em que o professor definiu o que e como iria ensinar.**

No exemplo referente ao conteúdo *água* que Gasparin utiliza para “demonstrar, com mais objetividade, o processo didático-pedagógico”, o autor afirma que a primeira tarefa do professor consiste em “explicar os objetivos e os subtópicos do conteúdo” aos alunos (GASPARIN, 2002, p. 26).

Na continuidade de seu raciocínio – em defesa de que o ponto de partida do professor é o de explicar aos alunos o que irá ensinar, o autor informa que “o processo pedagógico escolar é intencional”, por esse motivo, “precisa ser orientado pela previsão do que pretende alcançar”. Assim “tanto o professor como os alunos devem ter claro o que se procura atingir com o trabalho docente-discente” (GASPARIN, 2002, p. 27).

Nesse sentido, conclui sua argumentação sobre a importância da apresentação dos conteúdos e objetivos da aprendizagem aos alunos expondo o objetivo geral da unidade *água*, bem como os objetivos específicos, dizendo que “os objetivos devem estar em consonância com o conteúdo e sua aplicação social”. Por esse motivo “**sua formulação orienta todo o trabalho docente-discente nas cinco fases da pedagogia histórico-crítica**” (GASPARIN, 2002, p. 28, grifos nossos).

**Vejamos bem:** Gasparin fala com todas as letras que a formulação dos objetivos, conteúdos e sua aplicação prática devem estar em consonância, uma vez que são eles os orientadores do caminho que o professor e os alunos percorrerão no processo de ensino e aprendizagem.

Isso significa que **o autor, mesmo sem saber, está dizendo que antes de entrar em sala de aula é necessário que o professor defina os objetivos e os conteúdos que irá ensinar, pois são eles que nortearão as etapas subsequentes do ensino.**

Ao considerar a importância dos objetivos e dos conteúdos para o desdobramento das ações do professor, Gasparin está – ainda que por intuição –, apontando que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento do já conhecido.

**Entretanto, o autor enfrenta um problema que o impede de avançar em suas posições: ele está formulando uma didática para os cinco passos do método de ensino proposto por Saviani, que tem por pressuposto que o ponto de partida do ensino é a prática social. Como vimos, este é um verdadeiro amálgama – uma miscelânea – entre método de pesquisa, método de ensino e método de aprendizagem.**

**Sobre a teoria histórico-cultural e a relação que Gasparin faz entre o nível de desenvolvimento real e a prática social inicial, a reflexão consiste no seguinte: para Gasparin, o nível de desenvolvimento real também é o ponto de partida do método de ensino, uma vez que está alinhado à prática social inicial – primeiro passo do método de ensino proposto por Saviani.**

No método de ensino que apresentamos na seção anterior dessa pesquisa, argumentamos que:

1. A etapa em que o professor realiza a identificação do patamar de conhecimento do aluno não é o ponto de partida do método de ensino, mas sim a terceira etapa do método de ensino – segundo momento do método –, que se realiza a partir da presença do aluno.
2. Discutimos que antes do professor iniciar as atividades de ensino é preciso definir *o que* ensinar – primeira etapa do método –, e *como* ensinar – segunda etapa do método;
3. A terceira etapa do método de ensino pode ser considerada a primeira etapa do método de aprendizagem, pois é o primeiro momento do processo em que o aluno está presente;
4. A terceira etapa do método de ensino é também a primeira etapa da avaliação da aprendizagem dos alunos, uma vez que, ao explicitarem o que conhecem sobre o conteúdo a ser ensinado, permitem que o professor avalie o seu nível de conhecimento – que pode ser de senso comum, pode apresentar níveis de elaboração científica, pode ser um conhecimento científico eivado de senso comum, etc. A avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos é um dos elementos necessários ao

professor para a organização da etapa subsequente, em que o ensino deverá se efetivar;

5. Na descrição da prática social – primeiro passo do método de ensino proposto por Saviani –, não há por parte do mesmo nenhuma preocupação em tentar conhecer qual o patamar de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo que será ensinado, pois sobre os alunos ele simplesmente afirma que “a compreensão dos alunos é sincrética”, visto que, “por mais conhecimentos e experiências que tenham”, o fato de estarem na condição de alunos “implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2002, p. 70-71).

Nesse sentido, fica evidente que **o ponto de partida do método de ensino proposto por Saviani é a condição sincrética dos alunos em relação à experiência pedagógica como dimensão da prática social.**

Como pudemos ver, a prática social proposta por Saviani é – assim como seu método de ensino –, um amálgama, pois ao mesmo tempo em que o autor afirma que o conhecimento do professor é uma síntese precária, diz também que o movimento que vai da síntese à análise pela mediação da análise é o caminho mais seguro tanto para a pesquisa quanto para o ensino. Ou seja, Saviani se contradiz, uma vez que em um momento afirma que o ensino começa pela síntese precária, no outro momento afirma que é pela síntese. Fato que revela que Saviani trata indiferenciadamente pesquisa, ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, na análise da proposta didática de Gasparin para o primeiro passo do método de ensino de Saviani identifica-se que o autor:

1. **Desconsidera que o ponto de partida do método de ensino ocorre no momento que antecede a presença do aluno**, pois para ele o método de ensino tem início no anúncio do conteúdo. Entretanto, **mesmo sem perceber**, demonstra no exemplo sobre o tema *água* que antes de anunciar o conteúdo ao aluno o professor define *o que* ensinar, por meio dos objetivos e conteúdos, e o *como* ensinar, no caso do autor,

- utilizando a teoria histórico-cultural, uma teoria da aprendizagem;
2. **Assim como Saviani, Gasparin acaba confundindo ou tratando de forma indiferenciada ensino e aprendizagem**, pois considera que a prática social seja o ponto de partida tanto do professor quanto do aluno, ou seja, que a prática social é o ponto de partida do professor e do aluno. O autor demonstra não distinguir ensino e aprendizagem, uma vez que desconsidera que o ponto de partida do professor não é nem o anúncio do conteúdo, nem o nível de conhecimento do aluno sobre o conteúdo a ser ensinado, mas sim – como insistentemente apontamos –, o momento que antecede a presença do aluno; o momento que se define *o que* e *o como* ensinar;
  3. **Relaciona a prática social proposta por Saviani com o conceito de nível real de desenvolvimento do pensamento desenvolvido por Vigotski**. Contudo, essa é uma aparente relação, pois como demonstramos na seção anterior, ao explicar o que é prática social, Saviani não está preocupado em identificar o patamar de conhecimento dos alunos. O autor está preocupado com a prática pedagógica como dimensão da prática social: no caso do professor, identificada como síntese precária e no caso do aluno, identificada como sincrética;
  4. **Faz a transposição do conceito de nível real de desenvolvimento do pensamento, apresentado por Vigotski, para o ensino**; discussão essa que realizamos na seção anterior dessa tese informando que temos por hipótese que esse conceito não deve ser transposto para o ensino, mas sim que, a partir dele, é necessário elaborar o ensino;
  5. **Confunde ou trata de forma indiferenciada método de ensino**, que tem como ponto de partida a teoria, **com método de aprendizagem**, que teria como ponto de partida o nível real de desenvolvimento do aluno – como Gasparin entende –, e o patamar de conhecimento do aluno sobre o conteúdo que será ensinado – como nós entendemos;
  6. **Ao tentar relacionar prática social do método de ensino de Saviani – definida por Gasparin como contextualização do conteúdo –, com nível real de desenvolvimento do pensamento, Gasparin acaba apresentando um conflito em**

**suas orientações**, pois, ao mesmo tempo em que indica que na prática social inicial o professor deverá contextualizar o conteúdo, ou seja, falar do conteúdo para mobilizar os interesses dos alunos, fala também que ao professor compete apenas escutar e registrar o que os alunos sabem sobre o conteúdo.

O conflito de Gasparin é inevitável justamente porque o autor tenta alinhar o conceito de nível de desenvolvimento do pensamento de Vigotski com o amálgama que é – como vimos –, não só o método de ensino proposto por Saviani, mas também o primeiro passo desse método. Passo esse em que não há por parte de Saviani nenhuma preocupação em propor que o professor compreenda o pensamento do aluno, pois segundo o autor: “a compreensão dos alunos é sincrética”, pois, “por mais conhecimentos e experiências que detenham”, sua condição de alunos “implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2002, p. 70-71).

A segunda correspondência realizada por Gasparin é a seguinte:

<b>TEORIA</b>
<b>Zona de desenvolvimento imediato</b>
<b>Problematização</b>

**Sobre a teoria dialética do conhecimento em que Gasparin relaciona a TEORIA à problematização, a reflexão consiste no seguinte:** para Gasparin, a problematização – segundo passo do método de ensino de Saviani –, é um momento teórico do método de ensino. Uma afirmação que coloca a seguinte pergunta: poderia a problematização realizada pelo professor no método de ensino ser considerada uma etapa teórica do ensino?

Para respondermos à referida pergunta é interessante refletirmos o seguinte: quando analisamos a relação que Gasparin faz entre a prática social inicial e a prática, nos posicionamos dizendo que o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento que o professor possui sobre o já conhecido, portanto, que o ponto de partida do método de ensino – primeiro momento do método de ensino que inclui a primeira

etapa e segunda etapa do esboço do método proposto a partir das contribuições de Vigotski –, é teórico. É um momento teórico porque é a partir do conhecimento do professor – seja ele consciente ou não por parte do professor –, que se torna possível a elaboração das etapas subsequentes do método, que são consequência justamente da compreensão teórica que o professor possui do *o que* e do *como* pretende ensinar.

Entretanto, as etapas subsequentes do método de ensino – terceira, quarta e quinta etapas –, que acontecem a partir da presença do aluno, se efetivam na prática, portanto, é a realização da PRÁTICA de ensinar por parte do professor e de aprender por parte do aluno, que lhe exigirá o desenvolvimento do pensamento teórico, o desenvolvimento da capacidade de abstração. Destacamos que, no caso do professor, nos momentos de elaboração das atividades de ensino e de avaliação, existem contínuos retornos às etapas iniciais do método de ensino, ou seja, retornos à TEORIA.

**Sobre a teoria histórico-cultural, em que Gasparin associa o conceito de zona de desenvolvimento imediato do pensamento à problematização, é necessário realizar alguns destaques antes da análise.**

Apontamos por várias vezes ao longo dessa pesquisa que Saviani confunde ou trata de forma indiferenciada problematização na pesquisa com a problematização no ensino: lembremos que na problematização referente à pesquisa, o pesquisador tem por finalidade questionar o objeto de sua investigação para que a partir desses questionamentos possa produzir conhecimento, avançando no conhecimento já existente, etc.

Já a problematização no ensino é realizada pelo professor a partir do conhecimento que é de domínio do patrimônio cultural da humanidade, mas que ainda não é de domínio intelectual do aluno. Portanto, as questões elaboradas pelo professor sobre o conteúdo que pretende ensinar não são destinadas ao desenvolvimento do conhecimento, mas sim relacionadas ao conhecimento já produzido pela humanidade e que o aluno deverá se apropriar.

**Gasparin, por sua vez, explica a problematização seguindo os argumentos de Saviani.** Diz o autor que a problematização é **o momento do método considerado “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”** (GASPARIN, 2002, p. 35, grifos nossos).



A problematização é, para Gasparin (2002, p. 35), um momento de desafio, pois é quando se cria uma necessidade para que, por meio de sua própria ação, o aluno busque o conhecimento. Para tanto, o autor propõe que sejam “levantadas situações-problema que estimulem o raciocínio”.

Conforme afirma o autor, a problematização é o momento em que a vivência do conteúdo por parte do aluno é “posta em questão, analisada, interrogada”, considerando “o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (GASPARIN, 2002, p. 36).

**Dito de outra forma:** Gasparin (2002, p. 36) entende que a prática social inicial “consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo e em suas relações com o conteúdo que será desenvolvido no processo”. Já a problematização “consiste no questionamento dessa realidade e também do conteúdo”.

Nota-se **que Gasparin (2002, p. 37) – ao reafirmar o que disse Saviani – entende que a problematização é o momento de questionar a prática social, definir questões problematizadoras referentes aos problemas que necessitam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ou seja, nessa frase o autor está reafirmando o que disse Saviani na problematização, com a finalidade de identificar os problemas postos na prática social para serem resolvidos.**

**Entretanto,** Gasparin (2002, p. 42) acaba por propor que os procedimentos práticos sejam divididos em dois subitens: - **questionamento da prática social e do conteúdo escolar;** e - **dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.**

No primeiro subitem – denominado questionamento da prática social e do conteúdo escolar –, o professor deverá encaminhar uma discussão cooperativa a partir dos dados apontados pelos alunos e desafios sugeridos na prática social inicial, segundo Gasparin (2002, p. 42), “com o objetivo de começar a entender melhor o conteúdo que será estudado”.

Este é, portanto, como informa Gasparin (2002, p. 43), o momento em que são apresentadas e discutidas “as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmos, mas em função das necessidades sociais”.

Por fim, Gasparin (2002, p. 43) indica que nesse momento do processo de ensino o professor deve “passar aos educandos uma

primeira visão, uma primeira definição, ainda que simplificada, dos conceitos em questão”, pois essa fase “prepara o educando para analisar e apreender o conteúdo em suas múltiplas dimensões”, que são explicitadas no segundo subitem.

No segundo subitem – denominado, dimensões do conteúdo a serem trabalhadas –, **o autor informa que o conteúdo possui múltiplas faces que podem ser exploradas e que essas faces são interdisciplinares.**

Desse modo, diz Gasparin (2002, p. 46) que “no caso da unidade de conteúdo água, os procedimentos podem ser os seguintes”: **questionamento da prática social e do conteúdo e dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.**

No item, questionamento da prática social e do conteúdo, o autor indica que sejam evidenciados aspectos contraditórios/controvertidos, como por exemplo: “há necessidade de pagar as contas de água, quando ela falta constantemente?”, “Qual a importância social da água?”, “O que é desperdiçar água?”, “Existem águas milagrosas?”, “O que são rios milagrosos”, “O que são rios sagrados?”, “Quais os usos sociais da água nos estados sólido, líquido e gasoso?”, “A empresa que cuida da água da cidade recomenda que se economize, mas ela quer vender bastante para obter lucro, como entender essa questão?”.

**Salienta também que o importante nesse momento é que os alunos entendam “que problematizar significa questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar” (GASPARIN, 2002, p. 47).**

No item dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, Gasparin (2002, p. 47) propõe que o professor deverá “transformar o conteúdo, explicitado na Prática Social Inicial, nas diversas dimensões a serem estudadas”, e que para isso devam ser formuladas “as questões mais adequadas, levando-se em conta o que se pretende alcançar com o estudo do tema em pauta”.

Em consonância com sua explicação, Gasparin (2002, p 47-49) apresenta uma tabela – que será transcrita abaixo -, com as dimensões e as respectivas perguntas sobre o conteúdo água:

CONTEÚDO	DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
----------	-----------	----------------------------

Estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso	Conceitual/ Científica	O que é água? Qual sua composição química? O que são os estados físicos da água? Como se forma o gelo? A quantos graus ferve a água? O que é vapor? Como se forma? O que é estado líquido da água? Por que na panela de pressão os alimentos cozinham mais rápido?
	Histórica e Social	Como originou a água na Terra? Desde quando o homem começou a produzir gelo artificialmente? A água que chega à sua casa é natural ou histórica? Desde quando existe água encanada em sua cidade? E na sua casa? Como o homem utilizou histórica e socialmente o vapor? Por que a água de beber deve ser potável?
Importância da Água para as Pessoas e para a agricultura	Conceitual/ Científica	Por que cientificamente a água é importante? Por que para a indústria de metais a solidificação da água é um processo importante?
	Social	As pessoas conseguem viver sem água? Por que a água é importante para você? Quais as utilidades da água? O que é desidratação?
	Econômica	Por que é necessário economizar água? Quanto custa a água por mês? Quem paga a conta? Por que a água é necessária para a agricultura? Quanto custa irrigar uma lavoura?
	Religiosa	Existem águas milagrosas? O que são rios sagrados? Por que se usa água no Batismo? O que diz a Bíblia sobre a água?
	Política	Qual a empresa que explora o fornecimento de água em sua cidade? É pública ou privada? Ela recomenda que se faça economia da água? De quem é o mar?
Ciclo da água na natureza	Conceitual/Científica	Como se dá o ciclo da água? Como se formam as nuvens? O homem pode alterar o ciclo da água? De que maneira? Como o vapor de água se torna chuva? O que significa: “Na natureza nada se cria, nada se perde – tudo se transforma?”
	Social	Qual a influência do ciclo da água sobre as pessoas? E sobre a agricultura? E sobre os animais?
Poluição e purificação da água	Conceitual/Científica	Como purificar a água? O que é água poluída? Como a água se torna poluída? Qual a diferença entre água poluída e água contaminada?
	Estética	Por que nos encantamos com a beleza do mar, de um lago, de um rio, de uma cascata?
	Social	É possível manter limpos os rios, as fontes, o mar? Como as grandes indústrias poderiam evitar a poluição e a contaminação das águas? O que você pode fazer para manter a água

		limpa? Que qualidades deve ter a água que as pessoas bebem? Como evitar doenças transmitidas pela água?
--	--	---

**Conforme o autor, as perguntas elaboradas nessa etapa do processo de ensino devem ser respondidas apenas no momento da instrumentalização, fase em que os alunos constroem de forma mais elaborada seu conhecimento, seus conceitos.**

Por fim, Gasparin conclui suas explicações sobre a problematização dizendo que:

**A problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente (GASPARIN, 2002, p. 50, grifos nossos).**

A partir da problematização apresentada por Gasparin e da relação que faz com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, destacamos o seguinte:

1. Gasparin posiciona-se sobre a problematização de forma ambígua: primeiro, reafirma Saviani ao dizer que o professor deverá problematizar o conteúdo com a finalidade de resolver os problemas no âmbito da prática social; segundo, faz perguntas para que os alunos entendam melhor o conteúdo. Sobre o primeiro posicionamento, reolocamos duas das três questões que fizemos na terceira seção dessa pesquisa ao discutirmos o passo da problematização: **seria tarefa da escola resolver os problemas postos na prática social? Seria possível ao aluno, no momento da problematização,**

**identificar quais são problemas postos na prática social para estudá-los e resolvê-los?**

Para as referidas perguntas, nossa resposta foi um retumbante “não”! No caso da primeira pergunta, a resposta é não por entendemos que a escola tem por função ensinar ao aluno o conhecimento que já é de domínio da humanidade e não resolver os problemas postos na prática social; quanto à segunda pergunta, a resposta também é não porque a compreensão dos problemas sociais se dá no próprio processo de apropriação do conhecimento, na medida em que o aluno vai compreendendo o próprio conteúdo e não previamente, como querem Saviani e Gasparin.

Quanto ao segundo posicionamento de Gasparin, sobre os questionamentos do professor para que os alunos compreendam melhor o conteúdo escolar, podemos dizer que a afirmação do autor corresponde à finalidade da escola: ou seja, realizar perguntas que gerem no aluno reflexões iniciais sobre o conteúdo a ser ensinado. Perguntas essas relacionadas aos objetivos de aprendizagem e não relacionadas aos problemas que os alunos deverão resolver na prática social.

Vale reafirmar o que dissemos na seção anterior dessa pesquisa, que as questões relacionadas à política, economia, sociedade, são para alguns assuntos, conteúdos específicos obrigatórios, que necessitam ser ensinados. Entretanto, repetindo, como questões de ensino – tarefa de escola – e não para que os alunos resolvam esses problemas na sociedade. Como já dissemos em outros momentos dessa pesquisa, essa tarefa não é uma tarefa que possa ser atribuída nem ao professor, nem ao método de ensino, por mais críticos que possam ser;

2. Sobre os questionamentos elaborados por Gasparin com a finalidade de provocar cognitivamente os alunos, com os quais concordamos, entendemos diferentemente de Gasparin que não são um momento prévio ao ensino propriamente dito, mas sim, são parte do processo de ensino. Dito de outro modo: os questionamentos são parte constitutiva do processo de ensino, das atividades de ensino, da mediação do professor durante todo o processo de realização do ensino.

Desse modo, como parte constitutiva do ensino, não ocorrem em uma etapa prévia ao ensino propriamente dito, não ocorrem

antes das atividades de ensino, mas sim ao longo de todo o processo de ensino.

A síntese a que chegamos sobre o encaminhamento proposto por Gasparin sobre a problematização, diz respeito a três fatores. O **primeiro** fator refere-se à afirmação de que no momento em que o professor está questionando o conteúdo junto aos alunos, ele está no momento teórico da fórmula dialética, o que se mostrou inconsistente, uma vez que na medida em que o processo de ensino tem como ponto de partida o conhecimento, portanto, a teoria, as etapas da efetivação do ensino não são orientadas apenas pela teoria, mas sim também pela prática, como demonstramos parágrafos acima.

O **segundo** fator diz respeito à posição do autor de reafirmar a definição de Saviani sobre o significado da problematização, acabando por reproduzir o mesmo idealismo de Saviani, que entende que ao problematizar a prática social será possível ao aluno, depois da análise, transformá-la; idealismo porque bem sabemos que, por mais bem formado que possa ser esse sujeito, ele continuará vivendo em uma sociedade fundada na propriedade privada dos meios de produção, comprando ou vendendo sua força de trabalho<sup>40</sup>.

O **terceiro** fator consiste num evidente avanço de Gasparin em relação a Saviani, pois embora reafirme Saviani no significado da problematização, ao recorrer à teoria histórico-cultural – uma teoria que explica a aprendizagem –, seja de forma inconsciente ou não, o autor propõe questões relacionadas aos conteúdos específicos do tema – como vimos no quadro –, destinadas a desafiar os alunos sobre o que conhecem ou não dos conteúdos que serão ensinados.

Por meio da organização das questões o autor demonstra – ainda que sem perceber –, que a finalidade do método de ensino não é a de resolver os problemas da prática social, mas sim o de organizar o caminho que o professor percorrerá para promover aprendizagem; demonstra também que as questões elaboradas devem estar em consonância com os conteúdos e objetivos de aprendizagem definidos pelo professor previamente, no momento que antecede a presença do aluno.

---

<sup>40</sup> Retornaremos a essa discussão nas considerações finais dessa pesquisa.

Por fim, embora Gasparin diga que a problematização deva ser um procedimento constante ao longo do processo de ensino, ao reafirmar a problematização proposta por Saviani como um passo do método de ensino separado do ensino propriamente dito, o autor acaba por negar sua afirmação.

No esboço do método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski, argumentamos que os questionamentos relacionados aos conteúdos específicos são parte das atividades de ensino, uma vez que a cada novo conteúdo específico ou até mesmo a cada nova atividade de ensino é importante que o professor questione os alunos sobre o que estão pensando. Por esse motivo, não faz sentido separar das atividades de ensino os questionamentos, pois são eles parte ineliminável do processo de apropriação do conhecimento, razão pela qual não se justifica uma etapa do método de ensino destinada especificamente à problematização, especialmente no sentido atribuído por Saviani.

A terceira correspondência realizada por Gasparin é a seguinte:

<b>TEORIA</b>
<b>Zona de desenvolvimento imediate</b>
<b>Instrumentalização</b>

Sobre a relação que Gasparin faz da TEORIA – fórmula dialética –, com a instrumentalização entendemos, como já dissemos anteriormente, que no caso do método de ensino o momento teórico ocorre antes da presença do aluno, quando o professor está definindo *o que* e *o como* ensinar e que as etapas subsequentes se referem à PRÁTICA.

Quanto à teoria histórico-cultural, **destacaremos alguns aspectos da instrumentalização proposta por Gasparin.**

**No item fundamentos teóricos**, além de continuar reafirmando Saviani como fez nos passos anteriores, Gasparin faz uma longa apresentação<sup>41</sup> de alguns dos conceitos trabalhados por Vigotski nos livros *A construção do pensamento e da linguagem* e *Psicologia*

---

<sup>41</sup> Registros que não serão aqui descritos por julgarmos mais recomendável a leitura nas obras do próprio Vigotski, ou mesmo de Gasparin.

*pedagógica*. Discute: a formação dos conceitos científicos nas crianças, a diferença entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, a importância da imitação no processo de aprendizagem, a importância da mediação pedagógica.

A partir do que expõe sobre a teoria do desenvolvimento do pensamento de Vigotski, o autor informa quais devem ser as ações do professor e dos alunos antes, durante e depois do ensino e divide esta fase em dois momentos: **ações docentes e discentes e recursos humanos e materiais**.

No item **ações docentes e discentes** o autor diz o seguinte:

Este passo consiste na especificação dos procedimentos que serão usados para o estudo dos diversos tópicos do conteúdo. Para isso pode-se adotar um dos seguintes critérios: explicitar, para cada subunidade de conteúdo, as atividades e processos mais adequados para cada tópico; ou fazer uma previsão geral de todas as estratégias de ensino-aprendizagem, considerando-se a unidade como um todo (GASPARIN, 2002, p. 124).

Já, no **item recursos humanos e materiais**, explica que:

É a listagem de pessoas, de todos os equipamentos e objetos necessários ao desenvolvimento do bom trabalho docente e discente. Entretanto, é importante destacar que as ações e os recursos devem integrar-se em todo os seus aspectos com as demais partes do processo, de tal forma que se constituam um processo uno na aprendizagem dos conteúdos científicos (GASPARIN, 2002, p. 124-125).

Por fim, apresenta o exemplo da unidade *água*, informando que a dinâmica da Instrumentalização pode ser representada da seguinte maneira:

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO DE ÁGUA<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Gasparin (2002, p. 125).



OBJETIVOS	CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
1. Conhecer cientificamente a água para distingui-la de outros líquidos usados na vida cotidiana. 2. Conhecer os processos de transformação dos estados físicos da água a fim de entender seu uso científico pelo homem.	Estados físicos: sólido, líquido e gasoso.	. Conceitual/ Científica. . Histórica. . Social.	. Exposição oral do professor. . Experiências em laboratório.	. Laboratório. . Água quente, fria, gelada, gelo. . Livros, revistas, filmes. . Consultas internet.
3. Entender a água como um elemento sócio-natural em suas dimensões econômica, política, religiosa e histórica, a fim de criar uma consciência crítica.	Importância da água para as pessoas e para a agricultura.	. Conceitual/ Científica. . Social. . Econômica. . Religiosa. . Política.	. Visitas à estação de água. . Entrevistas. . Discussão sobre a conta mensal de água.	. Filmes. . Estação de tratamento de água. . Livro. . Bíblia.
4. Analisar o ciclo da água, buscando compreender sua influência sobre o homem e sobre a agricultura.	Ciclo da água na natureza.	. Conceitual/ científica. . Social.	. Debate sobre um filme a respeito do tema. . Realização de experiências em laboratório. . Observação.	. Pluviômetro, filme, laboratório. . Esquema de observação do ciclo da água ao ar livre.
5. Aplicar os conhecimentos adquiridos, economizando água, não poluindo os rios, as fontes, as praias	Poluição e purificação da água.	. Conceitual/ Científica. . Estética. . Social.	. Visitas a rios poluídos, a rios limpos. . Debates sobre poluição da água.	. Rios. . Entrevistas com autoridades. . Amostras de água limpa e poluída.

A partir do exposto sobre as ações do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, é possível notar que – **embora apresente os conceitos elaborados por Vigotski para explicar o desenvolvimento do pensamento infantil** –, Gasparin acredita que **para explicar a instrumentalização, ou seja, o momento do ensino propriamente dito, basta apresentar uma tabela com os objetivos,**

**conteúdos, dimensões, ações e recursos e sua proposta didática está explicitada.**

Entretanto, consideramos insuficiente que a explicação do ensino ocorra por meio de um quadro síntese, especialmente no campo denominado *ações*; a insuficiência se dá, uma vez que o autor não apresenta quais devem ser propriamente as atividades de ensino a serem desenvolvidas com os alunos, contentando-se em apontar apenas as ações, como: debates, visitas, discussões, entrevistas, etc.

O que estamos querendo dizer com isso é que, quando apresentamos o esboço do método de ensino proposto a partir das contribuições de Vigotski, indicamos que por mais elaborada que seja uma teoria da aprendizagem ela não pode ser transposta diretamente para um método de ensino pois, embora imbricados, o objeto de estudo da aprendizagem é diferente do objeto de estudo do ensino. **Assim, no caso da teoria da aprendizagem, ela explica o desenvolvimento do pensamento e não quais são as atividades de ensino que possibilitam, a partir dela, promover a aprendizagem do aluno.**

**Dito de outro modo:** Gasparin apresenta os conceitos desenvolvidos por Vigotski para explicar o fundamento teórico que lhe dá respaldo para pensar sua didática, entretanto, o autor tenta transpor para essa didática os conceitos elaborados por Vigotski, esquecendo-se de **pensar e apresentar a especificidade do ensino, no caso, as atividades elaboradas para o ensino do tema *água*, assunto escolhido pelo autor para exemplificar sua didática para o método de ensino proposto por Saviani.**

Nesse sentido, o quadro que o autor apresenta para exemplificar a dinâmica da instrumentalização em nada contribui no sentido de apresentar aos leitores quais atividades de ensino são mais apropriadas ao ensino da *água*.

A ausência das atividades de ensino sobre o conteúdo *água* revela que, apesar de explicar teoricamente os conceitos desenvolvidos por Vigotski, para Gasparin – assim como para Saviani –, basta que professor e alunos percorram os passos do método de ensino da pedagogia histórico-crítica e a aprendizagem do conteúdo estará garantida. **Fica, portanto, na didática proposta por Gasparin, uma grande lacuna, pois o autor não apresenta as atividades de ensino que efetivamente potencializem aprendizagem.**

A quarta correspondência realizada por Gasparin é apresentada da seguinte forma:

<b>TEORIA</b>
<b>Zona de desenvolvimento imediato</b>
<b>Catarse</b>

Nota-se que o autor elege a TEORIA referente à teoria dialética do conhecimento para relacionar à catarse, quarto passo do método de ensino proposto por Saviani.

Sobre essa relação, indicamos que nossa posição é a mesma que apresentamos quando analisamos a problematização e a instrumentalização: a de que, com exceção do ponto de partida – que antecede a presença do aluno –, **a realização do método de ensino é um percurso PRÁTICO e não, como indica o autor, TEÓRICO.**

Quanto à relação feita por Gasparin entre o conceito de zona de desenvolvimento imediato e a catarse, destacamos no esboço do método de ensino que apresentamos a partir das contribuições de Vigotski que essa é a última etapa do ensino – não no sentido dado por Saviani, nem mesmo com a denominação de catarse. Isto porque, depois da efetivação do ensino, caberá ao professor fazer a avaliação final da aprendizagem, com a finalidade de identificar qual o novo, caso tenha ocorrido, patamar de conhecimento do aluno em relação ao conteúdo que foi ensinado. Ou seja, identificar o novo nível de conhecimento do aluno em relação ao conteúdo que foi ensinado.

É a última etapa do método de ensino entendido como **o caminho lógico que o professor percorrerá para organizar e efetivar o ensino com o objetivo de proporcionar aprendizagem aos alunos. Portanto, atribuir ao método de ensino ou mesmo ao professor mais do que essa tarefa é cair no voluntarismo, pelo fato de que o professor desenvolverá as etapas do método de ensino no espaço onde a tarefa de ser professor se realiza – na escola de ensino formal.**

Nesse sentido, além de entendermos que essa é a última etapa do ensino pelas razões descritas acima, consideramos que existe mais um problema na proposta didática de Gasparin em relação à catarse, problema esse referente ao que o autor chama de **síntese mental dos conteúdos.**

Sobre a catarse, diz Gasparin:

- 1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.
- 2) expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos (GASPARIN, 2002, p. 163).

Nota-se que para o autor, ao final do processo de ensino de um determinado conteúdo, o aluno terá construído uma nova totalidade concreta, ou seja, **elaborado uma síntese mental do conteúdo ensinado**.

A observação que fazemos referente à afirmação de Gasparin é que na maioria das vezes a síntese mental é resultado de um longo processo de elaboração pelo qual passam os seres humanos. No caso do ensino formal, a síntese mental, a elaboração do que Gasparin chama de nova totalidade concreta, decorre de muitos anos de escolaridade.

Isso significa que não se pode esperar que ao final de cada conteúdo ensinado, mesmo aqueles em que foram abordados vários conteúdos específicos – como, por exemplo: aspectos políticos, científicos, sociais, econômicos –, o aluno terá objetivamente formulado uma nova síntese mental.

A título de exemplo, Marx levou muitos anos estudando até chegar à elaboração – expressa em sua obra *O capital* –, da síntese mental referente aos fundamentos da sociedade capitalista.

Desse modo, o que esperamos nessa etapa do desenvolvimento do método de ensino é encontrar alunos com um novo patamar de conhecimentos relacionados ao conteúdo ensinado. Consideramos ainda que, infelizmente, nem sempre obtemos o resultado esperado<sup>43</sup>, e não como afirma Gasparin, de que na catarse os alunos terão realizado uma nova síntese mental do conteúdo.

Por fim, a quinta e última correspondência feita por Gasparin consiste no seguinte:

<b>PRÁTICA</b>
<b>Nível de desenvolvimento</b>

<sup>43</sup> Assunto esse que não discutiremos nessa pesquisa, mas que consideramos extremamente relevante, pois, mesmo depois da realização do ensino, existem aqueles alunos que não chegam a um novo nível de conhecimento sobre o conteúdo ensinado.

<b>atual</b>
<b>Prática social Final do Conteúdo</b>

Assim como inicia a prática social inicial – ponto de partida do método de ensino de Saviani –, Gasparin entende que a prática social final está relacionada à PRÁTICA – referindo-se à teoria dialética do conhecimento – e ao nível de desenvolvimento atual – referindo-se à teoria histórico-cultural.

Argumentamos ao refletirmos sobre a catarse que o passo prática social final não tem como existir em um método de ensino, uma vez que a atividade de ensino de um determinado conteúdo se encerra tão logo o professor identifica o novo patamar de conhecimento dos alunos sobre o que foi ensinado.

Isso ocorre porque **a finalidade do método de ensino é de orientar o caminho que o professor percorrerá na organização e efetivação do ensino, com o objetivo de proporcionar aprendizagem ao aluno**. Uma tarefa que tem início, meio e fim no espaço de educação formal, portanto, na escola, uma tarefa que só pode ser orientada, dirigida e avaliada pelo professor no âmbito do espaço escolar. Fato que indica que o que o aluno fará do espaço escolar com as aprendizagens realizadas nesse espaço não é de responsabilidade nem do professor, nem da escola.

Contudo, realizaremos uma análise nos parágrafos que seguem a partir da proposta de Gasparin para o passo em questão.

O autor inicia o capítulo quinto do livro explicando o que é prática social final, bem como a importância da pedagogia proposta por Saviani. Diz Gasparin (2002, p. 143) que “o ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social”. Há, conforme o autor, por parte de alunos e professor:

Um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido. Todavia, **esse processo de compreensão do conteúdo ainda não se concretizou como prática. Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação** (GASPARIN, 2002, p. 144, grifos nossos).

Além da ação que exige aplicação prática, Gasparin (2002, p. 144) destaca que é preciso diferenciar entre a prática social pedagógica e a prática social profissional.

Durante o processo de sua formação no ensino fundamental e médio ou na formação inicial em nível superior, o educando ainda não se encontra habilitado legalmente para o exercício da profissão que escolheu. Por conseguinte, sua prática final do conteúdo será sempre uma prática, em maior medida, pedagógico-escolar e futuramente profissional. Todavia, a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão. Por isso a prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extra-escolar nas diversas áreas da vida social (GASPARIN, 2002, p. 145).

Como dito, **Gasparin estabelece dois níveis de prática social: a pedagógica e a profissional.** Entretanto, para o autor, **como a finalidade da escola é a de preparar o cidadão** – lembremos: preparação essa também requerida pela ordem social vigente –, a prática social final extrapola, ultrapassa o nível institucional, tornando-se um fazer prático-teórico no cotidiano dos alunos e do professor em diferentes áreas da vida social.

Para Gasparin (2002, p. 145), portanto, toda essa transformação nas diferentes áreas sociais ocorre justamente porque “os princípios do método proposto são revolucionários porque não pretendem transformar apenas a escola, mas a própria sociedade”. **Transformação que ocorrerá, para Gasparin, por pessoas que foram preparadas pela escola para o pleno exercício da cidadania, bem como preparadas para o trabalho na sociedade capitalista.**

Conforme Gasparin (2002, p. 145), segundo Saviani, o que se deseja é “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”. Uma pedagogia, portanto, que não é outra coisa senão aquela pedagogia “empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”.

Assim, depois de definir o que é prática social final e explicar como a pedagogia proposta por Saviani – usando trechos escritos pelo próprio Saviani –, é revolucionária, Gasparin inclui o conceito de nível real de desenvolvimento do pensamento desenvolvido por Vigotski e diz:

A Prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros, agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe aplicar. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola (GASPARIN, 2002, p. 146).

**De acordo com o autor, a fase da prática social final permite ao aluno agir de forma autônoma, pois tudo o que aprendeu a partir do trabalho desenvolvido na zona de desenvolvimento imediato é encerrado com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, quando o aluno demonstra que se superou. Superação essa que, conforme Gasparin é a função de toda a atividade docente, pois,**

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma (VIGOTSKI apud GASPARIN, 2002, p. 146).

Em outras palavras, como diz Gasparin (2002, p. 146), “o ensino escolar produz desenvolvimento, superação”.

Assim, a partir das explicações realizadas sobre o que é a prática social final e a relação desse momento do ensino com o nível real de desenvolvimento do pensamento dos alunos, Gasparin (2002, p. 147:148) propõe o que deve ser feito nos procedimentos práticos. Segundo o autor: “na nova forma de agir, o educando tem a intenção, predisposição, o desejo de pôr em prática os novos conceitos aprendidos”, razão pela qual a proposta de ação do autor consiste na elaboração de um plano de ação com base no conteúdo trabalhado.

Este plano, como afirma Gasparin (2002, p. 148-149), “procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola”. Procura “também prever como será seu desempenho depois de ter adquirido determinado conhecimento”. É como diz o autor, o desenvolvimento do compromisso do aluno com a prática social.

Essa nova proposta de ação “tem como base o conteúdo estudado e, por isso, é sua consequência lógica”, podendo “referir-se tanto a ações intelectuais, quanto a trabalhos de ordem social ou atividades manuais, físicas” (GASPARIN, 2002, p. 149).

Sobre as explicações de Gasparin quanto à prática social final, destacaremos a questão referente à pedagogia revolucionária, a partir da qual todas as demais análises tornam-se desnecessárias.

Isto porque o significado do termo “revolucionária” utilizado por Gasparin ao referir-se à pedagogia proposta por Saviani é completamente diferente do sentido atribuído por Marx; para Marx, revolução consiste eminentemente em transformar, mudar radicalmente, romper com a forma de ser da sociedade capitalista, que dará lugar a outra forma de organização social, o comunismo.

Gasparin, por sua vez – apoiado no pensamento de Saviani –, utiliza o termo pedagogia revolucionária para propor a formação para o trabalho na sociedade capitalista e a formação para a cidadania. Ou seja, propõe o autor que, com os passos da pedagogia histórico-crítica, os alunos sejam formados para se adaptarem à sociedade existente, pois serão preparados para o trabalho e para serem cidadãos críticos nessa sociedade; como se pode ver, não há na proposição de Gasparin nenhuma ruptura com a forma de ser da sociedade vigente.

Sem perceber, a posição de Gasparin – com a qual Saviani demonstra total concordância no prefácio do livro que estamos discutindo – demonstra o que já chamamos atenção nas seções anteriores dessa pesquisa: que um método de ensino, o professor e mesmo a escola de ensino formal, constituída nos limites da sociedade capitalista, não podem ser revolucionários; não podem ser revolucionários simplesmente porque em sua natureza estão determinados pela forma de ser dessa sociedade.

A escola, especialmente a universidade, prepara para o trabalho e não é qualquer trabalho. É o trabalho regido pela relação de compra e venda da força de trabalho, pela propriedade privada dos meios de produção, pelo capital.



Nesse caso, não há a menor possibilidade de a escola ser revolucionária, menos ainda de existir um método de ensino revolucionário – a menos que seja revolucionário em relação a outro método de ensino –, uma vez que essa escola acaba por produzir e reproduzir a lógica do capital, pois além de estabelecer vínculos de compra e venda de força de trabalho – no caso do professor –, ela prepara força de trabalho para o mercado. Assim, por mais críticos que sejam professores e alunos, ambos estarão determinados socialmente e materialmente a comprar ou vender força de trabalho, queiramos ou não.

Um exemplo do que estamos dizendo são as proposições de Gasparin no quadro ações práticas, como fechar a torneira, ou ler a bíblia, entre outros. Ações essas que não alteram em absolutamente nada as relações de produção, podendo inclusive, dependendo das ações propostas, conformá-las.

**Dito de outro modo:** ao tentar reafirmar a pedagogia revolucionária de Saviani, Gasparin, sem perceber, acaba demonstrando a inconsistência dessa afirmação. O próprio Saviani – também sem perceber –, ao concordar com Gasparin demonstra que sua pedagogia revolucionária não passa de um desejo que esbarra nos limites da materialidade do ser social que todos somos parte, na sociedade capitalista

...

Em síntese, após a análise do livro, considerando os fundamentos teóricos utilizados por Gasparin – a teoria dialética do conhecimento e a teoria histórico-cultural –, que segundo o autor dariam elementos para traduzir para a didática o método de ensino proposto por Saviani, foi possível observar que Gasparin, sem perceber, demonstrou justamente o contrário. Vejamos porque:

1. Ao tentar reafirmar o método de ensino de Saviani – que demonstramos nas seções anteriores que não é um método de ensino –, o autor acabou por apresentar incongruências em sua proposta didática, pois se não existe um método de ensino não é possível que exista uma didática para ele;
2. Sobre o feito de Gasparin, ao fundar sua didática na teoria histórico-cultural – uma teoria da aprendizagem –, identificamos, ao contrário do que Gasparin tentou demonstrar,

que **não há compatibilidade entre os passos do método de ensino propostos por Saviani com os conceitos de nível real de desenvolvimento do pensamento e zona de desenvolvimento proximal.** A referida incompatibilidade foi explicitada, ainda que sem perceber, pelo próprio Gasparin, que ao tentar explicar os passos a partir dos conceitos elaborados por Vigotski, acabava deparando-se com situações contraditórias em que, para afirmar os conceitos de Vigotski, era necessário negar os de Saviani;

3. Por fim, mais uma vez Gasparin confunde ou trata de forma indiferenciada ensino e aprendizagem, assim como fez Saviani, pois os conceitos de nível real de desenvolvimento do pensamento e zona de desenvolvimento potencial dizem respeito à aprendizagem e, por isso, a método de aprendizagem e não a método de ensino.

Por fim, podemos dizer que a análise do livro de Gasparin foi de grande valia para demonstrarmos uma vez mais a nossa tese de que o método de ensino proposto por Saviani não pode ser considerado um método de ensino e também para demonstrarmos que o conhecimento é o ponto de partida do método de ensino – bem como a substância ineliminável de todas as etapas subsequentes do mesmo –, e não a prática social como propôs Saviani.

O próprio Gasparin nos permitiu a referida demonstração, pois embora o autor tenha afirmado que o ponto de partida do ensino seja a prática social inicial, ao apresentar como organizou o ensino da unidade temática *água*, demonstrou o contrário do que tentava defender: que seu ponto de partida foi o conhecimento do já conhecido. Ou seja, Gasparin tinha muito claro *o que* – tema, conteúdos e objetivos –, pretendia ensinar, da mesma forma que, orientado pela teoria histórico-cultural, também tinha claro *o como* ensinar.

Desse modo, **ao apoiar-se no conhecimento do *o que* e do *como* ensinar, Gasparin também demonstrou, ainda que sem perceber que as etapas subsequentes do método de ensino dependem do ponto de partida desse método, que tem por substância ineliminável o conhecimento.**

Entretanto, Gasparin acabou por cometer incongruências em sua proposta didática por duas razões: **primeiro**, por partir do pressuposto de que os passos propostos por Saviani poderiam ser considerados um

método de ensino; **segundo**, por ter tentado alinhar os passos do método de Saviani aos conceitos de nível real de desenvolvimento do pensamento e zona de desenvolvimento potencial, elaborados por Vigotski, que como vimos não são correspondentes.

Não são correspondentes, entre as várias razões possíveis, porque o que Saviani chama de método de ensino não pode ser considerado um método de ensino, uma vez que os referidos passos não são mais do que um amálgama de ideias, tanto externamente, na relação de um passo para com outro, como internamente, dentro de cada passo.

Uma amálgama, ao menos por três razões:

- Mistura ensino, pesquisa e aprendizagem;
- Mistura concepções como a fenomenologia, o idealismo, a metafísica, o utopismo de Furter, além de utilizar termos do arcabouço teórico marxista, vazios de significado;
- Não orienta seu método de ensino por uma teoria de aprendizagem, o que lhe impede de pensar o *como* ensinar, que só pode ser pensado a partir do *como* se aprende.

## 5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

No presente item temos por finalidade apresentar o resumo do livro *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*, bem como uma análise crítica do mesmo, uma vez que, assim como Gasparin, Marsiglia fundamenta sua prática de ensino a partir do método de ensino proposto por Saviani.

Ana Carolina Galvão Marsiglia<sup>44</sup> graduou-se em Pedagogia pela Unesp de Bauru no ano de 2005 e doutorou-se em educação escolar pela Unesp de Araraquara, em 2011. Realizou estudos de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, sob a supervisão de Derneval Saviani (2015-2016).

---

<sup>44</sup> As informações relacionadas à formação e produção da autora foram retiradas de seu Currículo Lattes.

Atualmente é professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa Docência, currículo e processos culturais.

Foi professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar, membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES), do Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação e do Fórum Capixaba de Lutas Sociais.

Além de ser autora do livro *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental* (2011) e da obra *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, é organizadora dos livros *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (2011), *Infância e Pedagogia histórico-crítica* (2013) e com Eraldo Leme Batista, *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora* (2012), todos publicados pela editora Autores Associados.

Seus estudos enfocam a prática pedagógica, o desenvolvimento humano e a formação de professores nas perspectivas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

### **5.2.1 Principais aspectos do livro *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*, de Ana Carolina Galvão Marsiglia**

O livro *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*, escrito por Marsiglia, é composto pelos seguintes itens: prefácio, apresentação, quatro capítulos, considerações finais e referências bibliográficas.

O *prefácio* é assinado por Saviani, que explica que o livro resulta de estudos realizados por Marsiglia no projeto de iniciação científica, no trabalho de conclusão de curso e em sua experiência como professora alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diz Saviani (2011c, p. xiii) que a autora apresenta no livro um trabalho com crianças de nível pré-escolar, que tem como tema a “história do livro”, a partir do qual realizam durante o estudo uma incursão pela Pré-história, Antiguidade, Idade Média e Renascimento.

Um caminho de estudos que, segundo Saviani, pode gerar questionamentos dos mais diversos, tais como:

Como é possível uma proposta como essa? Até que ponto as crianças em idade pré-escolar teriam já formada a noção de tempo que lhes permitiria compreender o percurso histórico desde as épocas mais remotas? Será que a autora não estaria tendo um entendimento mecânico da denominação histórico-crítica, o que levaria a forçar, mesmo para as crianças pequenas, a introdução de conteúdos históricos? (SAVIANI, 2011c, p. xiii).

Entretanto, sobre tais questionamentos, Saviani (2011c, p. xiii) argumenta que “quando o leitor penetra no texto e acompanha a narrativa dos aspectos internos à intervenção prático-pedagógica, percebe”, por meio da experiência que se efetivou, “não apenas a viabilidade como a fecundidade da proposta em termos dos resultados da aprendizagem das crianças”.

Aprendizagens que, conforme Saviani (2011c, p. xiv), não ocorrem apenas por se tratar de “crianças na fase final da educação infantil, portanto, no limiar do ensino fundamental, estando já praticamente alfabetizadas”, mas também porque no ano anterior esses alunos já haviam estudado sobre a Grécia Antiga, “o que mostra que a proposta não tinha nada de excêntrico ao processo de aprendizagem daquelas crianças”.

Sobre o conteúdo do livro, Saviani (2011c, p. xiv) explica que o mesmo foi desenvolvido entre os anos de 2002 e 2005, quando a autora ainda era aluna no curso de pedagogia da Unesp de Bauru, e que “desde aí vem se dedicando com afinco e – podemos dizer – em tempo integral à teoria e à prática da pedagogia histórico-crítica”.

Por fim, ao referir-se ao livro, Saviani (2011c, p. xiv, grifos nossos) afirma que **“no âmbito específico da pedagogia histórico-crítica, trata-se de uma contribuição da maior relevância que, sem dúvida, enriquecerá sobremaneira a própria teoria”**.

Conclui o prefácio da obra da seguinte maneira:

Estou certo, enfim, de que **a leitura deste livro, pelos esclarecimentos que traz e pelas indicações que oferece para o trabalho**

pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, é de grande importância não apenas para os professores que se alinham com os pressupostos e a metodologia da pedagogia histórico-crítica. Igualmente os demais docentes não deixarão de encontrar nesta obra informações valiosas e pistas de inegável utilidade para o seu trabalho com as crianças de sala de aula (SAVIANI, 2011c, p. xiv- xv, grifos nossos).

Na **apresentação** do livro, Marsiglia conta que ouviu falar de Saviani pela primeira vez quando cursou pedagogia. Foi quando leu o livro *Escola e democracia* que, segundo a autora, pouco entendeu após realizar a primeira leitura, pois era “um tanto despreparada para aquele conteúdo tão profundo”.

Marsiglia (2011, p. 01) explica que no segundo semestre do ano de 2002 – ano que iniciou seus estudos no curso –, depois de ler por mais de duas vezes os livros: *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, a autora decidiu “mergulhar de cabeça na pedagogia histórico-crítica como opção de pesquisa e de vida”.

Para realizar sua decisão, relata que participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participação essa que deu origem ao seu trabalho de conclusão de curso, bem como a parte do presente livro referente ao relato da intervenção realizada na educação infantil.

Segundo Marsiglia, a finalidade em divulgar no livro os resultados que obteve em sua prática pedagógica na educação infantil e ensino fundamental tem duas razões: primeiro, para responder às solicitações que recebeu de professores da educação básica e do ensino fundamental, desejosos de entrar em contato com a pedagogia histórico-crítica; segundo, porque procura “romper com as ácidas críticas tecidas aos professores sem olhar para a realidade como um todo e sem oferecer-lhes nenhuma alternativa que os auxilie para melhorarem seu desempenho” (MARSIGLIA, 2011, p. 03).

Diz ainda:

Como afirmou no editorial de um encarte de jornal da cidade de Bauru, é preciso divulgar os sucessos e analisá-los com abrangência e não como casos isolados. É necessário dar ao professor seu lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem. ‘Até porque, esta é a única forma de contrapor as colocações que fazem a respeito da incapacidade, incompetência e descompromisso docente, que só avacalham e humilham os educadores’ (MARSIGLIA, 2011, p. 03).

Na sequência dessas palavras, a autora explica a finalidade de cada capítulo e termina sua apresentação informando que o livro é resultado de estudos que vem realizando desde 2003, pois deseja colaborar com o avanço da perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica.

Explica também que não deseja com tais estudos esgotar o tema, mas sim contribuir com a reflexão sobre práticas pedagógicas fundamentadas no referencial teórico em questão e conclui o texto dizendo que seu trabalho pode ter limitações e que espera que possa ser discutido, analisado, ampliado e assim “participar do movimento de consolidação da pedagogia histórico-crítica, que, comprometida com a classe trabalhadora, busca oferecer referencial de educação de qualidade àqueles que têm tido esse direito negado” (MARSIGLIA, 2011, p. 04).

O **capítulo I, denominado *Fundamentos da pedagogia histórico-crítica***, está dividido em três itens: no primeiro item a autora apresenta concepções de homem e trabalho; no segundo, fala sobre a alienação do trabalho docente; por fim, no terceiro, conforme Marsiglia (2011, p. 03), **depois de** apresentados os itens anteriores, a autora apresenta as teorias pedagógicas e faz, segundo ela, a ligação com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Marsiglia (2011, p. 05) inicia o **item 1, *O homem e o trabalho***, afirmando que “para entender as implicações e as possibilidades de um projeto educativo comprometido com a mudança da sociedade, é preciso ter uma visão de ser humano e sua relação com o trabalho”.

Nesse sentido, Marsiglia (2011, p. 05) explica o trabalho como categoria fundante do ser social, que segundo ela é uma “atividade essencialmente humana”, uma “atividade consciente, com a finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, que o torna um ser humanizado”.

Marsiglia (2011, p. 06), fala também do trabalho numa dada sociedade, na sociedade capitalista em que, segundo ela, no modo de produção capitalista a posição do homem em relação ao trabalho é invertida, pois o homem torna-se objeto e o trabalho se torna fragmentado, perdendo seu sentido humanizador. Fato esse que gera as condições para o processo de alienação.

Alienação que ocorre, de acordo com Marsiglia (2011, p. 06), em decorrência da divisão social do trabalho, que “torna o trabalho algo empobrecido e que não enriquece o desenvolvimento humano”. Com a divisão social do trabalho o homem é colocado “como mercadoria”.

A partir de tais considerações, a autora refere-se à escola dizendo que:

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem função de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza por conseguinte o indivíduo particular e sua subjetividade (MARSIGLIA, 2011, p. 07).

Desse modo, conforme a autora, a secundarização da educação escolar, minimizando conteúdos e formas de assimilação dos conhecimentos historicamente construídos, tem contribuído para a construção do “projeto neoliberal que impede a ação dos homens na realidade concreta” (MARSIGLIA, 2011, p. 07).

Por fim, Marsiglia (2011, p. 08) conclui o item com uma citação de Leontiev, afirmando que a garantia aos seres humanos das aquisições da cultura humana dependerá da possibilidade prática de seguir o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Entretanto, isso somente será possível,

[...] em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de



suprir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhe assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV apud MARSIGLIA, 2011, p. 08).

Nota-se, Leontiev está dizendo que **o caminho do desenvolvimento humano sem entraves somente será possível em outra forma de organização social**, em que será possível criar um sistema educacional que assegure ao homem o desenvolvimento multilateral e harmonioso, dando-lhe, a cada um, a possibilidade de participar como criador em todas as manifestações da vida humana.

**No segundo item, *Alienação docente: implicações na construção do conhecimento***, a autora afirma, ao citar Mészáros, que a instituição educacional está em crise porque há uma crise estrutural de todo o sistema da interiorização capitalista.

Por essa razão, diz Marsiglia (2011, p. 08) que “para refletir sobre a atuação do professor, é preciso considerar as condições concretas de realização de seu trabalho”, uma vez que “a idealização deve nos servir como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos”.

Nesse sentido, destaca que “os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação” mergulham o professor em práticas que, “traduzindo sua alienação pessoal, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora” (MARSIGLIA, 2011, p. 08).

Para a autora, compreender a imersão acrítica do professor implica em compreender o contexto histórico, que segundo ela:

A partir do final da década de 1980, aumentou a demanda pela escola, mas sua qualidade não acompanhou o número de vagas oferecidas, o que fez que os alunos provenientes de melhores condições financeiras migrassem para as escolas privadas; o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para a

minimização do *status* do professor. Além disso, a culpabilização do professor pelos males da escola coloca o educador em condições de ser necessário ou desnecessário, tanto para a classe dominante como para a classe trabalhadora, dependendo do projeto com o qual está comprometido. Esse comprometimento, por sua vez, depende do nível de consciência profissional do docente em relação ao seu poder de transformação na prática pedagógica (MARSIGLIA, 2011, p. 09).

**Como se pode ver, a autora entende que o nível de comprometimento do professor com o projeto educacional para classe dominante ou para a classe trabalhadora depende da consciência profissional do docente em relação ao seu poder de transformação na prática pedagógica.**

Na continuidade do texto, depois de fazer mais uma citação de Mészáros referindo-se a crise do capital e conseqüentemente da educação formal, Marsiglia (2011, p. 09) afirma que a educação está relacionada diretamente à organização social “em suas múltiplas relações”, razão pela qual “decorrem os interesses políticos e econômicos em manter a educação em plano de menor importância”. Isso significa, de acordo com a autora, que “preocupar-se com a educação transformadora significa investir no sistema educacional e formar intelectuais orgânicos” no sentido dado por Gramsci<sup>45</sup>.

Contudo, destaca que a educação transformadora não é um projeto capitalista que precisa ser compreendido em sua essência, pois o neoliberalismo procura mascará-lo com conceitos de globalização, integração, flexibilidade, competitividade, etc.

É nesse sentido que, conforme Marsiglia (2011, p. 10), a alienação do professor no processo educativo é importante, uma vez que leva “os alunos à reprodução da sociedade capitalista sem consciência

---

<sup>45</sup> Nesse momento do texto Marsiglia abre uma nota de rodapé explicando qual o sentido dado por Gramsci sobre o termo, intelectuais orgânicos: “segundo Gramsci (1991), os intelectuais têm função organizativa na sociedade, podendo desempenhar papel reprodutor ou transformador. É uma elite formada por dirigentes vinculados aos interesses de classe” (MARSIGLIA, 2011, p. 09).

de sua inserção nela e dos resultados dessa reprodução para a melhoria de suas próprias vidas”.

Marsiglia, portanto, **acredita que a alienação dos alunos ocorre em decorrência do processo de ensino a que são submetidos e não da própria forma de ser dessa sociedade.**

O item 3, *Escola; que espaço é esse?*, Marsiglia (2011, p. 10) inicia dizendo que a escola é uma instituição social que tem por finalidade “propiciar acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente”.

Nesses termos, para a autora,

**A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm** (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (MARSIGLIA, 2011, p. 10, grifos nossos).

Assim, em decorrência do argumento de que o espaço escolar pode contribuir ou não com a transformação da sociedade em que vivemos, a autora retoma a discussão de Saviani referente às teorias educacionais. Segundo ela, nessas teorias – teorias não críticas, crítico-reprodutivistas e teorias críticas –, “encontra-se a visão de escola, professor e aluno que norteia cada uma delas”, sendo “possível reconhecer nesses modelos a manutenção do status quo ou a luta para fazer da escola um espaço democrático e contribuinte para as transformações da sociedade” (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Na sequência do texto, apresenta cada uma das teorias mencionadas acima – apresentadas no capítulo anterior dessa tese, razão pela qual não serão reapresentadas aqui. Destacamos ainda que, quanto ao método de ensino proposto por Saviani, embora a autora não transcreva as definições de cada passo, assim como Gasparin, tem total

concordância com Saviani, motivando-a a realizar uma experiência prática com o método de ensino de Saviani, bem como, publicá-la.

Na sequência, Marsiglia posiciona-se dizendo que:

É importante que a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica não seja incorporada como um receituário, desvincilhada de seus fundamentos teóricos, pois seu embasamento visa garantir aos dominados aquilo que os dominantes dominam, de forma que contribua para a luta pela superação de sua condição de exploração (SAVIANI, 2008), e por isso não é compatível utilizar essa metodologia para a manutenção da ordem vigente (MARSIGLIA, 2011, p.27).

Entre vários autores citados por Marsiglia que explicam os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, a autora dá devido destaque ao livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, escrito por Saviani e publicado em 1991, no qual o autor explica tais fundamentos.

Por fim, Marsiglia (2011, p. 30) chama atenção para o fato de que na “virada do século” tenha sido percebido “sinais de revigoramento do interesse pela abordagem marxista nos vários campos da prática social, inclusive na educação”. Assim, “os educadores que não haviam deixado de trabalhar na linha da pedagogia histórico-crítica voltaram a ocupar um espaço importante nos debates sobre os destinos da escola brasileira”.

Para exemplificar essa afirmação, a autora cita o grande número de reedições de obras escritas por Saviani, destacando também que a pedagogia histórico-crítica não é uma proposta acabada, pois, segundo ela:

Os desafios teóricos apontados por Saviani (2003) poderiam ser condensados em duas grandes direções: “[...] uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maior elaboração; a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de formulação orgânica,

ampla, totalizante e coerente” (MARSIGLIA, 2011, p. 33).

Nesse sentido, a autora informa que várias obras têm contribuído com o avanço da pedagogia histórico-crítica, especialmente referente a seus fundamentos. Contudo, “nem sempre explicitam as ações didáticas necessárias para que os professores possam aplicar essa proposta teórico-metodológica nos diversos campos do conhecimento” (GASPARIN apud MARSIGLIA, 2011, p. 33).

Conforme a autora (2011, p. 33-34), em concordância com Gasparin, são muitas as dificuldades encontradas pelos professores na transposição da pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica e estão relacionadas a duas questões: dificuldade em entender a teoria e seu fundamento histórico-materialista e passar da teoria para um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo.

Assim, a autora conclui o capítulo dizendo que a finalidade de seu livro é justamente contribuir com “o esforço coletivo que vem sendo realizado por muitos educadores neste país, de construção de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar” (DUARTE apud MARSIGLIA, 2011, p. 34).

**No capítulo II denominado *Considerações sobre desenvolvimento infantil***, Marsiglia faz algumas considerações sobre o desenvolvimento infantil. Para tanto, retoma Vigotski explicando – assim como fez Gasparin em sua didática para a pedagogia histórico-crítica – sobre: a importância da mediação no processo de aprendizagem; os níveis de desenvolvimento do pensamento – denominados por ela de nível de desenvolvimento iminente, que seria a zona de desenvolvimento proximal, e nível de conhecimento efetivo, que substitui o termo nível de desenvolvimento real<sup>46</sup>–; e a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos.

Entretanto, além de Vigotski, a autora aborda sobre a importância da atividade-guia – conceito esse desenvolvido por Leontiev<sup>47</sup> –, nos

---

<sup>46</sup> Sobre a substituição dos termos a autora abre uma nota de rodapé explicativa, avisando que sua ação se justifica devido aos problemas de tradução das obras de Vigotski analisados por Zoia Ribeiro Prestes em sua tese de doutorado.

<sup>47</sup> Segundo Marsiglia (2011, p. 40) a atividade-guia é “aquela que produz o desenvolvimento e que é caracterizada por três atributos: 1) Na atividade-guia, surgem outras atividades; 2) processos psíquicos específicos são formados na

estágios do desenvolvimento infantil. Razão pela qual explica cada estágio, bem como cada atividade-guia considerada mais adequada para o desenvolvimento da criança.

No capítulo a autora ocupa-se também com a questão específica da educação escolar, como promotora de desenvolvimento da linguagem, uma vez que:

A linguagem movimenta todos os campos de atividade da formação da consciência do sujeito: percepção (altera a percepção do mundo e cria outras leis dessa função), atenção (voluntária), memória (quantidade de informações e voluntariamente selecionar informações) e imaginação (proporciona processos criativos porque desliga o indivíduo da experiência imediata) (MARSIGLIA, 2011, p. 57).

Desse modo, Marsiglia (2011, p. 59) destaca a importância do trabalho com ensino da leitura e da escrita na escola, pois “ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos”.

**No capítulo III, *A intervenção em uma instituição de educação infantil***, a autora relata sua experiência, razão de ser de seu livro. Para tanto, divide o capítulo em três itens: **no primeiro item** a autora apresenta um breve relato sobre a concepção assistencialista de creche que data no Brasil, segundo ela, desde a década de 1970 informa sobre os aspectos legais, afirmando que com a Constituição de 1988 as creches e pré-escolas passam a ser incorporadas como dever do estado e direito da criança, direito esse garantido também pelo *Estatuto da criança e do adolescente*, no ano de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; denuncia também que a educação no panorama do neoliberalismo tem função de formar o indivíduo neoliberal e que o professor tem uma formação aligeirada e flexibilizada com a finalidade de servir aos interesses do capital.

---

atividade-guia; 3) a atividade-guia forma a personalidade do indivíduo (LEONTIEV apud MARSIGLIA, 2011, p 41).

No **segundo item**, Marsiglia faz uma apresentação seguida de uma crítica aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), destacando pontos que considera relevantes, entre eles: - a concepção de conhecimento, que segundo a autora funda-se no espontaneísmo, no aprender a aprender; a educação escolar não é considerada local privilegiado de desenvolvimento da criança; em nome do respeito à diversidade, perpetuam-se as diferenças entre os seres humanos; o RCNEI tem caráter de manual, pois promove a formação do educador restrita à reflexão sobre sua própria prática, esvaziando a relação entre escola e sociedade.

Por fim, **no terceiro e último item do capítulo**, a autora descreve sua intervenção pedagógica fundada no método de ensino proposto por Saviani.

Inicia o item situando o leitor sobre quando e onde ocorreu a referida intervenção, que de acordo com Marsiglia (2011, p. 67) “foi realizada em 2005 numa instituição de educação infantil, ligada a uma universidade pública, que atende crianças de 0 a 6 anos”. Nessa instituição “as turmas são divididas por ‘grupos’, de acordo com a faixa etária” e o presente trabalho “foi realizado com o ‘grupo 6’, de crianças de 5 a 7 anos”.

Conforme a autora, a intervenção teve duração de 68 horas, divididas em duas horas diárias, com frequência de três vezes por semana e fez parte do seu trabalho de conclusão de curso em pedagogia, realizado com bolsa de iniciação científica do CNPq referente aos anos 2003 a 2005.

Marsiglia (2011, p. 68) diz que o tema gerador foi escolhido com a finalidade de oportunizar conhecimentos significativos aos alunos, de acordo com seu desenvolvimento. Informa também que os alunos estavam sendo alfabetizados e que para o desenvolvimento da linguagem e domínio da escrita é relevante que compreendam os suportes e instrumentos utilizados pelo homem para escrever, como parte do processo histórico, humano e condicionado por variadas circunstâncias.

O tema teve como ponto de partida a pré-história, percorrendo a antiguidade e a idade média, chegando ao renascimento. De acordo com a autora, possibilitou o trabalho com diversas áreas do conhecimento, entre elas: a linguagem escrita, jogos, oralidade, matemática, desenho.

Sobre as diversas áreas do conhecimento, diz:

Assim, mais uma vez aparece o **caráter interdisciplinar no trabalho educativo**, pois tanto as sessões de discussão como os jogos de tabuleiro exploram ao mesmo tempo diferentes aspectos do conhecimento, **corroborando para o reconhecimento de que as partes pertencem a um todo** (MARSIGLIA, 2011, p. 68, grifos nossos).

Na sequência do texto Marsiglia (2011, p. 69) informa a respeito dos objetivos do trabalho. O **objetivo geral** visava que os alunos compreendessem “a importância dos suportes e instrumentos de escrita na construção do código escrito, visando dar significado ao processo de alfabetização e letramento em suas múltiplas dimensões, bem como conhecer os diferentes períodos históricos e suas características”. Já os **objetivos específicos**:

- a) Conhecer as principais características dos períodos históricos (expressão artística, desenvolvimento e conhecimento científico e matemático, organização social etc.);
- b) Compreender as comunicações verbal, não verbal e escrita como formas de expressão humanas historicamente construídas;
- c) Apresentar aos educandos conhecimentos sobre suportes e instrumentos de escrita, visando entender fatores naturais, as evoluções científicas e tecnológicas que contribuíram para a utilização de determinados materiais e sua evolução a partir do domínio de técnicas de produção de suportes e instrumentos;
- d) Compreender por que as civilizações sempre se preocuparam em fazer registros e qual a importância da escrita hoje;
- e) Conhecer o percurso da escrita até o alfabeto que utilizamos buscando entender o código escrito como uma convenção social;
- f) Entender o papel como suporte de escrita que trouxe muitas possibilidades à disseminação do conhecimento;
- g) Entender a imprensa como instrumento “divisor de águas” na história da comunicação e



popularização dos livros e do conhecimento.  
(MARSIGLIA, 2011, p. 69:70).

Conforme diz a autora, **os objetivos “estão em consonância com a proposta teórica da pedagogia histórico-crítica de oferecer conhecimentos significativos à transformação social”** (MARSIGLIA, 2011, p. 70, grifos nossos).

Em seguida, apresenta os momentos propostos pela pedagogia histórico-crítica, dando destaque a como se manifestam nos trabalhos realizados, bem como a análise dos resultados a que chegou.

**Sobre o primeiro momento/prática social: ponto de partida da prática educativa**, a autora informa que iniciava cada encontro com uma sessão de discussão, na qual os conteúdos eram debatidos.

A autora informa que eram usados livros, filmes, gravuras etc. para dar subsídio e orientar as discussões. Também retomavam trabalhos já desenvolvidos com a finalidade de ligar os novos conhecimentos aos já adquiridos. Lançavam então questões com o intuito de nortear as etapas posteriores, verificando se havia e quais eram os conhecimentos dos alunos sobre cada assunto.

Para demonstrar o ponto de partida dos alunos em cada período histórico trabalhado, apresenta três figuras e um diálogo: na **primeira figura, referente à pré-história**, Marsiglia (2011, p. 71) explica que o aluno representou uma casa pré-histórica colocando porta, janelas, telhado, como nas moradias atuais, diferenciando-a apenas pelo formato quadrado e mais despojado. Isso ocorreu, segundo a autora, por que a criança desconhecia os verdadeiros elementos que poderiam ser apontados como diferenciadores das casas da Pré-história e as nossas.

Na **figura número dois, a criança representou uma escola da Grécia antiga**, conforme Marsiglia (2011, p. 72), baseada na própria escola, em razão do pouco conhecimento referente ao período histórico. Descreveram, portanto, sua própria vivência escolar.

Na **figura três, que representa a idade média**, segundo Marsiglia (2011, p. 73), os alunos estavam “ligados aos contos de fadas, príncipes, princesas, reis e rainhas”, apresentando “pouca relação com a realidade da época, como, por exemplo, o papel da igreja católica” no período medieval.

Por fim, **sobre o renascimento**, a autora apresenta um diálogo entre três crianças, que conforme Marsiglia (2011, p. 73-74), demonstram um pouco de conhecimento referente aos períodos já

estudados. Entretanto, sobre o renascimento, apresentaram “um repertório bastante escasso de referências que pudessem constituir uma caracterização do período”.

Quanto ao **segundo momento, a problematização**, a autora relata que:

As questões selecionadas para essa etapa buscavam especialmente examinar a necessidade do código escrito, as implicações de sua utilização e suas transformações. Apesar dessa preocupação central, não se perdeu de vista as outras dimensões, de natureza artística, social, científica etc., e os seus desdobramentos, pois todos esses elementos compõem o saber erudito que se pretendia (MARSIGLIA, 2011, p. 75).

As **questões referentes à pré-história** foram: a) o que é pré-história? b) O que é a história? c) Como os homens se comunicavam? d) Havia algum tipo de registro na pré-história? Para quê? e) Onde os homens escreviam? f) Que jogos conhecemos dessa época ou baseados em culturas dessas civilizações?

Sobre **a antiguidade, Grécia e China**, as perguntas foram: a) Como eram as escolas gregas? b) Os gregos escreviam como nós? c) Onde os gregos escreviam? d) Que materiais os orientais usavam para escrever? e) Por que o papel foi inventado? f) Que jogos os povos orientais inventaram em sua cultura?

Os **questionamentos relacionados à idade média** foram: a) Como eram os livros medievais? b) Em relação à arte, o que eles pintavam? c) Quem sabia ler e escrever na idade média? d) Vocês conhecem jogos da época medieval?

Quanto ao renascimento, as perguntas foram: a) O que é renascimento? b) Como se manifesta a arte no renascimento? c) Conhecem algum artista renascentista? d) Quem foi Gutenberg e o que ele fez?

Destacamos que para cada agrupamento de perguntas a autora faz considerações sobre as respostas das crianças. No entanto, tais considerações não serão aqui descritas, por se tratar de uma

apresentação do livro. Assim, aos interessados indicamos a leitura do texto original.

Na **instrumentalização, terceiro momento do método** de Saviani, a autora informa que:

As propostas de instrumentalização envolveram tarefas de experimentação, sessões de discussão, leitura, artes e também passeios e exibição de filmes. Com isso, procurou-se garantir a apropriação de conhecimentos básicos sobre cada período histórico, tendo como pano de fundo a história do livro (MARSIGLIA, 2011, p. 82).

Relata ainda que as ações de instrumentalização foram divididas em unidades temáticas, com objetivos, conteúdos, procedimentos didático-pedagógicos e recursos.

Na **unidade destinada ao estudo do período da pré-história** a autora relata duas das atividades que foram desenvolvidas: o trabalho com argila, em que os alunos experimentaram um suporte de escrita utilizado na pré-história; e os jogos de tabuleiro, onde puderam, conforma a autora, além de aprender sobre outra cultura e regras, desenvolver o pensamento lógico-matemático (MARSIGLIA, 2011, p. 85).

Na **unidade referente à antiguidade**, as atividades em destaque são: os jogos, com a finalidade de trabalhar a cultura e o pensamento lógico-matemático; o trabalho com as concepções dos diferentes povos sobre a Terra, seu movimento e o sol, que foi incluído porque, de acordo com Marsiglia (2011, p. 90), “o projeto da instituição para as crianças desse grupo era sobre os astros, e por isso se considerou importante aproveitar a relação entre os povos antigos e suas concepções sobre a Terra. Com isso, contemplou-se também o ensino de ciências”; e por fim, trabalharam com os suportes orientais utilizados antes da existência do papel: o bambu e a seda.

Sobre a **idade média, unidade três**, a autora destaca o trabalho com: a sensibilização musical, apresentando o canto gregoriano, a partir do qual foram apresentados elementos de composição musical, como frequência das notas e timbre, percepção das sensações trazidas pela música, elementos religiosos, nomenclatura da música canto gregoriano e suas características, partituras musicais em pergaminho (suporte de escrita utilizado na época); trabalharam também com jogos onde os

alunos desenvolveram raciocínio lógico-matemático, conceitos de mais, menos, além de estratégias para ganhar o jogo e regras. Em um dos jogos puderam conhecer uma típica construção medieval, com estábulos, mosteiros, castelos, tabernas, praças, hospitais, além de realizarem um trabalho de escrita, “associando o desenho das figuras e a escrita daquilo que cada uma representa dentro do jogo, aliando conteúdos da matemática e da linguagem” (MARSIGLIA, 2011, p. 96).

Nessa unidade, depois de assistirem trechos do filme *O nome da rosa*, a autora destaca que os alunos ficaram impressionados com o contraste entre a riqueza da igreja católica e a pobreza do povo, fato esse retratado em desenho pelos alunos.

Por fim, relata que trabalharam com sessões de leitura de artes, a partir de livros de arte medieval de diferentes artistas, onde discutiam formas, cores, temas, características daquela obra.

O trabalho com as obras de arte desse período tinha por objetivo a aproximação dos educandos com a expressão artística medieval, a compreensão dessa produção em seu contexto histórico e a apropriação de elementos estéticos que contribuem no desenvolvimento humano, porque levam a elaborações mais complexas, para além do cotidiano (MARSIGLIA, 2011, p. 99).

**Além de leitura de artes, a autora comenta o trabalho com o “fazer” artístico,** que para ela consiste não na reprodução da arte, mas na “habilidade de saber fazer a leitura de uma obra de arte, para daí poder interpretá-la, criar sua própria manifestação e com isso desenvolver o gosto estético apurado que contribui em seu desenvolvimento” (MARSIGLIA, 2011, p. 100).

Segundo Marsiglia, os alunos também realizaram a fabricação de papel. Uma atividade muito esperada, pois conta que desde o início da intervenção vinham recolhendo papel e colocando em um cesto, pois:

Desde a primeira unidade de trabalho, as crianças já haviam sido introduzidas ao tema da reciclagem e quando chegou a Idade Média, apresentou-se a forma de papel na Europa, com uso do linho e do cânhamo. Recuperou-se então o tema da reciclagem e se resgatou todo o material recolhido

pelas crianças para produzir folhas de papel com moldes iguais aos medievais (MARSIGLIA, 2011, p. 102).

Na **quarta unidade, estudaram sobre o renascimento** e, de acordo com a autora, “o ponto alto desta unidade foi a discussão sobre a invenção dos tipos móveis no século XV, atribuída a J. Gutenberg, que revolucionou a produção de livros até então artesanais” (MARSIGLIA, 2011, p. 105).

Com letras móveis realizaram a tentativa de escrita de palavras e a pintura de papéis, utilizando a técnica de marmorização, quando “puderam brincar com a criação de pinturas abstratas” (Marsiglia, 2011, p. 107).

O **quarto momento do método, destinado à catarse**, deu-se conforme Marsiglia (2011, p. 107) por meio de desenhos, textos coletivos e esquemas conceituais, em cada unidade desenvolvida. Para tanto, eram retomados os objetivos propostos no início e as perguntas da problematização eram refeitas e respondidas, agora com os conhecimentos sistematizados.

A avaliação do professor dessa expressão sintética necessita de instrumentos e critérios claros e foi aqui definida pelos recursos já mencionados (esquemas, desenhos e textos), produzindo, como resultado final, livros artesanais com a coletânea de todos os desenhos feitos durante a intervenção (MARSIGLIA, 2011, p. 107-108).

Sobre a catarse referente à pré-história, a autora comenta que no desenho dos alunos aparece a caverna com os desenhos indicando a caça. No texto coletivo relatam como os homens escreviam no período estudado e onde produziam essa escrita. Demonstra também o que chama de esquemas conceituais, organizados após discussão: uma síntese sobre onde e como os homens da pré-história escreviam.

No relato destinado à antiguidade o procedimento se repete: a autora apresenta o desenho dos alunos, o texto coletivo e o esquema conceitual. Já na descrição da idade média e do renascimento, são apresentados os textos coletivos e os esquemas conceituais de cada unidade, suprimindo-se o desenho.

Quanto ao quinto momento, ponto de chegada da prática educativa, a autora afirma:

Nesse momento, pela mediação das ações pedagógicas, que promovem um novo posicionamento perante as questões problematizadoras, caminhou-se da síntese inicial para a compreensão sintética do assunto. Não se trata, porém, de compreender este momento como algo desvinculado das etapas intermitentes (problematização, instrumentalização e catarse). Se o quinto momento se chegou com acréscimos ao que se verifica no início do processo, é justamente porque as ações dos momentos anteriores, com permanente vinculação com a prática social, causaram mudanças nos sujeitos (MARSIGLIA, 2011, p. 113).

Nesse sentido, a autora lembra ainda que no ponto de chegada da prática educativa é preciso ter novas atitudes frente à realidade e aos conhecimentos adquiridos.

A expressão dessa nova atitude diante do conteúdo ocorre quando sua retomada demonstra domínio dos alunos em relação aos assuntos abordados, expressando uma ação mais complexa sobre o conhecimento. Portanto, as crianças avançaram, sendo capazes de fazer uma leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa (MARSIGLIA, 2011, p. 113).

Depois de apresentar a intervenção na educação infantil, no **capítulo IV do livro**, denominado *Intervenções no ensino fundamental*, a autora relata duas experiências, com o diz no próprio título do capítulo, no ensino fundamental.

O referido capítulo possui quatro itens: no primeiro a autora faz uma crítica à educação no estado de São Paulo; no segundo reflete sobre o ensino fundamental de nove anos; nos itens três e quatro apresenta em

cada um deles uma intervenção: uma sobre matemática no 1º ano do ensino fundamental, a outra referente ao ensino de ciências no ensino fundamental.

O **relato da intervenção sobre a matemática** é iniciado com uma explicação sobre a evolução do pensamento prático para o pensamento teórico, descrita por Luria. Segundo Marsiglia (2011, p. 122), esse autor entende que essa evolução ocorre em razão da escolarização.

Em seguida, a autora explica que a matemática surgiu na história da humanidade para dar auxílio ao homem no domínio da natureza. Contudo, com o passar do tempo tornou-se cada vez mais complexa, razão pela qual precisa ser ensinada pelo professor, que deverá criar condições para que ocorra aprendizagem.

Nesse sentido, Marsiglia (2011, p. 123) destaca que na 1ª série “é fundamental reconhecer os símbolos e a linguagem matemática na representação de números, quantidades e outros conceitos, como posição, grandezas, medidas etc.”. Informa ainda que **o objetivo do presente trabalho “foi levar alunos a compreender e utilizar os conceitos de: em cima, embaixo, perto, longe, entre, dentro, fora”**.

Depois das referidas explicações, a autora inicia a exposição de sua intervenção.

Ao relatar o desenvolvimento da **prática social**, é possível observar que a autora trabalha com o conceito de perto e longe, pois diz ela:

Como prática social (e se constituiu no ponto de partida da prática pedagógica), os alunos traziam a necessidade de, por exemplo, ir perto de um colega para dizer que aquilo queria dizer “perto”. Não havia, portanto, repertório que viabilizasse que eles explicassem os conceitos verbalmente. Da mesma maneira, os discentes depararam-se com a dificuldade de representar os conceitos por meio de desenhos. Suas representações gráficas traziam, tanto para o conceito “perto”, como para o conceito “longe”, o mesmo desenho. Essa verificação foi feita utilizando uma sequência de desenho (tirinha de três quadros), na qual os alunos deveriam representar a história “Tatu-bola” que explora essa relação (MARSIGLIA, 2011, p. 123).

Conforme a autora, tanto no quadro que deveriam representar a bola “perto” quanto no quadro que deveriam representar a bola “longe”, os alunos representavam da mesma forma.

Foi, portanto, a partir do levantamento desse conhecimento prévio dos alunos que foram organizados procedimentos pedagógicos para que os alunos superassem os limites da lógica prática-utilitária.

Quanto à **problematização**, Marsiglia (2011, p. 124) conta que “a partir das análises dos desenhos da etapa anterior, foi feita com os alunos uma discussão de como percebiam os conceitos representados”. Assim, a partir dessa reflexão – considerada pela autora como a problematização –, “tratou-se da importância de utilizar corretamente o vocabulário matemático”.

Na **instrumentalização** a autora relata que a história “Tatu-bola” foi relida, momento em que destacou “os aspectos que dão referência de quando os objetos estão perto ou longe, sendo representados maiores ou menores, conforme o conceito desejado a aprender” (MARSIGLIA, 2011, p. 125).

Conta ainda que para ampliar os conceitos, utilizou outra história com a finalidade de trabalhar: em cima, embaixo, dentro, fora, entre. Assim, a partir dessa história, a tarefa dos alunos foi a de “reconstruir os conceitos com objetos (armário, mesa e cama) montados pelos próprios alunos com jogos de montar” (MARSIGLIA, 2011, p. 126).

De acordo com Marsiglia (2011, p. 126), a “professora de educação física aproveitou o trabalho de sala de aula para reconstruir os conceitos com exercícios com arcos para os educandos baterem ora dentro, ora fora”. Entre outras atividades, trabalharam também com situações nas quais utilizavam sinônimos de palavras.

A **catarse** é para Marsiglia (2011, p. 130) o momento em que o professor deverá verificar se ocorreu elevação qualitativa ou não no pensamento do aluno, bem como “oferecer ao educando a percepção da mudança na qualidade de seu pensamento”.

Nesse sentido, aos alunos foi solicitado que desenhassem novamente a história do “Tatu-bola” para demonstrarem os avanços conceituais que tiveram na etapa da instrumentalização. Tarefa essa em que demonstraram avanço no conhecimento, pois representaram os conceitos perto e longe corretamente, como também o tamanho da bola modificado em cada quadro, utilizando a noção de perspectiva.



Além dessa atividade, mais duas foram realizadas com a finalidade de os alunos demonstrarem seu avanço na aprendizagem dos conceitos perto, longe, em cima, embaixo, dentro, fora, entre. Fato esse que permitiu à autora afirmar que “os alunos se apropriaram do vocabulário matemático e dos conceitos dele decorrentes, atendendo aos objetivos propostos” (MARSIGLIA, 2011, p. 131).

A **prática social**, portanto, o ponto de partida da prática pedagógica, mas também seu ponto de chegada, conforme Marsiglia, (2011, p. 132) é e não é a mesma. É a mesma porque continua sendo a finalidade da prática pedagógica. Não é a mesma “se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica” (SAVIANI apud MARSIGLIA, 2011, p. 132).

O **relato sobre o ensino de ciências** acontece depois de a autora realizar uma crítica ao ensino de ciências proposto pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, baseado, segundo ela, em documentos fundamentados no escolanovismo. Fato esse que a obrigou a procurar em livros didáticos de ciências quais são os conteúdos ensinados na 1ª série do ensino fundamental. Assim:

A partir desse levantamento e consultando também planos de ensino da escola (quando ainda contemplavam as disciplinas de história, geografia e ciências na grade curricular de 1ª e 2ª séries), foi possível elaborar um currículo mínimo para a área de ciências naturais. Diga-se de passagem que tenho a clareza quanto às suas limitações e imperfeições, pois tive de lidar com a inexistência da disciplina de ciências na grade curricular, procurando incluir conteúdos considerados desnecessários aos alunos de minha série... Dentro dessas circunstâncias, o planejamento foi realizado de acordo com os objetivos, conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos descritos no quadro 10 (MARSIGLIA, 2011, p. 137).

Segue o quadro:

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos didático-pedagógicos
- Desenvolver a	- Diferença entre	- Leitura e elaboração de textos

<p>linguagem oral e escrita utilizando nomenclatura científica para objetos e seres vivos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar explicações objetivas sobre a ciência, sendo capaz de narrar fatos científicos;</li> <li>- Registrar, por meio de desenhos e textos, conclusões de observações individuais ou coletivas;</li> <li>- Comparar cientificamente diferentes animais.</li> </ul>	<p>ambiente natural e construído;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O ciclo vital dos seres vivos: nascimento, crescimento, reprodução e morte;</li> <li>- Características dos animais quanto às partes do corpo (cabeça, tronco e membros), alimentação, locomoção, <i>habitat</i> e categorias (selvagens, exóticos, domésticos, aquáticos, terrestres, extintos, em extinção, etc.).</li> </ul>	<p>informativos sobre animais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confecção de mural de notícias de jornal;</li> <li>- Exibição de filmes: <i>Happy feet</i>, <i>A marcha dos pinguins</i> e documentários (curtas) sobre diferentes animais;</li> <li>- Uso de jogos de computador: software “A arca de Noé”;</li> <li>- Visita ao zoológico;</li> <li>- Leitura e elaboração de fichas técnicas de animais;</li> <li>- Palestra da polícia ambiental;</li> <li>- Elaboração de histórias em quadrinhos sobre o conteúdo;</li> <li>- Exploração de músicas (“A arca de Noé” e “Os saltimbancos”);</li> <li>- Exibição da peça de dança de teatro <i>Os saltimbancos</i>.</li> </ul>
--	---	--

Marsiglia (2011, p. 138) informa que na **prática social**, depois de assistirem documentários sobre animais, como tartarugas, baleias, micos, morcegos, entre outros, foi solicitado aos alunos que classificassem esses animais em grupos. Fato que os levou a perceber que são diversas as classificações possíveis, mas que “para fazê-la da maneira mais acertada, é necessário estabelecer critérios e categorias de análise”.

A primeira divisão dos animais realizada foi pelos reinos animal, vegetal e mineral – concluíram que todos os citados pertenciam ao reino animal –, e conforme diz a autora, ao realizarem a discussão sobre como classificar os animais, os alunos já estavam realizando a **problematização**.

Na sequência da classificação, perceberam que seria necessário subdividir o reino animal e entre as discussões, a autora informa que chegaram a uma nova posição: que existem animais vertebrados e invertebrados. O que exigiu a análise do esqueleto dos animais e a conclusão a que chegaram foi a de que todos os seres vivos que discutiam pertenciam ao reino animal e eram vertebrados.

Segundo Marsiglia, nesse momento dos estudos estavam realizando a etapa da instrumentalização que, desenvolvida intencionalmente por parte da autora, possibilitou aos alunos que

conhecessem a subdivisão por classes de invertebrados: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.

A autora conta que foram várias as atividades de ensino proporcionadas aos alunos. Uma delas – *software* “A arca de Noé” –, destacou a cabeça, o tronco e os membros dos animais. A outra atividade – a partir de um documentário e uma história de ficção, que falavam do ciclo de vida dos pinguins –, permitiu que contemplassem o ciclo de vida dos animais.

Também utilizaram músicas com a finalidade de diferenciar ciência de ficção. Leram poemas “A arca de Noé” e “Os saltimbancos”, permitindo diferentes explorações, entre elas a acumulação de riquezas, a exploração do animal pelo homem, a exploração do ser humano por outro ser humano. Em outra atividade tiveram a visita da polícia ambiental que falou sobre o tráfico de animais e a preservação da fauna. Elaboraram fichas técnicas e textos informativos.

Sobre o resultado do processo de ensino, Marsiglia (2011, p. 150) diz que “foi possível observar a diferença entre os conhecimentos iniciais dos alunos e o salto qualitativo dado por conta do processo de ensino e aprendizagem”. Além das diversas manifestações dadas nos textos produzidos, a visita ao zoológico deixou claro o salto qualitativo que tiveram na aprendizagem, pois diferente de alunos de outra escola que lá estavam – preocupados em correr e brincar –, os “nossos alunos paravam em frente a cada placa para ler as informações que estavam vendo, detinham-se nas jaulas a observar o animal que estudaram nos livros e vídeos e caminhavam sem pressa pelo zoológico”.

Nas **considerações finais**, a autora informa que o livro apresenta reflexões sobre práticas pedagógicas realizadas na educação infantil e no ensino fundamental e sua finalidade é a de “contribuir com os fundamentos teórico-práticos que auxiliem os docentes na busca das formas mais adequadas à transmissão do saber elaborado historicamente aos indivíduos das novas gerações” (MARSIGLIA, 2011, p. 153).

Diz ainda que:

A prática educativa, como modalidade da prática social, é determinada por inúmeras circunstâncias objetivas que condicionam sua realização. Por essa razão, ela não pode garantir per se que o educando tenha, em sua prática social, uma postura idêntica àquela vivenciadas por meio da prática educativa. Mas isso não significa tornar-se

espectador dos caminhos que a prática social toma, pois isso tornaria a perspectiva histórico-crítica uma teoria reprodutivista em educação. O que a pedagogia histórico-crítica persegue é colaborar para a transformação da sociedade, e para isso se compromete com a educação escolar, de qualidade e para todos, entendendo que as ações pedagógicas, dadas suas limitações, têm papel nesse processo de transformação ao se efetivarem como práticas que estejam voltadas ao entendimento das demandas reais da prática social (MARSIGLIA, 2011, p. 153-154).

Por fim, conclui seus escritos desejando que o livro incentive professores a lançarem seus estudos cada vez mais ao “referencial marxista”, a fim de que “assim possamos consolidar essa teoria pedagógica nas nossas escolas, contribuindo para a humanização dos indivíduos e, mais que isso, para que nossos encaminhamentos da educação escolar nos possibilitem a luta por uma outra sociedade” (MARSIGLIA, 2011, p. 154).

### **5.2.2 Análise do relato das intervenções realizadas por Marsiglia no livro *A pedagogia histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental***

O livro de Marsiglia está dividido em dois momentos: o primeiro, a autora destina aos fundamentos teóricos – que são, segundo ela, da pedagogia histórico-crítica – e ao desenvolvimento infantil; o segundo, ao relato de suas intervenções, ao qual destinaremos nossas análises.

Sobre as intervenções, no livro são apresentados três relatos: um desenvolvido na educação infantil com o tema “A história do livro” e outros dois no ensino fundamental, nas áreas do conhecimento de matemática e ciências.

Entretanto, embora sejam relatos que correspondam a segmentos distintos da educação – à educação infantil e ao ensino fundamental –, Marsiglia aplica os cinco passos da pedagogia histórico-crítica percorrendo os mesmos caminhos, razão pela qual definimos realizar a análise de apenas uma das intervenções relatadas pela autora, para não correremos o risco de nos tornarmos desnecessariamente repetitivos.

Assim, a intervenção que escolhemos para a análise foi a que a autora realizou na educação infantil, por ser a descrição que apresenta maior riqueza de detalhes, dando-nos elementos para o desenvolvimento de nossa análise.

Destacamos que, assim como fez na obra de Gasparin, Saviani é autor do prefácio do livro de Marsiglia, com o qual posiciona-se em total concordância. Segundo Saviani (2011c: xiii), a proposta de Marsiglia é “viável e fecunda em termos dos resultados da aprendizagem das crianças”. Além disso, diz que:

Ana Carolina se dispõe, ao formular tal projeto, a enfrentar de forma resoluta o problema nuclear, e por isso dos mais difíceis, de toda teoria pedagógica que diz respeito à articulação entre teoria e prática tendo em vista a realização, no âmbito do funcionamento da escola, da orientação explicitada na formulação teórica. No âmbito específico da pedagogia histórico-crítica, trata-se de uma contribuição de maior relevância que, sem dúvida, enriquecerá sobremaneira a própria teoria (SAVIANI, 2011c: xiv).

Por todos os motivos descritos, o autor termina seus comentários afirmando que o livro de Marsiglia “é de grande importância para os professores que se alinham com os pressupostos e a metodologia da pedagogia histórico-crítica”, mas também para os demais docentes que “não deixarão de encontrar nesta obra informações valiosas e pistas de inegável utilidade para o seu trabalho com as crianças de sala de aula” (SAVIANI, 2011c: xv).

Chamamos a atenção para o fato de que as intervenções relatadas no livro ocorreram quando a autora ainda era acadêmica no curso de pedagogia. Contudo, conforme ela nos informa: “este livro intenciona apresentar os estudos que venho realizando desde 2003, desejando com isso colaborar com o avanço da perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica” (MARSIGLIA, 2011, p. 04).

Nesse sentido, embora as intervenções tenham ocorrido na primeira metade dos anos de 2000, só foram publicadas por Marsiglia anos mais tarde, quando a autora já dispunha de critérios suficientemente desenvolvidos para realizar uma autocrítica

correspondente às intervenções que realizara quando ainda era acadêmica.

Diante do exposto, iniciamos nossas análises da intervenção relatada por Marsiglia, ocorrida na educação infantil, cujo tema foi “A história do livro”. Intervenção essa que segundo a autora ocorreu em 2005, em uma instituição de educação infantil ligada a uma universidade pública.

A autora inicia o relato informando que **para desenvolver seu trabalho foi necessário escolher um tema gerador, um assunto que lhe permitisse oferecer conteúdos significativos, essenciais à ação pedagógica.**

Na sequência do texto diz que **concorda com a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, considerados no primeiro momento da ação educativa. Contudo, “entende-se que o papel da escola vai além daquilo que de imediato deseja, porque existem conteúdos importantes de serem apreendidos”** (MARSIGLIA, 2011, p. 67, grifos nossos).

É possível observar nos primeiros registros de sua intervenção a seguinte afirmação de Marsiglia: **é preciso escolher um assunto e os conteúdos que serão ensinados, essenciais à ação pedagógica;** em nosso entendimento, como já afirmamos várias vezes, esta seria a primeira etapa do método de ensino.

Contudo, para a autora, o primeiro momento da ação educativa é o conhecimento prévio dos alunos – afirmação que faz porque irá reafirmar Saviani, que diz que o primeiro passo do método de ensino é a prática social.

Desse modo, assim como fez Gasparin, sem perceber, Marsiglia entra em contradição com o que pretende defender. Contradição essa inevitável, pois, de forma consciente ou inconsciente, iniciar o método de ensino pela definição do assunto e dos conteúdos relacionados a ele, portanto, pelo conhecimento do já conhecido, é condição *sine qua non* de qualquer método de ensino, pois são essas definições que nortearão as etapas subsequentes do processo de ensino.

Na continuidade do texto, Marsiglia (2011, p. 68) informa que o assunto escolhido para sua intervenção foi “A história do livro”, pois considerou que seria significativo, uma vez que as crianças estavam em fase de alfabetização. Segundo ela, isto torna importante “o desenvolvimento da linguagem e o domínio da escrita que podem ser enriquecidos se os alunos compreenderem os suportes e instrumentos de

escrita utilizados pelo homem como parte do processo histórico, humano e condicionado por diversas circunstâncias”.

Explica ainda que a partir do assunto escolhido, trabalhou com diferentes áreas do conhecimento: partiu da Pré-história até chegar ao Renascimento “com a intenção de que os alunos conhecessem os caminhos percorridos pela humanidade para chegar à linguagem escrita como é conhecida e praticada hoje” (MARSIGLIA, 2011, p. 68).

Além da linguagem escrita, a autora afirma que trabalhou também com jogos, com a finalidade de desenvolver a oralidade dos alunos e a linguagem matemática.

Marsiglia (2011, p. 69) explica ainda que o desenho também foi bastante explorado, permitindo-lhe analisar “o desenvolvimento da compreensão das crianças sobre os temas que foram trabalhados e a cada dia forneciam dados sobre o ponto de desenvolvimento real das crianças para que fosse possível avançar mais”.

Na sequência do texto, a autora apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos e depois de apresentá-los diz que a partir dos objetivos descritos é possível notar a relevância dos conteúdos de ensino ali existentes.

O objetivo geral é definido da seguinte forma:

Que os educandos pudessem compreender a importância dos suportes e instrumentos de escrita na construção do código escrito, visando dar significado ao processo de alfabetização na construção do código escrito e letramento em suas múltiplas dimensões, bem como os diferentes períodos históricos e suas características (MARSIGLIA, 2011, p. 69).

Os objetivos específicos:

- a) Conhecer as principais características dos períodos históricos (expressão artística, desenvolvimento e conhecimento científico e matemático, organização social etc.);
- b) Compreender as comunicações verbal, não verbal e escrita como formas de expressão humanas historicamente construídas;
- c) Apresentar aos educandos conhecimentos sobre os suportes e instrumentos de escrita, visando

entender fatores naturais, as evoluções científicas e tecnológicas que contribuíram para a utilização de determinados materiais e sua evolução a partir do domínio de técnicas de produção de suportes e instrumentos;

d) Compreender por que as civilizações sempre se preocuparam em fazer registros e qual a importância da escrita hoje;

e) Conhecer o percurso da escrita até o alfabeto que utilizamos buscando entender o código escrito como uma convenção social;

f) Entender o papel do suporte de escrita que trouxe muitas possibilidades à disseminação do conhecimento;

g) entender a imprensa como instrumento “divisor de águas” na história da popularização dos livros e do conhecimento (MARSIGLIA, 2011, p. 69-70).

Ao observarmos os objetivos elencados evidencia-se que são abertas três grandes frentes de estudo: além da **história do livro**, a autora propõe o estudo de **quatro períodos históricos**: Pré-história, Antiguidade, Idade Média e Renascimento, bem como suas características principais. Por fim, sugere a compreensão do **percurso da escrita até o alfabeto que utilizamos**; tudo isso em 68 horas aula distribuídas em duas horas diárias, três vezes por semana.

Chamamos atenção para esse fato não porque somos contra o trabalho com os mais diversos conteúdos com crianças da educação infantil, mas porque, independentemente da idade de quem aprende, é preciso que o professor delimite muito bem o assunto e quais conteúdos efetivamente são necessários serem abordados para que ocorra apropriação do assunto definido. Do contrário, corre-se o risco de o professor trabalhar com conteúdos demasiados e no lugar de promover ensino e conseqüentemente aprendizagem, os alunos não saem do âmbito da informação; **pelo excesso também é possível provocar esvaziamento de conteúdos**.

Dito isso, **considerando que Marsiglia destinou 68 horas aula para o desenvolvimento de sua intervenção e que escolheu três grandes frentes de discussão para realizar no processo de ensino, nos perguntamos: o ensino promovido pela autora aos alunos teria saído do campo da informação?**



Depois de apresentados os objetivos, a autora indica que irá passar “agora pelos momentos propostos pela pedagogia histórico-crítica, verificando como se manifestaram nos trabalhos propostos, bem como se apresentará a análise dos resultados” (MARSIGLIA, 2011, p. 70).

Nota-se: como já destacamos, **assim como fez Gasparin, Marsiglia mesmo sem perceber, necessitou definir o assunto, os conteúdos e objetivos e também uma teoria da aprendizagem, antes de iniciar as atividades de ensino com os alunos; sem saber, a autora contradiz o que defende, pois o ponto de partida do método de ensino – como insistentemente demonstramos – ocorre no momento que antecede a presença dos alunos, quando o professor, a partir do conhecimento do já conhecido, define o que e como irá ensinar; exatamente o que fez Marsiglia, mesmo tentando defender que o ponto de partida do método de ensino é a prática social proposta por Saviani.**

**A autora inicia o relato de sua intervenção no item denominado “Primeiro momento: ponto de partida da prática educativa (prática social)”;** primeiro passo do método de ensino proposto por Saviani.

Informa que os conteúdos foram divididos em quatro períodos históricos – Pré-história, Antiguidade, Idade Média e Renascimento –, que corresponderam cada um a uma unidade de trabalho, seguindo os cinco passos do método de ensino proposto por Saviani.

Para tanto, Marsiglia (2011, p. 71) explica que no primeiro passo os debates ocorriam a partir de algum filme, ou livro, ou gravuras etc., escolhidos para subsidiar as discussões. Ou ainda, que retomavam trabalhos já desenvolvidos, ligando-os às novas ações, aos domínios já conquistados, com a finalidade de “verificar se havia e quais eram os conhecimentos e concepções prévias sobre cada assunto”.

**Vejam os relatos de Marsiglia sobre a prática social correspondente a cada unidade desenvolvida:**

PRÁTICA SOCIAL	
UNIDADES	RELATO DA AUTORA
Pré-história	Quanto ao conteúdo referente à Pré-história, Marsiglia (2011, p. 71) demonstra na figura 1 que a criança desenhou uma moradia correspondente ao período histórico em questão, fazendo-a mais quadrada

	e de forma mais “despojada”.
Antiguidade	<p>A figura de número 2 refere-se à Antiguidade e a criança representa uma escola grega, pois segundo Marsiglia, os alunos se remeteram ao conhecimento que adquiriram no ano anterior, quando estudaram sobre os mitos.</p> <p>O relato da criança – transcrito pela autora na folha onde aparece o desenho da escola –, diz o seguinte: “essa escola dava atividades difíceis, era limpa e dava surpresas quando fazia tudo direitinho. As crianças brincavam-no parque e não se machucavam” (MARSIGLIA, 2011, p. 72).</p> <p>A autora explica o relato da seguinte forma:</p> <p style="padding-left: 40px;">Com a convivência que se estabeleceu ao longo do tempo, foi possível observar que as crianças são colocadas em situações muito semelhantes às descritas pelo desenho: tarefas que elas consideram difíceis, limpeza (asseio), compensação por comportamento julgado adequado pela professora da classe envolvendo o tempo livre para escolher brinquedos ou ir ao parque como prêmio por boa conduta do grupo. Verificou-se, por exemplo, que a todo o momento as crianças eram intimidadas a agir ‘corretamente’ em troca dos ‘benefícios’, que na verdade constituíam direitos negados (MARSIGLIA, 2011, p. 72).</p>
Idade Média	<p>A terceira figura apresentada, referente à Idade Média, estava ligada, como informa Marsiglia, à representação de contos de fadas com príncipe, castelo, fada, rei, rainha. Entretanto, a autora informa que as representações dos alunos não tinham relação com a realidade, pois os alunos tinham pouco conhecimento</p>

	sobre a época.
Renascimento	<p>No caso do renascimento, Marsiglia não apresenta figura, mas um diálogo que realizou com os alunos, em que pergunta o que quer dizer Renascimento.</p> <p>Desse modo, no relato referente à Idade Média e ao Renascimento, a autora explicita que os questionamentos – realizados para identificação do patamar de conhecimento dos alunos – destinaram-se à identificação das características de cada tempo histórico – Pré-história, Antiguidade, Idade Média e Renascimento.</p> <p>Marsiglia conclui o relato sobre a prática inicial dizendo que:</p> <p style="text-align: right;">Após a sessão de discussão na qual foram feitas outras perguntas, como, por exemplo, sobre como eram as casas, as roupas, as atividades comerciais e a arte, as crianças desenharam suas ideias, apresentando um repertório bastante escasso de referências que pudessem constituir uma caracterização do período (MARSIGLIA, 2011, p. 74).</p>

Quanto aos relatos referentes à prática social, destacamos o seguinte:

1. A autora conclui o primeiro passo do método de ensino por ela defendido sem abordar os alunos sobre o assunto que pretendia ensinar, “A história do livro”; isso significa que Marsiglia passou para o segundo passo do método de ensino sem ter identificado – em nenhum dos períodos históricos com os quais trabalhou –, qual o patamar de conhecimento dos alunos sobre a história do livro, assunto definido para ser ensinado aos alunos;
2. Marsiglia, assim como Gasparin, tenta fazer uma relação entre o conceito de nível real de desenvolvimento do pensamento

elaborado por Vigotski e a prática social proposta por Saviani. Uma relação que não se justifica porque Saviani não está preocupado na prática social em conhecer o nível de pensamento dos alunos;

3. Identifica prática social com representações que os alunos têm sobre o tema abordado.

No **segundo momento – problematização –**, do método de ensino, Marsiglia (2011, p. 75) explica que “as questões selecionadas para essa etapa buscavam especialmente examinar a necessidade do código escrito, as implicações de sua utilização e suas transformações”. A autora ainda informa que “apesar dessa preocupação central não se perdeu de vista outras dimensões, de natureza artística, social, científica etc.”.

Sobre a referida afirmação, nos perguntamos: mas a preocupação central da autora não deveria ser com “A história do livro”, assunto/tema escolhido para ser ensinado aos alunos?

Note-se: na prática social inicial a autora questionou os alunos sobre o que sabiam sobre cada tempo histórico, desconsiderando qualquer menção sobre o tema “A história do livro”. Agora, na problematização, diz que sua preocupação central é em examinar a necessidade do código escrito, as implicações de sua utilização e suas transformações; ou seja, além de na prática social não questionar os alunos sobre o assunto que disse pretender ensinar, na problematização diz que sua abordagem será prioritariamente sobre o código escrito.

Dito de outro modo: **segundo o relato de Marsiglia, na prática social as perguntas destinaram-se a identificar como os alunos definiam cada período histórico e na problematização as perguntas estimularam os alunos a pensarem sobre o código escrito; as afirmações de Marsiglia nos permitiram constatar que não houve na prática social e na problematização nenhum questionamento sobre o tema em questão: “A história do livro”.**

Vejam por meio do relato da autora como a problematização foi efetivada, para na sequência refletirmos sobre a ausência do tema “A história do livro” na prática social e na problematização.

<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	
<b>UNIDADES</b>	<b>RELATO DA AUTORA</b>
Pré-história	Na unidade I, destinada à discussão da Pré-

história e Primeiras Civilizações, as questões colocadas foram:

- a) O que é Pré-história?
- b) O que é história?
- c) Como os homens se comunicavam na Pré-história?
- d) Havia algum tipo de registro na Pré-história? Para quê?
- e) Onde os homens escreviam?
- f) Que jogos conhecemos dessa época ou baseados em culturas dessas civilizações? (MARSIGLIA, 2011, p. 76).

Não há, como se pode observar, nenhuma pergunta sobre o tema “a história do livro”, objeto de estudo da intervenção proposta pela autora.

Na sequência do relato, Marsiglia (2011, p. 76) explica que a pergunta “o que é Pré-história?” foi formulada “baseada na ilustração do livro *Da Pré-história ao Egito* (RIUS, 1994b), que retrata a sala de um museu com registros de civilizações pré-históricas e dos primeiros anos d.C.”

Diz também que a partir da leitura do livro realizou diálogos relacionados à Pré-história com as crianças. Nesses diálogos, as crianças afirmam que essa “é uma época muito antiga”, “onde não existia gente, só dinossauros” e que “não existia escola”.

Na continuidade de seu relato, a autora informa que:

Como era previsto, os momentos da problematização e instrumentalização não estão descolados um do outro e conforme as perguntas e respostas iam acontecendo, as inferências eram feitas para complementar, apoiar, fazer

	<p>refletir e problematizar ainda mais. Por isso, foi definido ao grupo que a Pré-história é a época anterior à escrita (MARSIGLIA, 2011, p. 77).</p> <p>Por fim, apresenta mais relatos de diálogos entre ela e os alunos, esses agora direcionados à especificidade da escrita que os homens da Pré-história produziam, bem como por que, como e onde produziam seus registros. Respostas essas que segundo a autora seriam sistematizadas no momento da instrumentalização.</p> <p>Quanto ao questionamento relacionado aos jogos, a autora informa que as crianças não identificaram nenhum jogo dessa época, embora utilizassem com frequência, por exemplo, o dominó.</p>
Antiguidade	<p>Na <b>unidade dois, destinada à problematização da Antiguidade</b>, a autora indica que serão trabalhadas a Grécia e a China e apresenta os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Como eram as escolas gregas?</li> <li>b) Os gregos escreviam como nós?</li> <li>c) Onde os gregos escreviam?</li> <li>d) Que materiais os orientais usavam para escrever?</li> <li>e) Por que o papel foi inventado?</li> <li>f) Que jogos os povos orientais inventaram em sua cultura?</li> </ul> <p>(MARSIGLIA, 2011, p. 78).</p> <p>Nas perguntas é possível constatar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não há nenhuma pergunta objetiva sobre o tema: a história dos livros;</li> <li>➤ Não há pergunta sobre “O que é Antiguidade?”, como na unidade referente ao</li> </ul>

	<p>estudo da Pré-história;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Há uma pergunta sobre as escolas gregas. Entretanto, não consta nos objetivos nenhuma menção ao conteúdo “escolas gregas”;</li> <li>➤ Inclui uma pergunta sobre os orientais, mas não faz perguntas sobre o povo antigo, que inclui os gregos e os orientais;</li> <li>➤ Quanto aos jogos, faz uma pergunta relacionada aos orientais, mas e os gregos?</li> </ul> <p>Além dos questionamentos descritos acima, Marsiglia explica também que como os alunos haviam estudado sobre a Grécia no ano anterior, fez alguns questionamentos para que seus conhecimentos fossem retomados. Conclui que o conhecimento que possuíam sobre a Grécia dizia respeito aos mitos, com ênfase n’<i>Os Doze trabalhos de Hércules</i>.</p> <p>Chama a atenção para o fato de as crianças terem demonstrado que cada época histórica possui um nome diferente; quanto à escrita grega, informa que os alunos perceberam que é diferente da nossa e que embora não conseguissem definir qual o tipo de escrita, souberam dizer que assim como a nossa, também não é mais em forma de desenho; identifica no diálogo que os alunos possuíam conhecimentos sobre os suportes da escrita e que o papel foi inventado pelos chineses; quanto aos jogos, desconheciam referências dessa época.</p> <p>Marsiglia informa que em razão dos alunos terem conhecimentos sobre a Grécia, na instrumentalização será mais explorada a antiguidade oriental. Entretanto, linhas antes havia informado que os conhecimentos dos alunos sobre a Grécia, diziam respeito especificamente aos mitos com ênfase n’<i>Os Doze trabalhos de Hércules</i>.</p>
Idade Média	<p>Sobre a unidade III – Idade Média –, a autora informa que os questionamentos foram os seguintes:</p> <p>a) Como eram os livros</p>

	<p>medievais?</p> <p>b) Em relação à arte, o que eles pintavam?</p> <p>c) Quem sabia ler e escrever na Idade Média?</p> <p>d) Vocês conhecem jogos da época medieval?</p> <p>(MARSIGLIA, 2011, p. 80).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pela primeira vez na problematização – unidade III –, aparece uma pergunta sobre os livros;</li> <li>➤ A autora não pergunta aos alunos “o que é Idade Média?”, nem “o que é período medieval?” como fez na unidade I, quando perguntou “O que é Pré-história?”;</li> <li>➤ Também não pergunta “como eram as escolas medievais”, como fez em relação aos gregos.</li> </ul> <p>Segundo a autora, os alunos pouco sabiam sobre a Idade Média, recorrendo aos conhecimentos elaborados nas unidades anteriores – Pré-história e Antiguidade –, para responderem às perguntas.</p>
Renascimento	<p>Por fim, na unidade IV – Renascimento –, as questões discutidas foram:</p> <p>a) O que é Renascimento?</p> <p>b) Como se manifestava a arte no Renascimento?</p> <p>c) Conhecemos algum artista renascentista?</p> <p>d) Quem foi Gutemberg e o que ele fez? (MARSIGLIA, 2011, p. 80-81).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questiona os alunos sobre “O que é Renascimento”, assim como fez na unidade I;</li> <li>➤ Não questiona a existência de escolas;</li> <li>➤ Não questiona sobre os jogos;</li> <li>➤ Dá ênfase para questões referentes à arte;</li> </ul>



	<p>➤ Não faz questões sobre a história dos livros, embora questione sobre quem foi Gutemberg e o que fez.</p> <p>Informa que os alunos sabiam muito pouco sobre o renascimento e que associaram a palavra ao período anterior, relacionando a palavra renascimento ao nascimento de Cristo.</p>
--	---

Sobre o encaminhamento referente à problematização descrita por Marsiglia, seguem algumas de nossas considerações:

1. Embora a autora esteja tentando reafirmar Saviani, seu relato demonstra uma diferenciação do sentido de problematização descrita por esse autor, que propõe que sejam detectados os problemas da prática social para que depois de analisados sejam resolvidos; diferenciação porque Marsiglia está preocupada em questionar os alunos sobre os conhecimentos que possuem sobre o conteúdo que pretende ensinar;
2. As questões apresentadas pela autora na prática social e na problematização não foram destinadas a explorar o tema escolhido para estudo, “A história do livro”; há apenas uma pergunta objetiva sobre o tema, no período referente à Idade Média.

**A ausência de questionamentos sobre o tema de sua intervenção chamou nossa atenção, pois geralmente é o tema definido quem norteará o percurso de ensino, uma vez que os conteúdos e objetivos são extraídos justamente do tema/assunto;** exatamente por esse motivo é que o professor inicia o ensino questionando o que os alunos conhecem sobre o assunto/tema que será ensinado.

No caso do tema “A história do livro”, os conteúdos definidos poderiam ser, por exemplo: - a pré-história do livro na Pré-história da humanidade; - a origem do livro na Antiguidade; - os livros artesanais na Idade Média; - o livro impresso no Renascimento; conteúdos esses que permitiriam estudar com os alunos, a partir do tema “A história do livro”, elementos de natureza histórica, econômica, política, social e religiosa; assim

como, a história da escrita e dos suportes e instrumentos de escrita.

Quanto às perguntas, essas seriam destinadas a identificar qual o patamar de conhecimento dos alunos sobre o tema e os conteúdos definidos no ponto de partida do método de ensino.

As perguntas sobre o tema – geralmente desencadeadoras das reflexões dos alunos – poderiam ser, por exemplo: - Podemos dizer que os livros sempre existiram? - Quem inventou os livros? - Os livros sempre foram da forma como conhecemos hoje? Por que os homens desejaram inventar os livros? Será que todos os seres humanos possuem acesso aos livros?

Entretanto, não foi isso que ocorreu na intervenção de Marsiglia, pois como dissemos não foram realizadas perguntas sobre o tema definido para ser ensinado.

3. O problema da ausência de perguntas referentes ao tema definido para ser ensinado teve origem no momento em que a autora definiu *o que* iria ensinar, pois ao invés de retirar do próprio tema os conteúdos e objetivos de sua intervenção, Marsiglia buscou o caminho da **interdisciplinaridade**.

Assim, ao escolher o tema “A história do livro”, a autora explica que: “a partir desse tema, buscou-se trabalhar com as diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica” (MARSIGLIA, 2011, p. 68).

Nesse sentido, para desenvolver a sua proposta interdisciplinar, Marsiglia (2011, p. 68) conta que no trabalho, além de abordar os períodos históricos – Pré-história, Antiguidade, Idade Média e Renascimento –, e de trabalhar com a linguagem escrita, também “foram explorados jogos, bem como diversas formas de expressão, inclusive a linguagem matemática”.

Por fim, depois de informar sobre as diferentes áreas do conhecimento que fariam parte de sua intervenção, concluiu suas argumentações em defesa da interdisciplinaridade dizendo que:

Assim, mais uma vez aparece o caráter interdisciplinar no trabalho educativo, pois tanto as sessões de discussão como os jogos de tabuleiro exploram ao mesmo tempo diferentes aspectos do conhecimento, corroborando para o reconhecimento de que as partes pertencem a um mesmo todo (MARSIGLIA, 2011, p. 68).

Como se pode ver, para Marsiglia a fragmentação do conhecimento pode ser superada por meio do trabalho com a interdisciplinaridade, uma vez que por meio desse trabalho pode-se reconhecer que as partes pertencem a um mesmo todo.

Entretanto, nos perguntamos: - Qual é o todo no planejamento de Marsiglia? - Quais as partes? - Se o tema a ser estudado diz respeito à “A história do livro”, qual o sentido do trabalho com jogos, por exemplo? Ou ainda com a linguagem matemática?

Não estamos dizendo com isso que seja desnecessário trabalhar com jogos e com a linguagem matemática. Estamos apenas questionando se o trabalho com jogos e com a linguagem matemática é efetivamente importante para que os alunos compreendam “A história do livro”; se o trabalho com os jogos e a linguagem matemática auxilia os alunos a fazerem a relação entre a parte e o todo, que segundo Marsiglia, a interdisciplinaridade possibilita.

Não podemos esquecer que o trabalho com a interdisciplinaridade é um dos alicerces dos documentos oficiais elaborados a partir do construtivismo, ambos, alvos de crítica de Marsiglia no livro que estamos analisando;

4. Em função da interdisciplinaridade, Marsiglia inclui ao tema “A história do livro” – paralelamente e não a partir do tema –, os períodos históricos, a história do desenvolvimento da escrita e o trabalho com os suportes e instrumentos de escrita utilizados pelo homem ao longo da história. Incluiu também os jogos, as diversas formas de expressão, entre elas a linguagem matemática, pois para a autora esse seria o caminho para que os alunos reconhecessem que as partes pertencem a um mesmo todo;
5. As definições de Marsiglia sobre *o que* ensinar colocaram em segundo plano o tema escolhido para ser ensinado, pois ao se propor a abordar tamanha diversidade de assuntos, Marsiglia não percebeu que muitos desses assuntos não possuíam efetivamente uma ligação; que estava provocando um alinhavo entre dissonantes; fato esse que será constatado na sequência de nossas análises.

**No terceiro momento do método de ensino – instrumentalização** -, a autora explica que os alunos realizaram “tarefas de experimentação, sessões de discussão, leitura, artes e também passeios e exibição de filmes”. A finalidade foi a de “garantir a apropriação de conhecimentos básicos sobre cada período histórico, tendo como pano de fundo a história do livro” (MARSIGLIA, 2011, p. 81).

Nota-se: como já indicamos anteriormente, o tema “A história do livro” tornou-se pano de fundo, pretexto para o estudo das principais características de cada período histórico. Fato esse que apenas reafirma o que estamos sinalizando ao longo de nossas reflexões: **ao se propor a trabalhar com tantos assuntos simultaneamente, Marsiglia não conseguiu delimitar exatamente o que pretendia ensinar aos alunos no momento da definição do o que ensinar, provocando consequências nas etapas subsequentes do ensino; consequências essas já identificadas na prática social e na problematização e que agora serão demonstradas também na instrumentalização.**

Marsiglia inicia o relato de cada unidade a partir de um quadro, no qual constam os objetivos, conteúdos, procedimentos didático-pedagógicos e recursos, os quais serão reproduzidos um a um, seguidos das correspondentes análises:

*Unidade I: Pré-história e Primeiras Civilizações* (MARSIGLIA, 2011, p. 82)

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos didático-pedagógicos	Recursos
a) Apresentar as principais características dos períodos históricos da unidade (Pré-história e Primeiras Civilizações) b) Compreender as comunicações verbal, não verbal e escrita como	- A Pré-história e as Primeiras Civilizações; - Comunicação oral, gestual e escrita; - A sociedade e a tecnologia da Pré-história e Primeiras Civilizações; - Contagem;	- Leitura, análise e interpretação de livros e vídeos; - Confeção de placas de argila com registros escritos (formais ou não); - Escrita (formal ou não) com carvão,	- Vídeo sobre escrita; - Livro Da Pré-história ao Egito (RIUS, 1994b); - Livro: O livro: como tudo começou (Roth, 1993); - Livros da coleção: “O homem e a

<p>formas de expressão humanas historicamente construídas;</p> <p>c) Conhecer as expressões artística, científica e matemática dos períodos;</p> <p>d) Apresentar os conhecimentos sobre suportes e instrumentos de escrita;</p> <p>e) Compreender conceitos de número e quantidade;</p> <p>f) Reconhecer formas geométricas.</p>	<p>- Relação numeral/ quantidade;</p> <p>- Formas geométricas.</p>	<p>pedra, giz, tinta etc. em diversos suportes: papel, piso, plástico, terra, etc.;</p> <p>- Circuito de jogos;</p> <p>- Sessão de discussão.</p>	<p>comunicação” (ROCHA &amp; ROTH, 2003b);</p> <p>- Argila, carvão, giz, tinta, papéis, celofane;</p> <p>Jogos<sup>48</sup>: Bezette e Faraó.</p>
---	--	---	---

Das várias observações que poderíamos realizar a partir da análise do quadro acima, faremos dois destaques:

**Primeiro destaque:** na **lista de objetivos** alguns são destinados ao professor como, por exemplo, o objetivo “Apresentar as principais características dos períodos históricos da unidade (Pré-história e Primeiras Civilizações)”, referente ao conteúdo “A Pré-história e as Primeiras Civilizações”. Quanto ao que era esperado de aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo em questão, nada consta.

**Segundo destaque:** são **vários os conteúdos definidos** para serem ensinados:

- Principais características da Pré-história;
- Comunicação verbal;

---

<sup>48</sup> A autora informa que “foram utilizadas adaptações de jogos de tabuleiro da empresa “Origem”, que pesquisa jogos de diferentes partes do mundo e que disponibiliza, além das regras, também a história dos jogos” (MARSIGLIA, 2011, p. 82).

- Comunicação não verbal;
- Escrita como forma de expressão humanas historicamente construídas;
- Expressão artística;
- Expressão científica;
- Expressão matemática;
- Suportes de escrita;
- Instrumento de escrita;
- Conceito de número;
- Conceito de quantidade;
- Formas geométricas;
- Jogos do período estudado.

Considerando que o tema definido pela autora para a realização de sua intervenção foi “A história do livro” e, paralelamente a isso, o estudo de quatro períodos históricos tão complexos e também o estudo da história do desenvolvimento da escrita alfabética; considerando que a carga horária total para o desenvolvimento da intervenção foi de 68 horas aula; nos perguntamos: Qual a necessidade de se trabalhar com as expressões artística, científica e matemática, incluindo na matemática o conceito de número, quantidade e formas geométricas?

A resposta para a referida pergunta consiste na necessidade da autora de incluir as diferentes áreas de estudo – ao que ela dá o nome de interdisciplinaridade –, no tema “A história do livro”, mesmo que várias das questões trabalhadas apresentassem dissonância com o referido tema.

Quanto ao **relato das atividades de aprendizagem desenvolvidas na unidade I**, além da leitura e discussão dos livros paradidáticos, a autora relata o trabalho com os suportes e instrumentos de escrita e do trabalho com jogos.

Diz ela que os **suportes e instrumentos de escrita** foram utilizados a partir da sessão de discussão; na **primeira atividade** os alunos produziram escritas em diferentes suportes – piso, papel, plástico, terra –, e com diferentes instrumentos – carvão, pincel, dedo, graveto, pedra, giz –; experiências que lhes permitiam comprovar ou refutar suas impressões.

Uma **segunda atividade** ocorreu com a cerâmica quando, segundo a autora, os alunos experimentaram um suporte de escrita utilizado no período Pré-histórico clássico. Com esse material os alunos

produziram vasos, cestas etc., “refletindo sobre a produção humana dos instrumentos de trabalho” (MARSIGLIA, 2011, p. 83).

A **terceira atividade** relacionada aos instrumentos e suportes foi quando os alunos escreveram em pequenas placas de cerâmica, levando-os “a perceberem as características desse material: maleabilidade, facilidade de transporte por ser leve”, “possibilidade de apagar quando o erro fosse percebido antes da secagem, fragilidade, limitação de escrita, dificuldade de produzir linhas curvas, impossibilidade de apagar depois de seco, entre outras”. Características essas que “foram discutidas com as crianças, sendo apontadas como facilitadoras ou dificultadoras de sua utilização” (MARSIGLIA, 2011, p. 83-84).

Conforme Marsiglia (2011, p. 84) afirma, “essas discussões, aliadas às experimentações que fizeram também com outros materiais como carvão e tinta”:

Possibilitaram às crianças compreender as preocupações que os povos sempre tiveram com os registros e que sua produção é diferenciada conforme as condições de desenvolvimento de cada cultura, de acordo com seu tempo histórico, levando à importante conclusão de que o processo de desenvolvimento humano não é natural e sim social (MARSIGLIA, 2011, p. 84).

Os **jogos de tabuleiro** foram dois, “Bezette<sup>49</sup>” e “Faraó”; a autora conta que “foram apresentados contando suas origens, culturas e as regras”. Além de jogar, os alunos aprenderam sobre a manifestação de outra cultura, bem como desenvolveram o pensamento lógico-matemático, pois “para jogar os alunos precisam contar, somar, subtrair, construir estratégias, antecipar resultados, enfim, aproximar-se das premissas da matemática, aqui ainda não formalizada”.

Marsiglia (2011, p. 85-86), diz ainda que os alunos fizeram desenhos de suas partidas, “instrumental fundamental aos pequenos, pois expressa o raciocínio da criança”. Representações feitas por símbolos, por números e até mesmo de uma figura geométrica (pirâmide) construída ao final do jogo “Faraó”.

---

<sup>49</sup> Bezette é um antigo jogo de raciocínio, de origem africana, composto de um tabuleiro, um bastão, 25 argolas e três dados.

Sobre os relatos das atividades da *unidade I*, destinada ao estudo da Pré-história, destacamos:

1. Ao discutir sobre os instrumentos e suportes de escrita a autora privilegiou as questões relacionadas ao período histórico – Pré-história –, e à necessidade do homem produzir registros ao longo da história;
2. O trabalho com a matemática teve origem a partir de dois jogos; nenhum deles relacionados ao tema “A história do livro” ou ao período histórico em estudo, pois um dos jogos “Bezette” remete-se à cultura africana e o outro, “Faraó”, ao Egito Antigo;
3. A figura geométrica “pirâmide”, elencada como um dos objetivos da autora, aparece apenas ao final do jogo do “Faraó”, mas não há no relato atividades de ensino relacionadas à pirâmide;
4. Os jogos não contam nem nos objetivos nem nos conteúdos selecionados pela autora na unidade;
5. Não há no relato nenhum tipo de discussão da autora com os alunos sobre o tema “A história do livro”, como por exemplo, realizar questionamentos, tais como: existiam livros no período da Pré-história? Por quê? Quando será que os livros passaram a existir? Por quê?

Por fim, o relato demonstra que o tema “A história do livro” não foi utilizado nem mesmo como pano de fundo para o trabalho com o período histórico da Pré-história.

Além disso, nas atividades descritas não há um aprofundamento referente às principais características da Pré-história; características essas bastante complexas, uma vez que se trata de um período dividido em três fases – Paleolítico, Neolítico, Idade dos Metais. Para que os alunos pudessem realizar algum tipo de representação mental do período em questão, entendemos que seria necessário apresentar aos alunos alguns aspectos, tais como instrumentos de trabalho, habitação, religião, vestuário, organização social, desenvolvimento da linguagem, mas nada disso foi feito.

Em síntese, na análise do trabalho desenvolvido na *unidade I*, dos vários aspectos que poderiam ser destacados, alguns deles são: - nem todos os conteúdos elencados foram trabalhados; - alguns dos conteúdos trabalhados não foram previstos; - os jogos não possuíam relação nem



com o tema, nem com o período trabalhado; - a autora não aborda nada referente ao tema proposto para estudo; - não há efetivamente uma proposta de estudo das principais características do período Pré-histórico.

**O que estamos querendo dizer com os destaques acima é que os problemas no desenvolvimento da *unidade I* do planejamento de Marsiglia decorrem das decisões da autora no ponto de partida do ensino, na etapa em que definiu o que iria ensinar. Dito de outro modo, esse fato apenas comprova o que afirmamos em outros momentos dessa pesquisa, que as etapas posteriores do método de ensino dependem do ponto de partida do mesmo.**

No caso de Marsiglia, desde o momento em que definiu o que pretendia ensinar, evidenciamos que ao tentar reunir vários temas, bem como várias áreas do conhecimento ao entorno do tema “A história do livro”, a autora acabou por provocar um encontro dissonante entre os conteúdos. Como consequência, indicamos que no momento da realização do ensino propriamente dito, a referida dissonância se manifestaria. Exatamente como ocorreu na *unidade I* relatada pela autora.

*Unidade II: Antiguidade (Grécia e China)* (MARSIGLIA, 2011, p. 88)

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos didático-pedagógicos	Recursos
a) Conhecer as principais características da Antiguidade, especialmente do povo grego e chinês; b) Compreender a distinção da escrita, bem como o uso de diferentes suportes e instrumentos na Grécia e na China. c) Reconhecer a	- A antiguidade e suas organizações sociais; - A escrita chinesa e grega; - Formas geométricas; - Conceitos de posição.	- Leitura, análise e interpretação de livros e vídeos; - Sessão de discussão; - Escrita com letras recortadas de revistas; - Circuito de jogos; - Discussão sobre concepções dos povos	- Livro <i>A Antiguidade</i> (Peris, 1992*); - Livro: <i>O livro: como tudo começou</i> (Roth, 1993); - Livros da coleção: “O homem e a comunicação” (Rocha & Roth, 2002, 2003a, 2003b); - Revistas velhas para recorte;

<p>escrita como meio de preservação da cultura;</p> <p>d) Ser capaz de utilizar formas geométricas e posições como estratégia operacional (jogos).</p>		<p>antigos sobre a Terra;</p> <p>- Pintura em tecido.</p>	<p>- Tecido branco, pincéis e tinta preta;</p> <p>- Revista Nova Escola, ed. 182 (Gentile, 2005);</p> <p>- Jogos: “Tangran” e “Chung Toi”.</p>
--	--	---	--

O quadro referente à Antiguidade mantém a mesma diretriz do quadro correspondente a Pré-história. Portanto, as considerações ficam mantidas. Acrescentamos apenas que:

- A autora propõe um estudo com as principais características do povo grego e do povo chinês, dois povos com origens e tradições complexas, que em nosso entender exigiria um tempo maior de trabalho. Entretanto, veremos no relato da intervenção correspondente à unidade como as atividades de ensino foram desenvolvidas;
- Considerando que o tema – ainda que tenha ocupado a função de pano de fundo para o ensino dos períodos históricos –, seja “A história do livro”, chama-nos a atenção o fato de a autora não ter incluído nos objetivos e conteúdos nenhum estudo sobre **o Egito antigo, uma vez que foi nesse período que surgiu o ancestral do livro**, concebido por meio da utilização do papiro; foi também no Egito antigo que a escrita passou a ser considerada uma atividade importante executada pelos escribas; foi também no Egito antigo que surgiu o pergaminho, material de grande importância, pois possibilitou a preservação de importantes textos que continham registros de pensadores do mundo Antigo;
- Observamos também que ao se propor a trabalhar com a Grécia e a China do mundo antigo a autora não designou nos objetivos e conteúdos a proposta de trabalho com um mapa de localização geográfica do período em questão; uma referência extremamente necessária - dentre os vários motivos possíveis –, para que os alunos pudessem compreender que os referidos

povos vivam em um mesmo tempo histórico, mas em localidades geograficamente diferentes.

Quanto ao relato da intervenção, diz a autora que pelo motivo dos alunos já conhecerem sobre a cultura grega, concentrou as discussões na contribuição dos chineses em relação ao desenvolvimento dos suportes de escrita.

Na **primeira atividade** a autora conta que solicitou aos alunos que escrevessem seus nomes ao contrário, com letras recortadas de revistas. Isso aconteceu a partir da leitura de livros que falavam sobre a escrita grega que modificou a escrita dos povos semíticos, que escreviam da direita para a esquerda, passando a escrever da esquerda para a direita.

A **segunda atividade** destinou-se aos jogos – “Chung Toi” e “Tangran” –, para que os alunos conhecessem aspectos da cultura oriental e pensamento lógico-matemático.

Quanto à **terceira atividade** – em que os alunos representaram por meio de desenho as “concepções da Terra” –, Marsiglia (2011, p. 90) conta que “em uma das sessões de discussão, falaram sobre as concepções dos diferentes povos sobre a Terra, seu movimento e o sol”, motivo pelo qual “essas questões foram incluídas”, pois “o projeto da instituição para as crianças desse grupo era sobre os astros e por isso considerou-se importante aproveitar a relação entre os povos antigos e suas concepções sobre a Terra”, contemplando-se também o ensino de ciências.

A **quarta atividade** – pintura em tecido –, foi desencadeada, conforme Marsiglia, quando discutiram sobre os suportes de escrita orientais antes da existência do papel: o bambu e a seda.

A autora explica que também estudaram sobre a história do papel, bem como sobre outros diferentes suportes de escrita como “o papiro, muito comum no Egito, e os *pugilares*, tradicionais “cadernos” de madeira recobertos de cera utilizados pelos gregos” (MARSIGLIA, 2011, p. 91).

Por fim, conclui o relato da segunda unidade dizendo que:

Todas essas questões foram debatidas com as crianças, para discutir com elas as implicações sociais e econômicas existentes no uso da seda, bem como as questões religiosas envolvidas no

uso do papel na Europa, além dos pontos políticos e sociais inseridos nas invenções árabes (MARSIGLIA, 2011, p. 91).

Sobre as intervenções da unidade II, seguem alguns destaques:

1. A autora não fez nenhuma menção ao tema “A história do livro”, nem mesmo para dizer que foi na Antiguidade – com o povo egípcio –, que com a invenção do papiro surgiu o ancestral do livro;
2. O papiro e o povo do Egito são apenas mencionados pela autora da seguinte forma: “foram apresentados também outros materiais antecessores do papel – o papiro, muito comum no Egito” (MARSIGLIA: 2011, p. 91);
3. Não trabalhou com as principais características da Antiguidade na Grécia e na China, como havia se proposto;
4. Sobre a escrita, a autora conta que **“informou”** os alunos sobre a direção da escrita. Entretanto, não há relato sobre qual o motivo da escrita acontecer primeiro da direita para a esquerda, nem mesmo as razões de passar a ser escrita da esquerda para a direita;
5. Marsiglia inclui uma atividade referente às concepções que os povos antigos possuíam sobre a Terra. Contudo, evidencia no relato que como o assunto surgiu em uma das discussões com os alunos e como era conteúdo de aprendizagem dos alunos desse período, **“aproveitou”** para trabalhar com a referida questão.
6. Informa ainda que **“debateu”** com os alunos questões: econômicas e sociais envolvidas no uso da seda; questões religiosas envolvidas no uso do papel na Europa; pontos políticos e sociais inseridos nas invasões árabes.

Nota-se a partir do que destacamos que Marsiglia preocupou-se em apresentar várias questões aos alunos ao longo da *unidade II*, algumas delas que haviam sido definidas nos objetivos e conteúdos, outras incluídas ao longo do desenvolvimento da unidade.

Sobre isso, nos perguntamos: considerando que Marsiglia apresenta aos alunos um grande número de conteúdos, como o ensino proposto pela autora se efetivou?

A pergunta se fez necessária porque entendemos que a quantidade de conteúdos oferecida aos alunos deve ser devidamente sistematizada. Caso contrário, corremos o risco de propor um mergulho no campo da informação, geralmente compatível com o senso comum.

**O que estamos chamando a atenção é para o fato de que – como demonstramos no método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski –, o momento do ensino propriamente dito pressupõe atividades de ensino que efetivamente colaborem para que os alunos internalizem o conteúdo que está sendo ensinado, motivo pelo qual não basta que o professor trabalhe no campo da informação, do debate ou ainda que “aproveite” falas dos alunos.**

**Promover ensino e conseqüentemente aprendizagem exige do professor a elaboração de seqüências de atividades de ensino que tratem do mesmo conteúdo de diferentes maneiras, desafiando o aluno a recorrer a diferentes recursos de pensamento, justamente para que internalize o que está sendo ensinado.**

No entanto, no relato de Marsiglia fica evidente que, embora tenha apresentado uma grande variedade de conteúdos aos alunos, a preocupação da autora ficou centrada em informar, aproveitar, debater, havendo, portanto, pouca sistematização de tudo que foi mencionado.

**O trabalho no campo da informação foi consequência, como já dissemos anteriormente, das definições do o que ensinar realizadas no ponto de partida do ensino.**

Diante do exposto e a partir da afirmação de Marsiglia (2011, p. 91), de que “com o desenvolvimento das unidades, procura-se estabelecer relações significativas entre o todo e as partes”, nos perguntamos: a quantidade de conteúdos apresentadas aos alunos, nem sempre em conexão com o tema, ou mesmo com o período trabalhado, bem como as atividades de sistematização do ensino que perpassavam os conteúdos trabalhados, ficando no âmbito da informação, foram capazes de proporcionar que os alunos estabelecessem significativas relações entre o todo e as partes? Qual era o todo no planejamento de Marsiglia? Quais eram as partes?

*Unidade III: Idade Média (MARSIGLIA, 2011, p. 92)*

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos didático-pedagógicos	Recursos
-----------	-----------	------------------------------------	----------

<p>a) Conhecer as principais características da Idade Média;</p> <p>b) Compreender as transformações do livro em razão das técnicas empregadas, o desenvolvimento da escrita e de seus suportes e instrumentos;</p> <p>c) Conhecer a arte medieval e, por meio dela compreender também a sociedade medieval;</p> <p>d) Utilizar a escrita como recurso de identificação de objetos;</p> <p>e) Ser capaz de utilizar formas geométricas, medidas e contagens como estratégias operacionais (jogos).</p>	<p>- A Idade Média e suas características (sociedade, arte, escrita);</p> <p>- A escrita como recurso e com função social;</p> <p>- Formas geométricas;</p> <p>- Unidades de medida;</p> <p>- Relação numeral/ quantidade.</p>	<p>- Leitura, análise e interpretação de livros e vídeos;</p> <p>- Escrita e sensibilização musical;</p> <p>- Torneio de jogos;</p> <p>- Escrita formal associada ao jogo “Cidade Medieval”;</p> <p>- Sessões de discussão;</p> <p>- Sessões de leitura de obras de arte;</p> <p>- Passeios;</p> <p>- Fabricação de papel.</p>	<p>- Vídeo <i>O nome da rosa</i>;</p> <p>Livro <i>A Idade Média</i> (Rius, 1994a);</p> <p>- Livro: <i>O livro: como tudo começou</i> (Roth, 1993);</p> <p>- Livros da coleção: “O homem e a comunicação” (Rocha &amp; Roth, 2002, 2003a, 2003b);</p> <p>- Livros de arte medieval;</p> <p>- Jogos: “Cidade Medieval” e “Speculate”;</p> <p>- Moldes para papel.</p>
--	--	--	---

Além dos comentários já realizados nas *unidades I e II* – que ficam mantidos –, na *unidade III*, referente ao estudo da Idade Média, acrescentamos o seguinte:

1. Marsiglia (2011, p. 93) relata que “uma das primeiras ações desenvolvida nesta unidade foi de sensibilização musical”. Entretanto, não há nos conteúdos descritos no quadro correspondente à unidade III nenhuma referência específica sobre a música, apenas sobre a arte de modo geral; a ausência do conteúdo sobre a música, bem como os objetivos de

- aprendizagem chamou nossa atenção, uma vez que no relato constam várias atividades relacionadas à sensibilização musical;
2. A autora trabalhou com jogos com a finalidade de, além de proporcionar aos alunos o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, “discutir a configuração da sociedade medieval, o que posteriormente foi aprimorando-se à medida que as tarefas avançavam” (MARSIGLIA, 2011, p. 97);
  3. Nessa unidade, **pela primeira vez ao longo dos estudos destacou-se a questão do livro**. Isso ocorreu, segundo a autora, no momento em que assistiram trechos do filme *O nome da rosa*. Entretanto, não houve um estudo mais sistematizado sobre “A história do livro” – tema de estudo da unidade –, ficando apenas no âmbito dos comentários referentes ao filme;
  4. Trabalhou-se também com sessões de leitura de arte, com a finalidade de aproximar os educandos da expressão artística medieval;
  5. O relato da unidade III é concluído com a atividade de fabricação de papéis. A autora conta que essa atividade ocorreu porque “desde a primeira unidade de trabalho, as crianças já haviam sido introduzidas ao tema da reciclagem”, assim “quando chegou a Idade Média, apresentou-se a forma de produção de papel na Europa, com o uso do linho e do cânhamo. Recuperou-se então o tema da reciclagem” e as crianças puderam “produzir folhas com moldes artesanais iguais aos medievais” (MARSIGLIA, 2011, p. 102). Contudo, no relato não consta que foi feito algum tipo de relação com a forma como os livros eram produzidos, nem mesmo quem os produzia.

Nota-se que na *unidade III*, embora a autora tenha falado sobre o livro no momento em que assistiram o trecho do filme *O nome da rosa*, não ocorreu nenhum aprofundamento na discussão.

Portanto, pode-se dizer que o objetivo “compreender as transformações do livro em razão das técnicas empregadas, o desenvolvimento da escrita e de seus suportes e instrumentos”, foi parcialmente desenvolvido, uma vez que informar os alunos de como o papel era produzido na Europa medieval é apenas um dos elementos que constitui a transformação do livro; elemento este que, desconectado com os demais – que dizem respeito ao poder da igreja, ao trabalho dos

monges copistas, monopólio do conhecimento, classes sociais, etc. na Idade Média, questões apenas mencionadas pela autora na discussão do filme *O nome da rosa* –, não permite que se compreenda a totalidade dessa questão.

Além disso, não podemos esquecer que nas unidades anteriores a autora não propôs aos alunos um estudo sistematizado sobre a pré-história do livro – no período da Pré-história –, bem como sobre os ancestrais do livro – na Antiguidade –, fato esse que provavelmente tenha impossibilitado os alunos de efetivamente compreenderem as transformações do livro não só na Idade Média, como no processo histórico como um todo.

A *unidade III*, portanto, apenas reafirma todas as nossas argumentações anteriores referentes às definições da autora no ponto de partida do método de ensino.

*Unidade IV: Renascimento* (MARSIGLIA, 2011, p. 104)

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos didático-pedagógicos	Recursos
a) Conhecer as principais características do período renascentista; b) Compreender a disseminação da escrita a partir do desenvolvimento dos tipos móveis como uma produção social humana; c) Utilizar a escrita como meio de registro, percebendo suas possibilidades pelas técnicas empregadas; d) Conhecer técnicas utilizadas na	- O Renascimento e suas características; - A escrita e seu desenvolvimento histórico; - Técnica de escrita por tipos móveis; - Marmorização de papéis com tinta a base de óleo e água; - Encadernação com técnica chinesa	- Leitura, análise e interpretação de livros e vídeos; - Sessões de discussão; - Escrita com carimbos; - Marmorização de papeis; - Encadernação de “bonecos” de livros.	- Livro <i>O Renascimento</i> (Peris, 1992b); - Livro: <i>O livro: como tudo começou</i> (Roth, 1993); - Livros da coleção: “O homem e a comunicação” (Rocha & Roth, 2002, 2003a, 2003b); - Carimbos de letras; - Tintas para marmorização; - Elástico e varetas de bambu para encadernação.



confeção de um livro (marmorização e encadernação).			
---	--	--	--

Sobre o quadro da unidade IV, consideramos que as reflexões já realizadas nos quadros anteriores contemplam a presente unidade, o que torna desnecessário novos registros.

Quanto ao relato das atividades de ensino, conforme diz a autora, “o ponto alto desta unidade foi a discussão sobre a invenção dos tipos móveis no século XV, atribuída a J. Gutemberg, que revolucionou a produção de livros até então artesanais” (MARSIGLIA, 2011, p. 105).

Entretanto, ao que tudo indica, não houve nenhum tipo de atividade de ensino – além da discussão –, que demonstrasse, por exemplo, como era feita a impressão dos livros, tipo de máquinas, espaço físico onde a impressão dos livros era feita, o tipo de trabalho exigido para a realização da impressão dos livros – tipografia –, ou ainda imagens de livros impressos naquele período.

No relato a autora informa, assim como ocorreu nas unidades anteriores, que:

A **discussão** foi importante para que as crianças pudessem compreender que toda a caminhada percorrida pelo homem até ali, na evolução de escritas em suportes e com instrumentos diferentes, foi sempre pautada pelas transformações da sociedade, do desenvolvimento de instrumentos e aprimoramento da comunicação, enfim, são resultantes do trabalho humano (MARSIGLIA, 2011, p. 105, grifos nossos).

Nota-se: a autora explica a possível compreensão dos alunos que segundo ela ocorreu a partir de uma **discussão** que realizou com os alunos.

Nesse caso, podemos dizer que a elaboração que os alunos fizeram, segundo a afirmação de Marsiglia, só pode ficar no campo da suposição da autora, uma vez que, como vimos, além da discussão não foram desenvolvidas atividades de ensino que efetivamente permitissem aos alunos a apropriação do que Marsiglia afirma ter ocorrido.

As atividades de ensino relatadas por Marsiglia foram: o uso de letras móveis feitas com pedaços de papel e o trabalho com carimbos de letras em blocos de isopor que permitiram, segundo ela, que as crianças realizarem a tentativa de escrita.

Por fim, realizaram a pintura de papéis por meio da marmorização que teve por finalidade, além de os alunos brincarem com cores e realizarem pinturas abstratas, a tentativa de escrita.

Em síntese: nenhuma das atividades de ensino desenvolvidas com os alunos, relatadas pela autora, retratam objetivamente a invenção dos tipos móveis de letras ou a impressão de livros, discutidos na unidade do renascimento. Nem mesmo foi trabalhado com os alunos – ao menos não aparece no relato –, o que foi o período histórico do renascimento, que na problematização, como disse a autora, foi definido pelos alunos como sendo o período do renascimento de Cristo.

A partir do exposto, **a análise do relato das quatro unidades desenvolvidas por Marsiglia na instrumentalização** nos permite concluir que a autora realizou um trabalho que envolveu os mais variados conteúdos e as mais variadas atividades, entre eles: jogos, matemática, geometria, escrita em diferentes suportes, reciclagem e fabricação de papel, diferentes concepções sobre a Terra, expressão musical, escrita de partitura musical, expressão artística.

**Não se pode negar que efetivamente tenha ocorrido transmissão de conteúdos e conhecimentos aos alunos, assim como propôs Saviani no passo da instrumentalização.**

**Entretanto, transmitir conhecimentos e conteúdos não significa efetivamente ensiná-los, pois como sinalizamos no desenvolvimento da análise das unidades relatadas, nem sempre havia nexos entre os diversos conteúdos explorados, ou seja, os conteúdos muitas vezes não estavam relacionados nem com o tempo histórico que estava sendo ensinado, nem com o tema “A história do livro”.**

Por mais que Marsiglia tenha tentado explicar em seu relato que os conteúdos propostos estavam em relação uns com os outros, permitindo aos alunos fazer a relação parte todo, ficou evidenciado que na grande maioria das vezes os conteúdos e atividades de ensino eram desconexos uns com os outros.

Além da quantidade de conteúdos ofertados – nem sempre em conexão –, demonstramos que para muitos deles a sistematização da aprendizagem proposta não foi mais do que uma atividade de ensino

para cada conteúdo e em alguns casos essas atividades ocorreram apenas nas discussões.

Para concluir nossas análises sobre a instrumentalização, notamos que no relato de Marsiglia há uma constante preocupação em demonstrar que os alunos estabeleceram relações de natureza política, econômica, religiosa, social. Contudo, ao cotejarmos o que a autora relatava considerando como sendo sínteses mentais dos alunos, identificamos que:

- As atividades de ensino não favoreciam a elaboração das relações que a autora afirma que os alunos realizaram;
- As sínteses mentais mencionadas, atribuídas por Marsiglia aos alunos, possivelmente formam apenas uma expectativa da autora, uma vez que o que foi transmitido aos alunos, na maioria das vezes, não passou de conteúdos desconexos; fato esse que não permitiria aos alunos realizarem uma síntese mental sobre o que foi transmitido.

Quanto à catarse – **quarto momento do método de ensino proposto por Saviani** –, é explicada pela autora, da seguinte forma:

Os desenhos, textos coletivos e os esquemas conceituais são algumas demonstrações da catarse, que durante as etapas anteriores também aconteceu e auxiliou no encaminhamento dos alunos para esse ponto qualitativamente superior. Foram retomados os objetivos propostos no início, refazendo as perguntas da problematização, que agora deveriam ser respondidas com os conhecimentos sistematizados (MARSIGLIA, 2011, p. 107).

Nota-se que para Marsiglia, assim como para Saviani, o simples fato dos alunos terem passado pelos passos anteriores do método de ensino significa que ao chegarem à catarse, conseqüentemente, atingiram um ponto qualitativamente superior.

A autora diz ainda que:

A avaliação pelo professor dessa expressão sintética necessita de instrumentos e critérios

claros e foi aqui definida pelos recursos já mencionados (esquemas, desenhos e textos), produzindo, como resultado final, livros artesanais com a coletânea de todos os desenhos feitos durante a intervenção (MARSIGLIA, 2011, p. 108).

Além de atingirem um ponto qualitativamente superior a autora considera que os alunos realizam uma síntese que deverá ser avaliada com critérios claros, no caso: esquemas, desenhos e textos.

Sobre as afirmações de Marsiglia destacamos que no esboço do método de ensino elaborado a partir das contribuições de Vigotski, discutimos que nem sempre depois de terem se apropriado do conteúdo ensinado os alunos elaboram sínteses mentais, atingindo um pensamento qualitativamente superior ao anterior, uma vez que os saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento se dão não a cada nova aprendizagem de um determinado conteúdo ou de uma determinada unidade de ensino, mas sim em decorrência de longos processos de aprendizagem. Por esse motivo, sinalizamos que ao final do ensino de um determinado conteúdo ou unidade de ensino, o que fazemos na escola é uma avaliação com a finalidade de identificar se ocorreu ou não um novo patamar de conhecimento por parte do aluno, referente ao que foi ensinado, para que a partir desse ponto o professor possa decidir se é possível avançar ou retomar o que foi ensinado.

Além disso, também discutimos – no esboço do método elaborado a partir das contribuições de Vigotski –, que ao final do percurso de ensino de um determinado conteúdo se o professor deseja identificar o novo patamar de conhecimento de cada aluno sobre o que foi ensinado, não é indicado que a avaliação ocorra em conjunto, uma vez que o resultado de uma atividade realizada em grupo é muito diferente do resultado de uma atividade que o aluno realiza sozinho; somente será possível ao professor identificar efetivamente a apropriação individual de cada aluno referente ao conteúdo ensinado a partir de uma avaliação individual.

Entretanto, no relato, das três atividades desenvolvidas na catarse – ao final de cada unidade trabalhada –, que segundo a autora tinham por finalidade a avaliação da aprendizagem dos alunos, duas delas foram realizadas em grupo.

A atividade realizada individualmente pelos alunos foi o desenho da Pré-história e da Antiguidade, mas não há desenhos representando a

Idade Média e o Renascimento. Já o texto e o esquema conceitual, ambos foram direcionados por Marsiglia e realizados em conjunto pela autora com os alunos.

Nesse caso, somente é possível analisar seguramente o novo patamar de conhecimento de cada aluno, individualmente, por meio da análise da atividade do desenho, uma vez que as demais atividades – texto e esquema conceitual – permitem apenas que o professor identifique qual o patamar de conhecimento que o grupo de alunos possui sobre o que foi ensinado.

Sobre os desenhos – registros que efetivamente nos permitam identificar qual o patamar de conhecimento atingido por cada aluno depois da realização do ensino –, podemos dizer que:

1. Não é possível identificar qual foi o novo patamar de aprendizagem dos alunos, uma vez que foi apresentado apenas um desenho correspondente ao período da Pré-história e dois desenhos referentes ao período da Antiguidade;
2. Quanto à Idade Média e ao Renascimento, como já indicamos, não consta nenhum desenho dos alunos apresentado no livro;
3. Sobre os textos coletivos e os esquemas conceituais, fica nítida a intervenção de Marsiglia, razão pela qual consideramos as duas atividades desenvolvidas extremamente valiosas, no entanto, como atividades de aprendizagem. Fato esse que nos impede de realizarmos uma análise do novo patamar de conhecimento de cada aluno sobre o que foi ensinado.

Por fim, a autora chega ao **quinto passo do método** de ensino proposto por Saviani – prática social –, com a seguinte afirmação: “nesse momento, pela mediação das ações pedagógicas, que promovem um novo posicionamento perante as questões problematizadoras, caminhou-se da síntese inicial para a compreensão sintética do assunto” (MARSIGLIA: 2011, p. 113).

Nesse sentido, para a autora não há dúvidas de que os alunos “avançaram, sendo capazes de fazer uma leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa” (MARSIGLIA, 2011, p. 113).

Contudo, consideramos as palavras acima apenas uma afirmação de Marsiglia, pois a referida afirmação não foi comprovada ao longo do relato. Ao contrário, o que ficou evidenciado é que o tema, as diferentes

áreas do conhecimento abordadas, os conteúdos e objetivos definidos, nem sempre tinham conexão uns com os outros.

Desse modo, se nem mesmo Marsiglia no ponto de partida do ensino havia superado a visão fragmentada do que pretendia ensinar, demonstrando isso também nas etapas subsequentes do ensino, não seriam os alunos, mergulhados na prática educativa organizada pela autora, que iriam superar a visão fragmentada ou mesmo o senso comum inicial, como deseja Marsiglia.

### 5.3 UM COTEJAMENTO ENTRE AS ELABORAÇÕES DE GASPARIN E DE MARSÍGLIA

O que podemos dizer ao final de nossas análises das propostas de Gasparin e de Marsiglia é que – no que se assemelham e no que diferem –, os autores nos levam a reafirmar a nossa tese de que: - o método de ensino proposto por Saviani não pode ser considerado um método de ensino; - o ponto de partida do método de ensino é o conhecimento do já conhecido e que as etapas subsequentes são o desdobramento do ponto de partida do método de ensino.

#### **Quanto ao que se assemelham, podemos dizer que:**

1. Concordam com Saviani que o ponto de partida do método de ensino é a prática social; contudo, demonstram que o ponto de partida do método de ensino antecede a presença dos alunos, ocorrendo no momento da definição do tema/assunto, conteúdos e objetivos de ensino;
2. Ao demonstrarem o que deve ser feito na prática social inicial, embora tentem explicar esse passo da mesma forma como fez Saviani, na prática demonstram que esse é o momento em que o professor realiza a identificação do patamar de conhecimento dos alunos sobre o que será ensinado; procedimento esse que nunca esteve no horizonte de Saviani quando definiu o significado de prática social – para ele simplesmente prática pedagógica como dimensão da prática social;
3. Na problematização não é diferente, Gasparin e Marsiglia explicam o conceito do termo da mesma forma como Saviani. Entretanto, na aplicação prática a proposta tanto de Gasparin

quanto de Marsiglia não diz respeito aos problemas que devem ser resolvidos na prática social, pois questionam os alunos sobre o que conhecem ou não a respeito do conteúdo que será ensinado, desafiando-os a confrontarem seus conhecimentos – sejam eles científicos ou não –, com o que será ensinado;

4. Quanto à instrumentalização, Marsiglia e Gasparin reafirmam a definição de Saviani – com a qual concordamos –, de que esse deve ser o momento em que o professor transmite conhecimentos aos alunos; contudo, Gasparin e Marsiglia necessitaram buscar na teoria da aprendizagem explicações de como se aprende para propor o como deve ser o ensino; ou seja, não é suficiente dizer que o professor deve transmitir conhecimentos aos alunos, é preciso dizer e demonstrar como isso ocorre; tarefa que só pode ser realizada com o apoio de uma teoria da aprendizagem.

Ainda sobre a instrumentalização é válido lembrar que, embora tenham buscado em uma teoria da aprendizagem subsídios para pensar o ensino, demonstramos que na didática proposta por Gasparin ficou uma lacuna referente às atividades de ensino, uma vez que apesar de o autor ter explicado teoricamente o como se aprende, não apresentou objetivamente as atividades de ensino que podem ser elaboradas a partir da teoria da aprendizagem.

Quanto à Marsiglia, que afirmou ter se fundamentado em autores que propõem o ensino a partir da teoria da atividade, também evidenciamos dificuldades da autora na organização de atividades de ensino que efetivamente promovessem aprendizagem. Isso ocorreu em decorrência das definições da autora no ponto de partida do ensino, quando definiu o que iria ensinar;

5. A catarse é explicada por Gasparin e por Marsiglia dando o mesmo sentido atribuído por Saviani, mas na prática demonstram que esse é o momento em que o professor realiza a avaliação final do que foi ensinado;
6. Por fim, na prática social final, embora argumentem em seu favor, fica evidente que esse passo não se comprova pelos limites inerentes à própria finalidade do método de ensino, que é a de orientar o caminho que o professor percorre na realização do ensino.

Em síntese, quanto ao que se assemelham Gasparin e Marsiglia, elaboram suas propostas de ensino com a finalidade de demonstrar na prática a aplicação dos cinco passos propostos por Saviani.

No entanto, ao realizarem esse feito, à medida que necessitam demonstrar na prática cada passo do método de ensino em questão, acabam ou se contradizendo, ou dando um novo sentido ao referido passo, ou ainda se distanciando completamente do que Saviani propôs.

Isso ocorre pelas razões apresentadas ao longo de toda essa pesquisa: os cinco passos do método de ensino proposto por Saviani não podem ser considerados um método de ensino, uma vez que é resultado de um amálgama, originado de uma mistura entre pesquisa, ensino e aprendizagem.

Já quanto ao que diferem, podemos dizer que:

1. Gasparin – apesar de tentar reafirmar Saviani e dos questionamentos que apresentamos no decorrer da análise que realizamos sobre a didática proposta pelo autor –, consegue apresentar, por meio do exemplo da unidade temática correspondente a *água*, uma proposta de ensino, uma vez que o autor tinha claro o que consideramos o ponto de partida do ensino: *o que* e *como* pretendia ensinar.

**Dito de outro modo:** mesmo tentando reafirmar Saviani e por esse motivo enfrentando problemas para justificá-lo ao longo dos capítulos, Gasparin consegue propor um direcionamento para sua didática, pois o autor havia definido no ponto de partida do ensino *o que* pretendia ensinar – o tema, os conteúdos e objetivos de ensino. O procedimento utilizado foi que, ao definir o tema – no caso, água –, o autor extraiu do próprio tema os conteúdos e objetivos, o que lhe permitiu delimitar claramente uma conexão entre o tema, os conteúdos e objetivos.

Além disso, também no ponto de partida do método de ensino, Gasparin sabia *como* faria isso, pois buscou como fundamento uma teoria da aprendizagem que orientaria o caminho que percorreria para realizar o ensino, apresentando limites em sua proposição didática porque tentou transpor para o ensino conceitos da teoria da aprendizagem que utilizou e não elaborar o ensino a partir da referida teoria;



2. Marsiglia, por sua vez, ao contrário de Gasparin, não demonstrou sucesso em sua proposição de ensino, isso porque: além de tentar reafirmar Saviani, que já é um problema, pois se trata de utilizar um método de ensino que como vimos não pode ser considerado como tal, a autora não tinha claro *o que* pretendia ensinar, fato esse que comprometeu todo o desdobramento de sua proposta de ensino.

Apenas para lembrar: Marsiglia propõe o trabalho com o tema “A história do livro”, inclui também – em nome da interdisciplinaridade –, o trabalho em paralelo com quatro períodos históricos, com a história do desenvolvimento da escrita, diversas áreas de ensino e jogos.

Assim, ao invés de retirar do próprio tema os conteúdos e objetivos que pretendia ensinar, incluiu em paralelo, como dissemos, outros temas e conteúdos que nem sempre estavam em conexão um com os outros. Como consequência, no lugar de propiciar a superação da fragmentação do conteúdo, o que Marsiglia conseguiu foi organizar uma intervenção com conteúdos e atividades de ensino em descompasso.

Nesse sentido, mesmo tendo se fundamentado em uma teoria da aprendizagem para pensar o *como* ensinar, no momento em que abriu um leque tão grande de conteúdos que pretendia ensinar e que os referidos conteúdos nem sempre possuíam relação entre si, o máximo que Marsiglia conseguiu foi informar os alunos sobre várias coisas.

Desse modo, a conclusão que chegamos é que Gasparin pela afirmação e Marsiglia pela negação, comprovam que o conhecimento é o ponto de partida do método de ensino, bem como o responsável pelo desdobramento das etapas subsequentes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dos estudos que realizamos para o desenvolvimento dessa tese, motivo pelo qual apresentamos em nossos registros finais nossas compreensões, as quais jamais podem ser consideradas conclusivas. Isto porque se tratam apenas da expressão da forma mais elaborada a que chegamos, embora sejam elas ainda repletas de limitações.

Podemos dizer que ao longo dos quatro anos destinados aos estudos dessa pesquisa nos deparamos com muitos desafios, alguns possíveis de serem enfrentados, outros não. O fato é que, definitivamente, após a realização desses estudos não somos os mesmos, pois o movimento da pesquisa além de causar um profundo diálogo com o objeto investigado nos obriga a realizar um enfrentamento com nossas próprias certezas. Tarefa essa nem sempre simples de se realizar, pois nos deparamos com nossos próprios limites que, além de reconhecidos – algo difícil de fazer –, necessitam ser superados.

Por mais que seja nosso desejo compartilhar todas as nossas apropriações – aquelas que se consolidaram no percurso de pesquisa, bem como aquelas que foram iniciadas a partir desse percurso –, não seria possível, pois são muitas.

Desse modo, nas linhas abaixo, além de nosso objeto de estudo, abordaremos três dessas apropriações, consideradas as mais significativas, não somente por estarem vinculadas ao objeto de nossos estudos, mas por terem surgido a partir dele. As referidas elaborações dizem respeito: - à função social da escola; - à teoria histórico-cultural; - ao método de pesquisa e ao método de exposição.

Para tanto, assim como fizemos na introdução, na qual contamos a história do processo que antecedeu a realização dessa pesquisa, dando-lhe origem, contaremos agora o processo de elaboração da mesma, que se refere não somente aos seus resultados, mas também aos seus desdobramentos e ao movimento realizado.

...

Quando iniciamos nossos estudos, no ano de 2014, sabíamos que o **tema** dessa pesquisa seria método de ensino e que o recorte desse tema seria o **método de ensino da pedagogia histórico-crítica**.

Nossa **hipótese** era de que existiam problemas na proposição de Saviani referente ao método de ensino e nossa tarefa consistiria em identificá-los, motivo pelo qual nosso **objetivo** destinava-se a investigar a possibilidade de considerar os cinco passos propostos por Saviani, um método de ensino.

Iniciamos nossa pesquisa com os questionamentos descritos na introdução dessa tese, com o problema, o objeto de estudo e objetivo geral – que nunca formam alterados –, e com o texto *Escola e democracia II: para além da curvatura da vara*, no qual Saviani apresentou seu método de ensino. Este foi organizado em cinco passos – cada qual com sua definição –, que ocupam cinco páginas – duas laudas do texto –, seguidos da afirmação de que o critério de cientificidade para a proposição do referido método de ensino é a concepção dialética de ciência tal como Marx a explicitou no método da economia política; isso era tudo o que tínhamos.

A partir do que tínhamos, começamos a perguntar para nosso objeto, o método de ensino proposto por Saviani: - De onde surgiu: pesquisas experimentais, teóricas? - Quais formam os resultados obtidos? - Como foi elaborado? - Como comprovar seu critério de cientificidade, apenas pela afirmação de quem lhe elaborou? - Existem outros textos produzidos em que a discussão do método de ensino foi mais desenvolvida por Saviani?

Em busca de respostas, lançamo-nos ao primeiro desafio de nossa tese. Para tanto, realizamos leituras dos textos produzidos por Saviani na década de 1980, pois entendíamos que em algum desses textos o autor havia desenvolvido de forma mais detalhada e aprofundada as questões relacionadas ao método de ensino que havia proposto. Uma tarefa malsucedida, pois nada encontramos.

Resolvemos então consultar as publicações mais recentes nas quais o autor conta a história de como foi constituída a pedagogia histórico-crítica, pois tínhamos a esperança de encontrar algum indício do que estávamos procurando.

Entre os materiais pesquisados encontramos um texto escrito por Saviani denominado *Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*, publicado no livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*; uma entrevista contida no livro *Dermeval Saviani:*

*pesquisador, professor e educador*; e um site<sup>50</sup> em que o autor faz sua autobiografia.

A leitura desses textos foi de grande valia pois, nesses escritos, ao contar a história dos antecedentes da pedagogia histórico-crítica, Saviani acaba dando pistas de que seria possível encontrar, nos textos por ele produzidos antes da década de 1980, os antecedentes do seu método de ensino.

Dentre as leituras que realizamos, três textos foram extremamente relevantes: o texto *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*, considerado por Saviani (2011a, p. 217) a “primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação”, isso porque, segundo ele desde aquele momento ficou evidenciada a questão da passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica; o livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, publicado no ano de 1973; e o texto *A filosofia na formação do educador*, publicado no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Neles encontramos o método dialético, primeiro método escrito por Saviani, ao qual chamamos de “embrião” do método de ensino, somente proposto em 1983, no livro *Escola e Democracia*.

Identificamos por meio desses estudos que: - o método dialético foi elaborado a partir da fenomenologia, da metafísica, do idealismo e espacialmente do utopismo de Furter; - o método dialético proposto por Saviani foi utilizado pelo autor tanto para o desenvolvimento de suas pesquisas quanto de suas atividades de ensino; - o método dialético seguia a fórmula dialética ação-reflexão-ação.

Realizadas as leituras e as devidas identificações a respeito do método dialético de Saviani, nos propusemos ao segundo desafio de nossa pesquisa: escrever o que havíamos apreendido sobre nossos estudos, que resultou na escrita da primeira seção de nossa tese.

Entretanto, acreditávamos que esses escritos já eram a exposição de nossa pesquisa. Doce ilusão, pois embora essa primeira escrita já tenha nos colocado a problemática de conciliar forma e conteúdo, o que conseguimos produzir foi um primeiro esboço de nossas apropriações, pois ainda nos faltava algo que só pudemos compreender posteriormente

---

<sup>50</sup> Disponível no site: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>. Acesso em 26/05/2015.

– ao longo do próprio desenvolvimento e movimento da pesquisa –, a devida apropriação de nosso objeto.

De posse dos antecedentes do método de ensino proposto por Saviani, o método dialético, pusemo-nos a caminho de mais um desafio: compreender como se desenvolveu o método de ensino proposto por Saviani a partir do método da economia política de Marx, como afirmara o autor.

Quando iniciamos os estudos relacionados à segunda seção de nossa pesquisa, nos perguntávamos:

- Em que medida na escrita do método de ensino que propõe em 1983, Saviani havia superado os elementos teóricos que orientaram sua primeira formulação do método, ocorrida em 1969?
- Caso tivesse superado os elementos teóricos que alicerçaram a escrita do seu método dialético e a elaboração da escrita do seu método de ensino tenha se dado a partir do método da economia política de Marx: quais foram os limites da compreensão por parte de Saviani a respeito desse referencial e como os limites de sua compreensão haviam influenciado na elaboração do seu método de ensino?

Entendíamos que ao encontrarmos as respostas para essas questões, na sequência da pesquisa poderíamos não só demonstrar as insuficiências do método de ensino proposto por Saviani em decorrência de suas limitações teóricas referentes ao método da economia política, como também apresentar um método de ensino que de fato fosse compatível com esse referencial teórico.

Quanta arrogância a nossa! Vejamos por quê.

Em busca de nossas respostas, iniciamos nossos estudos pelo texto *O método da economia política* de Marx, uma vez que esse texto era o referencial reivindicado por Saviani para atestar cientificidade ao seu método de pesquisa e, mais do que isso, afirmava o autor que o seu método de ensino superava os que o antecederam justamente porque reproduzia a formulação contida nesse texto, expressa por Saviani da seguinte forma:

O movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de

determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2002, p. 74).

Os estudos e conclusões que havíamos realizado na primeira seção dessa pesquisa, bem como o estudo do texto *O método da economia política*, de Marx, nos permitiram chegar à seguinte conclusão: no método de ensino proposto por Saviani estava contido seu método dialético, o qual foi elaborado a partir da fenomenologia, da metafísica, do idealismo e, sobretudo, do utopismo de Furter.

Sobre nossas conclusões, produzimos os registros concernentes à segunda seção de nossa pesquisa – tarefa que continuava árdua –, pois o desafio de expor não só o resultado do objeto investigado, mas também o movimento do objeto apresentando, seus nexos, contradições e particularidades, nunca foi tarefa fácil, ao menos para nós. Além do mais, à medida que avançávamos na apreensão do nosso objeto de investigação, as compreensões relacionadas aos estudos que achávamos que já estavam concluídos ganhavam mais densidade, mais sentido, implicando em constantes novas reescritas do que já havia sido escrito.

Contudo, apesar das dificuldades em expor o objeto investigado da forma mais organizada e elaborada possível – de posse das compreensões que havíamos realizado nessa etapa da pesquisa –, nos sentíamos em condições de dar prosseguimento às nossas investigações, com o objetivo agora de apresentar um método de ensino com bases no movimento do pensamento expresso por Marx no método da economia política, portanto, um método de ensino efetivamente marxista, um feito que Saviani não havia realizado.

O problema é que o orientador dessa pesquisa não estava convencido disso, pois insistentemente nos perguntava: é possível que um método de ensino siga o mesmo caminho de um método de pesquisa?

Pergunta essa que não realizávamos, pois havíamos aprendido com Saviani que o movimento que vai da síntese à síncrese pela mediação da análise é tão seguro para a pesquisa quanto para o ensino.

No entanto, nas longas e diversas conversas de orientação, quanto mais argumentávamos na defesa de que sim, que era possível elaborar um método de ensino seguindo o movimento do pensamento expresso por Marx no método da economia política, menos convencidos de nossas convicções ficávamos.

Assim, nossas reflexões nos levavam constantemente a retornar aos estudos do texto do método da economia política de Marx, aos textos de Saviani referentes à produção do seu método dialético e aos registros sobre seu método de ensino, conduzindo-nos à realização de várias novas constatações. Dentre elas, uma das mais significativas foi quando percebemos que nossas análises sobre método de ensino tinham um *a priori*: as próprias elaborações de Saviani sobre método de ensino.

Ou seja, o parâmetro de nossas reflexões acabava sendo o que havíamos internalizado das proposições de Saviani. Um indicativo de que as elaborações desse autor continuavam sendo o mediador, o referencial que orientava nossas análises.

Esse fato nos levou ao entendimento de que, para efetivamente prosseguirmos com nossas investigações no sentido de compreender o objeto de nossa pesquisa da forma mais cristalina possível, seria necessário aprofundar ainda mais o entendimento das proposições de Saviani a respeito do método de ensino, para que pudéssemos desmistificá-las, pois somente desmistificando-as conseguiríamos não só desvincular nossa análise das próprias proposições de Saviani, quanto desvelar nosso objeto de pesquisa.

Para tanto, decidimos que seria necessário diferenciar os três métodos – de pesquisa, de ensino e de aprendizagem –, pois todos estavam contidos na formulação citada acima, utilizada por Saviani na conclusão da explicação de seu método de ensino.

**Quanto aos três métodos, contidos na formulação acima, a diferenciação que realizamos foi a seguinte: - o desenvolvimento da pesquisa se dá no campo do desconhecido para quem pesquisa e para a humanidade; - o desenvolvimento do ensino se dá no campo do conhecido para o pesquisador, para a humanidade e para quem ensina; - o desenvolvimento da aprendizagem se dá no campo do desconhecido para o aluno, mas já conhecido pelo professor e pela humanidade. Conclusão: o desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da aprendizagem, ocorre de maneira diferente um do outro.**

Nesse caso, ao se desenvolverem de formas distintas, não se pode afirmar, como fez Saviani, que o movimento do pensamento que vai da

síncrese à síntese pela mediação da análise é o caminho seguro, tanto para a pesquisa quanto para o ensino; no caso do ensino, o autor inclui processo de transmissão-assimilação, tratando ensino e aprendizagem de forma indiferenciada, como faz com a pesquisa e o ensino.

A afirmação de Saviani é falsa porque o campo da pesquisa é o desconhecido, para o pesquisador e para a humanidade; o campo do ensino é o conhecido, para o professor e para a humanidade; e o campo da aprendizagem formal é o desconhecido para o aluno, mas conhecido pelo professor e pela humanidade.

Nesse caso, o percurso da pesquisa não pode ser considerado o mesmo que o do ensino, como diz Saviani quando afirma que o movimento que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise é o mesmo para a pesquisa e para o ensino.

O referido movimento diz respeito à pesquisa, que está inserida no campo do desconhecido, mas não do ensino, que está inserido no campo do conhecido – motivo pelo qual torna o conhecimento sua substância ineliminável desde o ponto de partida até suas etapas subsequentes.

Quanto à aprendizagem, esta também não pode ter seu percurso identificado ao do ensino, pois o ensino tem seu campo de desenvolvimento no conhecimento e a aprendizagem no desconhecido.

A aprendizagem também não pode ter seu percurso identificado à pesquisa, uma vez que, embora pareçam semelhantes por se desenvolverem no campo do desconhecido, essa semelhança é apenas aparente. Isto porque a pesquisa está no campo do desconhecido para o pesquisador e para a humanidade e a aprendizagem está no campo do desconhecido para quem aprende, mas não para a humanidade. Particularidades essas que provocam mediações em relação à apropriação do conhecimento, muito distintas entre o pesquisador e o aprendiz.

Desse modo, ao referir-se à pesquisa, ao ensino e à aprendizagem de forma indiferenciada – pois, para o autor, o movimento que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise é seguro para a pesquisa e para o ensino, tratando ensino e aprendizagem indistintamente –, Saviani não produz um método de ensino, mas sim um amálgama entre pesquisa, ensino e aprendizagem; amálgama esse que o autor reproduz em cada passo do que chamou de método de ensino, como demonstramos ao longo da pesquisa.



Foi, portanto, quando realizamos a distinção entre pesquisa e ensino que entendemos de uma vez por todas que um método de ensino não pode seguir o mesmo percurso de um método de pesquisa; entendemos que um método de ensino deve ser elaborado a partir de pesquisas; também entendemos que o processo de ensino difere do processo de aprendizagem e que, portanto, o caminho do ensino é diferente do caminho da aprendizagem, embora não sejam dissociados.

A síntese dos estudos que realizamos na segunda seção pode ser assim descrita: - a origem do método de ensino proposto por Saviani está em seu método dialético, que foi escrito entre os anos de 1969 e 1970 e orientado pela fenomenologia, metafísica, idealismo e utopismo de Furter; método dialético esse utilizado pelo autor tanto para o desenvolvimento de suas pesquisas, quanto do ensino; - a formulação referente ao movimento do pensamento, em que o autor afirma que vai da síntese à síntese pela mediação da análise, foi elaborada a partir dos referenciais teóricos indicados acima e representa os passos do método dialético: ação-reflexão-ação; - o método de ensino proposto por Saviani não pode ser considerado materialista-histórico, pelas razões descritas, pois embora o autor utilize em seu método de ensino termos do arcabouço teórico de Marx, ele não utiliza o arcabouço teórico de Marx, pois a raiz de sua proposição está na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e especialmente no utopismo de Furter; - ainda que estejamos enganados em nossa análise sobre a origem do método de ensino proposto por Saviani e de fato esse método seja fundado no materialismo-histórico, isso não lhe permite dizer que os cinco passos de seu método de ensino possam ser considerados um método de ensino, pois não é possível que um método de ensino siga o mesmo caminho que um método de pesquisa, uma vez que pesquisa e ensino são de naturezas distintas; um método de ensino pode ser elaborado a partir de pesquisas e não seguir o caminho da pesquisa; a pesquisa é produzida no campo do desconhecido com a finalidade de realizar a produção de novos conhecimentos, já o ensino, é produzido no campo do conhecido e tem por finalidade ensinar às novas gerações os conhecimentos que já são de domínio da humanidade; Saviani, portanto, acabou incorrendo no mesmo erro do que criticou no escolanovismo, confundindo ou tratando de forma indiferenciada pesquisa e ensino; - além de confundir ou tratar de forma indiferenciada pesquisa e ensino, ficou evidenciado que Saviani também confundiu ou tratou de forma indiferenciada ensino e aprendizagem, pois explica que a transmissão-assimilação – entendidos

como ensino –, segue o movimento do pensamento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise.

Nossas apropriações resultaram em que se tornou a segunda seção de nossa tese, colocando-nos novamente o desafio de registrar nossas compreensões. Desafio porque não se tratava apenas de simples registros, mas sim de encontrar a forma mais adequada de expor o que havíamos identificado. Tratava-se de uma seção extremamente complexa, pois além de articular-se com a seção precedente, colocava novos elementos, os quais consistiam numa contraposição do que Saviani havia afirmado referente à constituição de seu método de ensino.

Vale dizer que nesse momento da pesquisa havíamos entendido algumas questões que extrapolavam as especificidades de nossa pesquisa, o método de ensino proposto por Saviani; havíamos compreendido que desde quando elaborou seu método dialético a grande preocupação do autor foi a de resolver os problemas da educação, por meio da sequência de passos ação-reflexão-ação, ou seja, da identificação, análise, superação. Uma compreensão que se dava – como vimos –, nos limites da própria escola.

Na década de 1980, quando escreveu seu método de ensino, a referida preocupação e a forma de análise dos problemas permaneceram os mesmos da década anterior. Entretanto, o autor não se propunha mais apenas a resolver os problemas da educação brasileira, mas sim, os problemas da prática social. A forma como faria seria por intermédio de seu método de ensino, organizado em passos que nada mais eram do que os passos do seu método dialético, transformados agora em prática social-problematização-instrumentalização-catarse-prática social, que expressavam o movimento do pensamento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise. Movimento esse que poderia servir tanto para a orientação da pesquisa quanto do ensino; movimento esse formulado a partir da fenomenologia, da metafísica, do idealismo e do utopismo de Furter.

Desse modo, utilizando a formulação em questão, Saviani passou a reivindicar para a escola o papel de solucionar os problemas da prática social, uma vez que foi esse o desafio que o autor se colocou desde a década de 1970 e nunca abriu mão. Segundo ele, em texto escrito em 2005, referindo-se à formulação, o autor explica que:

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p. 263).

Dito de outra forma: - tanto na década de 1970 quanto na década de 1980, Saviani orientava sua forma de pesquisar e sua forma de ensinar seguindo a formulação do movimento do pensamento, que vai da síntese à síntese pela mediação da análise, tratando ensino e pesquisa de forma indiferenciada; - em ambos os períodos o autor possuía um método que traduzia o referido movimento: o método dialético na década de 1970 e o método de ensino na década de 1980; a diferença entre eles é que o segundo método apresentava na nomenclatura o termo ensino, dando-lhe na aparência a particularidade do ensino. Aparência porque na essência estava alicerçado – assim como o primeiro método –, na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e no utopismo de Furter.

Não foi ao acaso que no ano de 2011, quando comemorou os 30 anos da pedagogia histórico-crítica, o autor afirmou que o referido texto

Configurou-se uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síntese à síntese pela mediação da análise, que **veio a se afirmar como elemento central na**

**formulação da pedagogia histórico-crítica**  
(SAVIANI, 2011a, p. 217, grifos nossos).

A referida fala é extremamente significativa, pois Saviani está dizendo que a formulação em questão não se tornou apenas central no método de ensino proposto em 1983, mas central na pedagogia histórico-crítica, portanto, algo maior do que seu método de ensino.

A formulação tornou-se central por ser, para o autor, segura tanto na orientação da pesquisa quanto do ensino. Uma formulação que não possuía bases no materialismo histórico, mas sim na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e, sobretudo, no utopismo de Furter. Uma formulação que nunca deixou de ser orientação para suas análises; exemplo disso é uma entrevista concedida ao jornal da PUC - Campinas<sup>51</sup> pelo autor, no ano de 2017, que ao ser perguntado sobre a ideia de interdisciplinaridade no ensino superior, Saviani responde que “para além da interdisciplinaridade o que está em causa é o problema do método científico, ou seja, o caminho que o homem percorre para conhecer a realidade”, um processo de conhecimento que corresponde à passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise.

Uma formulação calçada na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e no utopismo de Furter, tomada como marxista, que conduziu milhares de profissionais vinculados direta ou indiretamente à educação, no campo da pesquisa e do ensino, durante aproximadamente quarenta anos, a acreditarem que ao utilizarem-na estavam atuando no campo da esquerda.

Foi nessa etapa de nossa pesquisa que, diante da particularidade de nosso objeto de pesquisa, mais do que nunca, compreendemos a importância histórica da tese desenvolvida por Ademir Quintilio Lazarini, na qual o autor demonstra os limites da compreensão de Saviani em relação ao materialismo histórico. Limites esses que geraram por decorrência, limites da estratégia política da pedagogia histórico-crítica, apontados por Neide Galvão Favaro, bem como, no caso do método de ensino – objeto de nossa investigação –, não só limites, mas sim a proposição de um método de ensino que não pode ser considerado um método de ensino, pois é um amálgama entre pesquisa, ensino e aprendizagem.

---

<sup>51</sup> Consultar site: [www.puc-campinas.edu.br/palestra-de-dermeval-saviani](http://www.puc-campinas.edu.br/palestra-de-dermeval-saviani)

Todas essas apreensões nos conduziram obrigatoriamente a repensar a função social da escola, tarefa que nos cumpre esclarecer, em razão do intenso movimento que vivemos no processo de reavaliar nossas concepções sobre educação.

Desse modo, as compreensões que havíamos realizado até o momento de nossa pesquisa nos levaram a questionar sobre a função social da escola, porque desde os anos de 1990, quando tivemos o primeiro contato com a pedagogia histórico-crítica, por meio das leituras do livro **Escola e Democracia**, aprendemos com Saviani que a pedagogia por ele denominada de “pedagogia revolucionária”, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2002, p. 76).

Vejamos bem, Saviani (2002, p. 71) não se contenta em dizer que sua pedagogia é revolucionária em relação àquelas para as quais elabora uma crítica, mas sim, porque sua pedagogia coloca-se a serviço da transformação das relações de produção e, no caso do seu método de ensino, este será capaz, na problematização, de identificar os “principais problemas postos na prática social”. Ou seja, irá “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social” para, a partir da referida identificação, definir “que conhecimento é necessário dominar”, para que assim, na instrumentalização, as camadas populares apropriem-se “das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar da condição de exploração que vivem”.

Nesse sentido, passamos a nos perguntar: é possível atribuir ao método de ensino tamanha demanda? Que tipo de formação a escola constituída pela sociedade capitalista poderá oferecer ao aluno? Em que medida a escola de ensino formal poderia, por intermédio de um método de ensino, cumprir com a tarefa de colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção?

Essas perguntas foram elaboradas a partir do seguinte princípio de análise: não é a escola de ensino formal nem mesmo o método de ensino por ela utilizado que determina a condição de formação humana, mas sim a base material em que o sujeito está inserido: a sociedade capitalista.

Por mais que na escola consigamos proporcionar aos seres humanos o desenvolvimento de suas funções psíquicas – o que nos parece mais adequado como função social da escola –, as referidas funções serão produzidas nas relações de produção fundadas na forma

de ser da sociedade em que se vive – na sociedade capitalista –, portanto, a partir da compra e da venda da força de trabalho.

Isso quer dizer que o que determina a condição capitalista em que vivemos não é a formação que temos na escola, mas a sociedade em que vivemos. Dito de outra forma: o que determina a natureza histórica do ser humano é a base material na qual ele produz sua existência.

Desse modo, a prática social não vai se alterar, por melhor que seja o ensino oferecido ao aluno – e vale dizer que o ensino deve possibilitar que todos tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade de forma crítica –, uma vez que esse aluno, ao pertencer às relações de produção da sociedade capitalista, terá que comprar ou que vender sua força de trabalho. Ou seja, **a formação escolar não determina a natureza histórica dos humanos, mas sim a base material na qual produzem sua existência. O que significa dizer que a sociedade capitalista formará homens das sociedades capitalistas, que comprem ou vendem sua força de trabalho.**

Em síntese: compreender a prática social não é sinônimo de alterá-la, mesmo que seja um profundo desejo. Se assim fosse, Marx teria feito a revolução, pois ninguém melhor do que ele foi capaz de explicar os fundamentos da sociedade capitalista. Entretanto, conhecê-la e desejar revolucioná-la, não alterou em um átomo sequer a forma de ser dessa sociedade, que para continuar mantendo-se como dominante tem intensificado cada vez mais as formas de exploração do trabalho.

Nota-se, nossa forma de pensar a escola passava por um processo de profundas transformações: estaríamos deixando de acreditar na escola ou estaríamos nos libertando das ilusões?

Não há como negar que é extremamente cruel o entendimento de que a escola está determinada socialmente e que por essa razão, na melhor das hipóteses, apenas conseguirá formar alunos para a sociedade em que vivemos. Entretanto, de posse dessa nova compreensão referente à escola, que colocava por terra nossas ilusões, nos perguntávamos: seria possível a partir desse novo entendimento, destituído de ilusão, pensar a escola dentro de suas possibilidades reais? Até porque, em contrário, não faria mais sentido nem mesmo dar continuidade aos estudos dessa pesquisa.

Foi quando, novamente nos perguntamos: qual seria a função da escola, além do que lhe foi condicionado historicamente pela sociedade capitalista?

A melhor resposta que obtivemos consiste no seguinte: a escola participa do processo de humanização, a escola contribui, fundamentalmente, na transformação de animais em humanos, uma vez que quem determina que ser humano será esse, não é a escola e sim a sociedade na qual ele vive.

Nesses termos, caberá à escola transformar o animal em humano no patamar mais desenvolvido que a humanidade conseguiu atingir, no humano mais desenvolvido que conhecemos. Será o melhor humano que conhecemos. O melhor humano, o mais desenvolvido, não é outro senão aquele que foi produzido pela forma social mais desenvolvida que conhecemos: a sociedade capitalista.

Isso ocorrerá, portanto, porque quem determina esse humano não é a escola, mas sim, a sociedade em que vivemos. Nesse caso, em essência, a escola tem a função de oferecer acesso ao legado cultural produzido pela humanidade.

Essa seria uma tarefa menor? Reivindicar que a escola contribua na transformação do animal no melhor humano, no humano mais desenvolvido que a sociedade conseguiu produzir, desconsidera ou desqualifica a escola? Produzir o humano a partir do animal original seria uma tarefa diminuta?

Às referidas perguntas, respondemos que não, essa não é uma tarefa menor atribuída à escola, mas sim uma tarefa possível, destituída de ilusões.

Mas, a quem compete o papel de transformar a sociedade?

Marx e a história nos ensinaram que a tarefa histórica de transformar a sociedade em que vivemos em uma sociedade destituída de classes, é da classe trabalhadora, que nem sempre foi escolarizada ou mesmo alfabetizada, provando que a condição para a revolução não é o nível de escolaridade que temos, mas as condições materiais que vivemos.

Além do mais, a história nos provou que a atividade revolucionária, na melhor das hipóteses, sempre é uma atividade que não pode ser aberta, portanto, não se faz via escola pública, políticas públicas, pela via do sistema público de educação, como quer Saviani. Isso é ilusão! A organização revolucionária não se faz pela ordem instituída na sociedade que se pretende eliminar. Assim, deixemos para a escola o que é tarefa dela: ensinar, potencializando que o sujeito desenvolva ao máximo suas funções psíquicas.

Foi, então, somente depois desse “acerto de contas” com a pedagogia histórico-crítica – referencial teórico com o qual havíamos trabalhado por mais de uma década e que por mais de três décadas orientou nossa formação –, que pudemos continuar nossas atividades de pesquisa.

Convencidos de que um método de ensino não pode ser orientado por um método de pesquisa, pois a natureza da pesquisa difere da natureza do ensino, destinamos a sequência de nossos estudos no campo da teoria da aprendizagem, pois entendemos que o *como* se ensina somente pode ser pensado a partir do *como* se aprende.

Vale desatacar que ensino e aprendizagem, assim como ensino e pesquisa são de naturezas distintas. Entretanto, pensar o ensino a partir de uma teoria da aprendizagem não significa realizar uma transposição do *como* se aprende para o *como* se ensina, mas sim, a partir do entendimento de como alguém desenvolve suas funções psíquicas, poder propor um método de ensino.

Desse modo, buscamos assento para nossas reflexões sobre o método de ensino na teoria histórico-cultural, especialmente em Vigotski, um referencial teórico que pelas razões descritas na seção em que discutimos a aprendizagem, entendemos a mais indicada para pensar, a partir dela, o ensino.

Na referida seção, realizamos um cotejamento entre um esboço de método de ensino que elaboramos, tendo como referencial teórico as contribuições de Vigotski no campo da educação, e o método de ensino proposto por Saviani. Concluímos, assim como na seção anterior, que o método de ensino proposto por Saviani não pode ser considerado um método de ensino.

O processo de escrita dessa seção gerou nova reescrita da seção anterior, pois à medida que os estudos e compreensões do objeto vão se consolidando, as elaborações iniciais tornam-se mais complexas e com mais sentido, motivo pelo qual necessitaram ser retomadas.

Podemos dizer que os estudos e a sistematização dessa seção da pesquisa foram significativamente prazerosos, ao menos por duas razões: a **primeira** razão refere-se ao fato de termos percebido que existem questões relacionadas à teoria histórico-cultural, bem como à Vigotski, seu principal proponente, e seus seguidores, que necessitamos, como indicado na própria seção, compreender melhor.

Já a **segunda** razão consiste no fato de que desde o início de nossas investigações – embora não soubéssemos ainda que nossa



conclusão sobre o referido método seria a de que ele não pode ser considerado um método de ensino –, tínhamos um sentimento de profundo incômodo, pois sabíamos que ao questionar o método de ensino proposto por Saviani estávamos tocando no chão da escola, correndo um sério risco de tirar das mãos dos professores que orientam suas atividades de ensino utilizando o método de ensino proposto por Saviani, o instrumento que orienta sua ação de ensinar.

Contudo, os estudos revelaram que, além de ser necessário confrontar o instrumental teórico que possuímos – pois somente assim poderemos avançar nossas discussões no campo da educação –, os professores não ficariam órfãos de um instrumento que os oriente no processo de ensino, pois, como demonstramos, a teoria histórico-cultural não só tem muito a contribuir nesse campo como também já vem se realizando, por intermédio de inúmeros estudiosos que ao longo das últimas décadas vem discutindo e pensando o ensino a partir dela.

Por fim, concluimos nossos estudos de tese conduzidos pela indicação do próprio Saviani (2002, p. 67), ao afirmar que “uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente”.

Para tanto, analisamos as propostas de ensino de João Luiz Gasparin e Ana Carolina Galvão Marsiglia, a partir das quais – a primeira pela afirmação e a segunda pela negação – reafirmamos nossa tese de que o método de ensino proposto por Saviani não pode ser considerado um método de ensino e que o conhecimento é substância ineliminável do ensino, desde o ponto de partida até as etapas subsequentes.

...

Por fim, depois desse apaixonante e intenso processo de pesquisa que vivemos, podemos dizer que não sabemos se nossa produção irá ou não contribuir com os que têm algum tipo de interesse em discutir o ensino. A única coisa que sabemos nesse momento é que esse foi o resultado do melhor de nós, o melhor do que pudemos fazer nos últimos quatro anos. O resultado do que consideramos nosso novo ponto de partida, que será o de aprofundar nossas reflexões sobre o ensino tendo como uma das diretrizes fundamentais a apropriação dos estudos produzidos sobre o como se aprende.

## 7. REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Ângela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006. (Coleção Filosofia e Política)

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isso – a fenomenologia de Husserl? **Ideação**, Feira de Santana, n.5, p. 13-36, jan. /jun. 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

JÚNIOR, Caio Prado. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Ed. Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook, 2001. Disponível em: [www.ebooksbrasil.com](http://www.ebooksbrasil.com).

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

HUISMAN, Denis. & VERGEZ, André. **Compendio moderno de filosofia**. Vol. I, A Ação, 5ª edição, trad. do francês por Lélia de Almeida Gonzales, Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastos S. A., 1987.

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1990.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves; Alderico Torfio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **R. Katál.**, Florianópolis, v.16, n. 1, p. 91-100, jan. /jun.2013.

LIBÂNEO, Carlos José. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. xx-xx, set. /out. /nov. /dez. 2004.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo, SP: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARÍAS, Julián. **Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo, SP: Livraria Duas Cidades LTDA, 1985.

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

MARTINS, Guilherme d'Oliveira. Centro nacional de cultura, 2014. Disponível em: <<http://e-cultura.blogs.sapo.pt/tag/julián+marias>>.

MARX, Karl. Prefácio da 2. ed. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, Trad. Reginaldo Sant'Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. *In*: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NETTO, José Paulo. **Lukács e a crítica da filosofia burguesa**. Lisboa: Seara Nova, 1978. V.1.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. **Anais...** 37. Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis, 2015.

NETO, Pedro Leão da Costa. Karel Kosik e o marxismo no Leste Europeu: notas introdutórias. **Novos Rumos**, Marília, v.49, n.2, p. 93-104, jul. /dez. 2012.

NETO, Pedro Leão da Costa. Sobre as relações entre filosofia e economia em Dialético do concreto de Karel Kosik. **Anais...** CEMARX – VII Colóquio Internacional Marx e Engels, Campinas, 2012.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico marxista: Dialética do concreto. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.1, n.1, p. 236-248, jan. /jul., 2012.

RUBANO, Denize Rosana; Moroz, Melania. Razão como apoio a verdades de fé: Santo Tomas de Aquino. In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 11. ed., Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. revis. Campinas: SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. revis. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. Esboço de uma formulação de uma ideologia educacional para o Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Autores Associados, 2011b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011c. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP.: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SERRÃO, Joel. **Iniciação ao filosofar**. 2. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974.

SPINELLI, Miguel. **Herança Grega dos Filósofos Medievais**. São Paulo: Hucitec, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, LTDA. 2000.

TONET, Ivo. A ideologia alemã. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VAN DER VEEL, René e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIANA, Nildo. Questões sobre a dialética. **Revista Espaço Livre**, vol. 2, n. 4, jul. /dez. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A construção social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

WRATHALL, A. Mark. Fenomenologia existencial. In: DREYFUS, L. Hubert, L. e WRATHALL, A. Mark, (orgs). **Fenomenologia e existencialismo**. Trad. Celia Camargo Bartalotti; Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

## APÊNDICE

### A FORMAÇÃO FILOSÓFICA INICIAL DE DERMEVAL SAVIANI: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Conforme Saviani<sup>52</sup> relata, foi no ano de 1962, no Seminário, que seus estudos filosóficos foram iniciados. A orientação filosófica seguida era a **Escolástica**<sup>53</sup>, mais precisamente, o **Tomismo**<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> Relato disponível no site: <<https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html>>. Acesso em 26/05/2015.

<sup>53</sup> Escolástica ou escolasticismo foi o método de pensamento crítico dominante no ensino das universidades medievais europeias, nos anos de 1100 a 1500. Conforme Spinelli (2013) a escolástica tinha por finalidade conciliar a fé cristã com o pensamento racional, especialmente o da filosofia grega. Colocava forte ênfase na dialética para ampliar o conhecimento por inferência e resolver contradições. A obra *Summa Theologica*, de Tomás de Aquino, é frequentemente vista como exemplo maior da escolástica.

<sup>54</sup> O **Tomismo surgiu na Idade Média**, período da história que, de acordo com Marcondes (2007, p. 105), foi do final do helenismo entre os séculos IV-V até o Renascimento e início do pensamento moderno, final do século XV e século XVI. No entanto, a “filosofia medieval” consolidou-se entre os séculos XII e XIV, período em que surgiu e se desenvolveu a escolástica e que ocorreu uma grande produção filosófica. No período em que predominou o modo de produção feudal a igreja ocupou um papel marcante, que teve início desde a crise do Império Romano. Rubano e Moroz (2002, p. 141) informam que o cristianismo surgiu como questionamento das ideias e valores da sociedade escravista, uma vez que seus representantes pregavam a igualdade entre os homens, todos, filhos do mesmo Pai. No entanto, conforme os autores, se no início a igreja pôde ser considerada a representante das necessidades do povo que vivia oprimido, posteriormente assumiu a função de manutenção das ideias e da estrutura social vigente na sociedade feudal. Influenciado pelo pensamento de Aristóteles, Tomás de Aquino dava importância tanto para a razão quanto para a fé, mas, notadamente, priorizava a fé, pois para ele alguns conhecimentos – como, por exemplo, a existência de Deus –, mesmo não podendo ser demonstrados, eram considerados verdadeiros por serem uma revelação divina, conhecimento este superior ao da razão. Segundo Suchodolski (2000, p. 18), Tomás de Aquino, “pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorar da natureza falível do homem. Mas essa atividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas Escrituras”. Contudo, o grande valor

Entretanto, foi em 1964, quando transferiu seus estudos de filosofia para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, que o autor conheceu a **fenomenologia existencial**. Esta, como veremos, foi utilizada pelo autor nos três textos que iremos apresentar, pois entre os referenciais teóricos utilizados por Saviani na elaboração de seu método dialético, este foi sem dúvida o que mais se evidenciou.

Desse modo, nos parágrafos abaixo faremos uma exposição sobre a origem e o significado da fenomenologia existencial. Entretanto, **destacamos que nossos estudos sobre essa temática foram bastante limitados, uma vez que além de extremamente complexa, a fenomenologia existencial não é objeto de nossa investigação. Por essa razão, estudá-la a fundo exigiria um tempo que não dispúnhamos.**

Entretanto, mesmo considerando os limites de nossa compreensão sobre a fenomenologia existencial e, conseqüentemente, os limites do texto que escrevemos, nossa opção por apresentá-lo se justifica por entendermos que uma breve incursão sobre o tema nos permitirá apresentar alguns dos termos utilizados por Saviani ao longo dos três textos nos quais o autor explica sobre seu método dialético. Termos esses que se originaram da fenomenologia.

A fenomenologia existencial nasceu da fenomenologia, que segundo Marcondes (2007, p. 261), é um movimento filosófico inaugurado por Edmund Husserl<sup>55</sup> e desenvolvido, especialmente na

---

de Tomás de Aquino ao recuperar Aristóteles é o caminho que abriu para a investigação científica do mundo natural. Isso ocorreu porque, em seus argumentos para provar a existência de Deus, ele apontava que era possível conhecer Deus a partir da **razão natural**, conciliando o que ensinavam as Escrituras com a assim chamada “teologia natural”. Foi a partir dessa forma de pensar a razão e a fé que o **tomismo** passou a ser considerado uma espécie de “filosofia cristã oficial” e, de acordo com Marcondes (2007, p. 129), tal reconhecimento aconteceu porque Tomás de Aquino foi um pensador de grande criatividade e originalidade, com riqueza argumentativa e conceitual, deixando grande contribuição para o pensamento filosófico.

<sup>55</sup> Edmund Husserl (1859-1938) nasceu na Morávia, então parte do Império Austro-Húngaro, e foi professor da Universidade de Freiburg (1916-1928), na Alemanha, tendo influenciado fortemente toda uma geração de pensadores que foram seus alunos, como Karl Jaspers e Martin Heidegger (MARCONDES, 2007, p. 261).



França e na Alemanha, tornando-se uma das principais correntes do pensamento do século XX.

O termo fenomenologia, conforme diz Marcondes (2007, p. 261), foi utilizado pela primeira vez por Johann Lambert para caracterizar a “ciência das aparências”. Mas foi com Hegel (1770-1831), em sua obra *Fenomenologia do espírito*, que o termo entrou definitivamente na tradição da filosofia.

O sentido vigente atualmente do termo fenomenologia foi dado por Husserl, que entende por fenômeno, conforme indica Zilles (2002, p. 06), tudo que intencionalmente está presente à consciência, sendo para esta uma significação.

**A fenomenologia é para Husserl (1990, p. 46) um método e uma atitude intelectual, ambos, especificamente filosóficos.** Por essa razão, de acordo com Zilles (2002, p.12), **a tarefa da fenomenologia é a de estudar a significação das vivências da consciência.**

No **campo da filosofia**, Husserl esteve preocupado em formular uma “**ciência de rigor**”, por essa razão **formulou um método fenomenológico, caracterizando a atitude fenomenológica como uma atitude reflexiva e analítica.**

Segundo Husserl (1990, p. 22), **a fenomenologia é um método que é a própria ciência da essência do conhecimento, ou doutrina universal das essências.**

Ao apresentar o método de Husserl, Ales Bello (2006, p. 21) diz que, para esse autor, para que se compreenda o fenômeno, é preciso percorrer um caminho que em grego significa método. Essa é a característica da filosofia ocidental, que sempre fez um caminho para compreender as coisas. Conforme a autora, esse caminho para Husserl é formado de duas etapas.

A **primeira etapa do método** tem por finalidade buscar o sentido das coisas e é realizada por meio da **redução eidética**, que significa conhecer a essência das coisas. Para Husserl, é possível conhecer o sentido das coisas. O autor entende que intuímos o sentido das coisas, ou seja, captamos a essência da coisa pelo sentido.

Como informa Ales Bello (2006, p. 23), para Husserl a compreensão do sentido das coisas não se dá pelo entendimento dos fatos, mas pelo entendimento do sentido dos fatos. Assim, a pergunta de Husserl não é o quais são os fatos, mas sim, o que são os fatos? Pergunta essa que diferencia a fenomenologia do positivismo, pois embora

considere os fatos importantes, para Husserl esse entendimento é insuficiente, tornando-se necessário compreender o sentido dos fatos.

O positivismo considera muito importante os fatos, sobretudo assumidos como tais pelas ciências físicas. No entanto, Husserl diz que os fatos existem e são fatos. Mas o que são? Por exemplo, a ciência física olha a natureza, dá-se conta dos fatos da natureza, mas o que são esses fatos? Ou ainda, as ciências sociais olham a sociedade, mas o que é a sociedade? Qual o seu sentido? Fazemos tantas análises da sociedade sem saber do quê se trata. Não basta dizer que existem, e esta é uma das polêmicas de Husserl no confronto com o Positivismo, mas também com todas as ciências da natureza e humanas (ALES BELLO, 2006, p. 24).

O que Husserl questiona em relação ao positivismo é que: ao se compreender o fato cientificamente, compreende-se tudo? Para ele, como indica Ales Bello (2006, p. 24) possivelmente não, pois existem outras dimensões de pesquisa que não são respondidas pelos fatos, como por exemplo, a pergunta “o que é verdade?”, que se sabe só poder ser respondida pelos sentidos.

A **segunda etapa do método**, segundo Ales Bello (2006, p. 26), destina-se a explicar como é que o sujeito busca o sentido, etapa essa denominada de **redução transcendental**. Para dar essa resposta, conforme a autora, Husserl faz as seguintes perguntas: “Por que o ser humano procura sentido?” “Quem é esse ser humano?” “Como é feito esse ser humano que busca sentido?”. Na verdade, com tais perguntas Husserl começa a analisar o ser humano, que na linguagem filosófica é o sujeito.

Para compreender o que seja esse sujeito segundo Husserl, Ales Bello faz um exercício de análise utilizando como exemplo um copo d’água. Segue abaixo o exercício proposto pela autora:

Começemos por dizer que estamos diante de um copo d’água. Vemos, sobre a mesa, o copo que antes já estava lá, podíamos vê-lo, mas não tínhamos prestado atenção nele. Esta é uma coisa interessante que apresenta dois níveis. Antes

víamos o copo, mas não fazíamos uma reflexão, talvez porque não estivéssemos com sede. Agora, tenho sede e começo a prestar atenção. Estamos refletindo um pouco sobre o tema do ‘ver o copo’. Antes estávamos cômicos, sabíamos ter visto o copo sem ter feito uma reflexão a respeito. Todos nós tínhamos já uma *experiência perceptiva* do copo, que estava em nós, dentro de nós, mas o copo, fora. Porém, no momento em que tivemos uma experiência perceptiva do copo, ele estava dentro de nós. De que modo estava dentro? Nós sabíamos que o copo existia, portanto, estar dentro significa saber que o copo existe. Enquanto estávamos vivendo o *ato perceptivo* (o ato de ver o copo), poderíamos perguntar do que esse ato era formado. Sabemos que esse ato perceptivo era formado pelo ver o copo e também pelo copo, ali, diante de nossos olhos. Enquanto coisa física, enquanto existente, onde estava o copo? Estava fora. Porém, enquanto visto, onde estava? Dentro. Temos aí o ato de ver, e enquanto vivemos o ato, estamos vivendo o ato vivido dentro de nós (ALES BELLO, 2006, p. 27).

Cabe salientar que o **que está fora** é denominado por Husserl, como já mencionado anteriormente no presente texto, de **transcendente**. O **que está dentro**, de **transcendental**. Para ele, é apenas o que está dentro, o transcendental, que tem validade para que se possa chegar à essência do fenômeno.

Quanto à **experiência perceptiva** e o **ato perceptivo**, melhor dizendo, quanto à **percepção**, Husserl diferencia-a da psicologia. Para ele, conforme afirma Ales Bello (2006, p. 31), o sujeito percebe o mundo físico por meio das sensações, especialmente da visão e do tato. Tais sensações são vivenciadas pelo sujeito que, no ato dessa vivência, registra-as, através da capacidade de “dar-se conta”, que é a consciência.

Ver e tocar são *vivências*, e se são vivências, quer dizer que são registradas por nós e delas temos consciência. Ter consciência dos atos que são por nós registrados são vivências. Consciência nesse caso, não quer dizer que a cada momento nós temos que dizer ‘agora estamos vendo, agora

estamos tocando'. Consciência significa que, enquanto nós olhamos, nos damos conta de que estamos vendo, ou que, enquanto tocamos, nos damos conta de tocar. Depois, podemos fazer uma *reflexão* dessa consciência, como a que estamos fazendo agora (ALES BELLO, 2006, p. 32-33).

Assim como a percepção, a reflexão é considerada por Husserl, um ato. É um novo ato, uma nova vivência, portanto, torna-se consciente. Nesse sentido, Husserl indica que existem dois níveis de consciência: o primeiro é o nível dos **atos perceptivos**, e o segundo nível de consciência, é o dos **atos reflexivos**. Os animais de modo geral, desenvolvem apenas o primeiro nível, dos atos perceptivos. Já a reflexão é uma vivência humana por corresponder, de acordo com Ales Bello (2006, p. 33), “à capacidade que o ser humano tem de se dar conta do que está fazendo”.

Em síntese, pode-se dizer que o método fenomenológico proposto por Husserl tem duas etapas. Na primeira, a finalidade é compreender o sentido das coisas por meio da redução eidética. Na segunda etapa, Husserl procura compreender como é que o sujeito dá sentido às coisas. Nesse processo de análise, fica claro que a consciência toma grande importância no pensamento do autor.

Para Husserl, segundo Zilles (2002, p. 21) a “consciência é uma corrente de experiências vividas, num rio heraclítico, que se colhe a si mesma”. Nesse sentido, Husserl propõe-se a estudar a consciência como retorno a si mesma. .

Conforme Chauí (2002, p. 238), para Husserl a **fenomenologia é a descrição de todos os fenômenos**, isto é, de todas as “significações ou essências que aparecem à própria consciência e que são constituídas pela própria consciência”. A fenomenologia é, portanto, a significação de todas as realidades: materiais, naturais, ideais, culturais.

Desse modo, ao ampliar o conceito de fenômeno, Husserl propôs que a filosofia distinguisse diferentes tipos de essências ou fenômenos e que considerasse cada um deles como manifestando um tipo de realidade diferente, um tipo de ser diferente. Falou, de acordo com Chauí (2002, p. 238), em regiões do ser: a região Consciência, a região Natureza, a região Matemática, a região Arte, a região História, a região Religião, a região Política, a região Ética, etc. Propôs que a Filosofia investigasse as essências próprias desses seres ou desses entes, criando **ontologias regionais**.

A fenomenologia de Husserl foi o ponto de partida para o surgimento de outras fenomenologias, entre elas a **fenomenologia existencial**. Como explicitado anteriormente, para Husserl,

O mais importante não é a existência, mas a essência, o sentido. Sua ideia é que devemos colocar entre parênteses a existência dos fatos. O copo diante de mim é um fato, mas não interessa tanto que ele esteja aqui, e sim o que ele é, o problema do sentido. Outro exemplo pode ser dado, quando coloco entre parênteses a existência das várias comunidades, não interessa compreender o que é a comunidade ou outra, mas interessa compreender o que é a comunidade, o seu elemento essencial. Quando Husserl propunha isto, muitos diziam que não se pode negar a existência. Mas Husserl não estava negando a existência, mas referia-se à existência como fato positivista (ALES BELLO, 2006, p. 93).

Os fenomenólogos franceses, como Merleau-Ponty e Sartre, afirma Ales Bello (2006, p. 94-94), diferentemente de Husserl, entendem que a busca do sentido deve ser feita em relação à existência. Esses filósofos se fundamentaram em Heidegger, que se apropriou da fenomenologia dando-lhe enfoque na existência. Para tais filósofos, há um fenômeno da existência humana e este deve ser examinado como fenômeno, mas sem adentrá-lo, sem examinar a dimensão dos atos. A diferença fundamental entre Husserl e Heidegger, Merleau-Ponty e Sartre é que, embora todos concordem que as coisas existem, Husserl não trabalha sobre o plano da existência, mas do sentido, do significado das coisas que existem.

Segundo Chauí (2002, p. 241) os filósofos que vieram após Husserl e adotaram suas ideias desenvolveram uma nova ontologia, um novo estudo do ser. Entre eles, os já citados Heidegger e Merleau-Ponty, que modificaram várias ideias de Husserl, esforçando-se para “liberar a ontologia do velho problema deixado pela metafísica, qual seja, o dilema do realismo e do idealismo, dilema que Husserl resolvera em favor do idealismo pelo papel preponderante que dera à consciência ou ao sujeito do conhecimento”.

O dilema deixado pela metafísica diz respeito ao sujeito e ao objeto. O realismo, de acordo com Chauí (2002, p. 241), elimina o

sujeito ou a consciência, restando as coisas em si mesmas, a realidade verdadeira, o ser em si. O idealismo, contrariando a posição anterior, elimina as coisas, por entender que a consciência ou o sujeito são capazes de dar sentido à realidade, ao objeto.

Nesse sentido, “Heidegger e Merleu-Ponty afirmam que as duas posições estão equivocadas e que são ‘erros gêmeos’, cabendo à nova ontologia superá-los, isto é, resolver o problema Heráclito-Parmênides, Platão-Aristóteles, medievais e modernos, Kant e Husserl” (CHAUÍ, 2002, p. 241). Para tanto, os dois filósofos afirmam que não se pode eliminar nem a consciência e nem as coisas, por entenderem que sem a consciência não há mundo para os seres humanos e sem o mundo, não há como conhecer, nem agir.

Essa nova ontologia entende que estamos no mundo e esse mundo é mais velho do que nós, ou seja, esse mundo não esperou o sujeito do conhecimento para existir. No entanto, como afirma Chauí (2002, p. 241), embora esse sujeito tenha chegado ao mundo depois dele existir, ele é capaz de dar sentido ao mundo, conhecê-lo e transformá-lo.

Assim, a ontologia proposta estuda, como diz Chauí (2002, p. 242), “os entes ou seres antes que sejam investigados pelas ciências, e depois que se tornaram enigmáticos para nossa vida cotidiana”. Ou seja, os entes ou seres antes de serem transformados em conceitos das ciências. A ontologia, portanto, estuda as essências antes delas se transformarem em fatos da ciência explicativa e depois que se tornam estranhas para os seres humanos.

Como se observa, a ontologia investiga a essência ou o sentido do ente físico ou natural, do ente psíquico, lógico, matemático, estético, ético, temporal, espacial, etc. Investiga as diferenças e as relações entre eles, seu modo próprio de existir, sua origem, sua finalidade. O que é o mundo? O que é o eu ou a consciência? O que é o corpo? O que é o outro? O que é o espaço e o tempo? O que é a linguagem? O que é o trabalho? A religião? A arte? A sociedade? A história? A morte? O infinito? Eis as questões da ontologia (CHAUÍ, 2002, p. 242)

A velha questão filosófica: “O que isto que é?” é recuperada, referindo-se ao modo de ser dos entes naturais, artificiais, ideais e

humanos. Além dessa antiga questão é acrescida uma nova: “Para quem é isto que é?”, referindo-se ao significado, ao sentido desses entes.

A partir do que havia em comum no pensamento de Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e dos filósofos por eles influenciados, surgiram as expressões “fenomenologia existencial” e “fenomenologia existencialista”, no final da década de 1950 e no início da década de 1960. No entanto, segundo Wrathall (2012, p. 43), “nenhum desses filósofos referiu-se a sua própria obra como ‘fenomenologia existencial’, embora tenham descrito seus projetos de maneira semelhante”.

A justificativa para agrupar esses filósofos sob o título de “fenomenologia existencial” baseia-se na compreensão de fenômeno que possuem e no método fenomenológico que usam para explicar tais fenômenos.

Fenômeno para Heidegger, bem como para os demais filósofos existenciais, significa aquilo que se revela ou que se mostra em si. Por realmente existirem, não dependem que os conheçamos para que sejam. Os fenômenos são, portanto, independentes do que quer que pensemos deles. Diferentemente de Husserl, que entende que os fenômenos são dados pela consciência, Heidegger observa que “as entidades *são*, de modo inteiramente independente da experiência, do conhecimento e da compreensão pelos quais sejam revelados, descobertos e determinados” (WRATHALL, 2012, p. 44).

Um dos elementos fundamentais da fenomenologia existencial é o entendimento de que existem várias maneiras das entidades se revelarem ao sujeito. No entanto, essas entidades se mostram não por serem sensíveis ao pensamento, mas porque moldam ou influenciam o comportamento das pessoas em relação às coisas.

Como explica Merleau-Ponty,

O objetivo do fenomenólogo existencial é “retornar àquele mundo que precede o conhecimento, acerca do qual sempre fala o conhecimento em relação ao qual científica é uma linguagem de sinais abstrata e derivada, como é a geografia em relação ao recôndito onde primeiramente aprendemos o que é uma floresta, uma campina ou um rio” (1962, p.ix). Uma vez que os fenômenos existenciais podem mostrar-se melhor quando melhor quando não estamos

cientes deles de modo focalizado, quando não refletimos ou pensamos sobre eles, podem apresentar à nossa visão algo que só pode ser imperfeita e parcialmente e captado por formulações teóricas (WRATHALL, 2012, p. 44).

Diante do exposto, conforme Wrathall, evidencia-se que o **método da fenomenologia existencial tem de ser descritivo**, uma vez que seu propósito é de apenas conduzir a uma apreensão dos objetos de pesquisa. Para tanto, o método fenomenológico existencial, diferente do método fenomenológico de Husserl – que se propõe a descrever os fenômenos –, coloca foco na descrição dos fenômenos em si mesmos.

Segundo Wrathall (2012, p. 52), a descrição fenomenológica existencial é uma descrição particular, em muitos sentidos, parecida com as descrições cotidianas, não filosóficas. Isto porque “no curso comum das coisas, uma descrição só é útil na medida em que ajuda alguém a reconhecer ou compreender melhor a coisa”. Os fenomenólogos existenciais entendem que esse tipo de abordagem de descrição é a única maneira de permitir que determinados fenômenos se mostrem a si mesmos, que se mostrem como se dão ao sujeito antes de serem refletidos. Isso significa dizer que,

Na fenomenologia existencial o objetivo final é guiar o leitor para a orientação prática em face do mundo em que o fenômeno pode se mostrar. No final, a descrição não possui valor independente. Seu mérito como descrição é inteiramente função de sua habilidade de nos levar a apreender a coisa mesma, não sua adequação para servir como fundamentação à teorização (WRATHALL, 2012, p. 54).

Nesse sentido, se o único acesso que se tem aos fenômenos existenciais é o modo como o sujeito vive a experiência que tem deles, isso significa que a única forma de garantir que a descrição do fenômeno seja realmente verdadeira é a de que o sujeito se renove constantemente, colocando-se diante do dado. Isso indica, como afirma Wrathall (2012, p. 55), que não é possível “uma formulação definitiva e completamente abrangente sobre a natureza dos fenômenos existenciais, nem das lições a ser aprendidas com base neles”. Entretanto, ainda



conforme o autor, apesar de não ser possível estabelecer proposições definitivas, isso não significa que a fenomenologia seja destituída de rigor, ou que suas descrições sejam incorretas, uma vez que se os fenomenólogos existenciais estão certos, todos os sujeitos possuem acesso potencial aos fenômenos, sendo os próprios sujeitos capazes de verificar a veracidade ou não das descrições.

Lukács (1979), no livro *Existencialismo ou marxismo*, fará uma crítica aos ideólogos burgueses, os quais para o autor acabaram por produzir conhecimentos para a manutenção da ordem vigente, ou seja, para a manutenção do capital.

Para Lukács (1979, p. 31) existiram três estágios que marcaram o desenvolvimento da concepção científica burguesa. O primeiro período “é marcado pela filosofia burguesa clássica, que vai até cerca do fim do primeiro terço do século XIX ou, no máximo, até 1948”. É nesse período, segundo Netto, que se desenvolve a filosofia burguesa clássica. Diz o autor:

Neste período com a burguesia encarnando os ideais de progresso de toda a sociedade, os seus pensadores sustentam a plena cognoscibilidade do mundo e mantêm uma grande independência face às exigências ideológicas da sua própria classe social, na medida em que seu exército intelectual se funda na admissão da imensa tarefa histórica a ser cumprida pela burguesia; isto possibilita-lhes a crítica, de dentro, das características mais deletérias do mundo burguês, e, além disso, faz com que os seus equívocos teóricos decorram da própria necessidade das ‘ilusões heroicas’ despertadas com a preparação da Revolução Francesa (NETTO, 1978:17).

O segundo período tem início em 1848 em que, de acordo com Lukács (1979), na medida em que a burguesia se torna contrarrevolucionária, ocorre um processo de decomposição da filosofia, uma vez que assume “a função de amenizar os conflitos sociais e retirar das surgentes ciências do espírito qualquer compreensão ou categorização teórica que analise a essência da acumulação capitalista” (LARA, 2013, p. 94).

O terceiro estágio ocorreu, conforme indica Lukács (1979, p. 37), quando o capitalismo entra em sua fase imperialista. É nesse período que os “intelectuais não colocam mais os grandes problemas universais da burguesia na sua fase ascendente, mas limitam sua reflexão aos interesses defensivos da burguesia”.

Ainda conforme Lukács (1979, p. 38), esses intelectuais afastam-se “voluntariamente, dos problemas econômicos, políticos e sociais e é precisamente esse abandono que equivale ao respeito muito escrupuloso dos limites que foram traçados à filosofia pela burguesia imperialista”.

De acordo com Netto (1978, p. 20), em sua obra denominada *Lukács e a crítica da filosofia burguesa*, o autor irá dizer que, para Lukács,

É no contexto deste terceiro estágio que o existencialismo se insere como manifestação típica do irracionalismo que, no final das contas, preparou ideologicamente a maré montante do nazi-fascismo. Ele revela-se, através do aproveitamento, a seu talento, do método fenomenológico de Husserl, desde a obra de Heidegger, de 1927, *O Ser e o Tempo*. Contudo, se o existencialismo, na sua versão alemã (Heidegger e Jaspers), acabou por adequar-se à concepção hitleriana do mundo, o existencialismo francês — que esteve mesmo ligado à Resistência — pretende-se e situa-se como filosofia de intelectuais de esquerda. (NETTO, 1978:20).

Contudo, segundo Netto, para Lukács “a posição socialmente progressista e a honestidade pessoal dos existencialistas franceses não significa necessariamente que a sua oposição ao capitalismo seja consequente, nem, menos ainda, que ela decorra organicamente da sua filosofia”. Isso quer dizer que, no plano social, a única diferença entre o existencialismo francês e o de Heidegger é a seguinte: “o existencialismo francês levantou o seu protesto arbitrário não contra o conjunto da crise, mas contra o fascismo em particular. Mas o seu protesto permanece também abstrato e isto não se deve ao acaso”. Isso ocorre uma vez que “a maior parte dos pensadores antifascistas arrancam, com efeito, ideológica e metodologicamente, do mesmo plano que seus adversários”. Isto quer dizer que, “na proporção em que o

existencialismo francês aprofunda as implicações da sua posição antifascista, fá-lo ao preço de insolúveis contradições metodológicas e de um acentuado ecletismo” (NETTO, 1978:20).

## ANEXO

### O Método da Economia Política<sup>56</sup>

Ao estudarmos um determinado país do ponto de vista da sua economia política, começamos por analisar a sua população, a divisão desta em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc.

Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um exame mais atento, tal revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc.

Por conseguinte, se começássemos simplesmente pela população, teríamos uma visão caótica do conjunto. Por uma análise cada vez mais precisa chegaríamos a representações cada vez mais simples; do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população - desta vez não teríamos uma idéia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.

Tal foi historicamente, a primeira via adotada pela economia política ao surgir. Os economistas do século XVII, por exemplo, partem sempre do todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc.; no entanto, acabam sempre por descobrir, mediante a análise, um certo número de relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Uma vez fixados e mais ou menos elaborados estes fatores começam a surgir os sistemas

---

<sup>56</sup> Disponível em:

<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/concriteconpoli/introducao.htm>>.

econômicos que, partindo de noções simples - trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca - se elevam até ao Estado, à troca entre nações, ao mercado universal. Eis, manifestamente, o método científico correto.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Eis por que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si. Com efeito, a mais simples categoria econômica - por exemplo, o valor de troca - supõe uma população, população essa que produz em condições determinadas; supõe ainda um certo tipo de família, ou de comunidade, ou de Estado, etc. Tal valor não pode existir nunca senão sob a forma de relação unilateral e abstrata, no seio de um todo concreto e vivo já dado. Pelo contrário, como categoria, o valor de troca tem uma existência anti-diluviana.

Assim, para a consistência filosófica - que considera que o pensamento que concebe é o homem real, e que, portanto, o mundo só é real quando concebido - para esta consciência, é o movimento das categorias que lhe aparece com um verdadeiro ato de produção (o qual recebe do exterior um pequeno impulso, coisa que esta consciência só muito a contra gosto admite que produz o mundo. Isto é exato (embora aqui nos vamos encontrar com uma nova tautologia, na medida em que a totalidade concreta, enquanto totalidade do pensamento, enquanto concreto do pensamento é in fact um produto do pensamento, do ato de conceber; não é de modo nenhum, porém, produto do conceito que pensa e se gera a si próprio e que atua fora e acima da intuição e da representação; pelo contrário, é um produto do trabalho de elaboração, que transforma a intuição e a representação em conceitos. O todo, tal como aparece na mente como um todo pensamento, é produto da mente

que pensa e se apropria do mundo do único modo que lhe é possível; modo que difere completamente da apropriação desse mundo na arte, na religião, no espírito prático. O sujeito real conserva a sua autonomia fora da mente, antes e depois, pelo menos durante o tempo em que o cérebro se comporte de maneira puramente especulativa, teórica. Por consequência, também no método teórico é necessário que o sujeito - a sociedade - esteja constantemente presente na representação como ponto de partida.

Mas não terão também estas categorias simples uma existência histórica ou natural autônoma anterior às categorias concretas? Ça dépend; Hegel, por exemplo, tem razão em começar a sua Filosofia do Direito pela posse, a mais simples das relações jurídicas entre indivíduos; ora não existe posse antes da família ou das relações de servidão e dominação, que são relações muito mais concretas; em contrapartida, seria correto dizer que existem famílias e tribos que se limitam a possuir, mas que não têm propriedade. A categoria mais simples relativa à posse aparece, portanto, como uma relação de simples comunidades familiares ou de tribos; numa sociedade mais avançada, aparece como a relação mais simples de uma organização mais desenvolvida; porém, está sempre implícito o sujeito concreto cuja relação é a posse. Podemos imaginar um selvagem isolado que seja possuidor, mas, neste caso, a posse não é uma relação jurídica. Não é exato que, historicamente, a posse evolua até à família; pelo contrário, a posse pressupõe sempre a existência dessa "categoria jurídica mais concreta".

Seja como for, não deixa de ser verdade que as categorias simples são expressão de relações nas quais o concreto menos desenvolvido pode já ter-se realizado sem estabelecer ainda a relação ou o vínculo mais multilateral expresso teoricamente na categoria mais correta; esta categoria simples pode substituir como relação secundária quando a entidade concreta se encontra mais desenvolvida. O dinheiro pode existir, e de fato existiu historicamente, antes do capital, dos bancos, do trabalho assalariado, etc.; deste ponto de vista pode afirmar-se que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo não desenvolvido, ou relações secundárias de um todo mais desenvolvido, relações essas que já existiam historicamente antes de o todo se ter desenvolvido no sentido expresso por uma categoria mais concreta. Só então o percurso do pensamento abstrato, que se eleva do simples ao complexo, poderia corresponder ao processo histórico real.

Por outro lado, podemos afirmar que existem formas de sociedade muito desenvolvidas, embora historicamente imaturas; nelas encontramos as formas mais elevadas da economia, tais como a cooperação, uma desenvolvida divisão do trabalho, etc., sem que exista qualquer espécie de dinheiro; tal é o caso do Peru. Assim também, nas comunidades eslavas, o dinheiro e a troca que o condiciona não aparecem, ou aparecem muito raramente no seio de cada comunidade, mas já surgem nos seus confins, no tráfico com outras comunidades. De aqui que seja em geral errado situar a troca interna à comunidade como o elemento constitutivo originário. A princípio, a troca surge de preferência nas relações entre comunidades, mais do que nas relações entre indivíduos no interior de uma única comunidade.

Além disso, se bem que o dinheiro tenha desempenhado desde muito cedo um papel múltiplo, na Antiguidade só pertence, como elemento dominante, a certas nações unilateralmente determinadas, a nações comerciais; e até na própria antiguidade mais evoluída, na Grécia e em Roma, o dinheiro só vem a alcançar o seu pleno desenvolvimento - um dos pressupostos da sociedade burguesa moderna - no período da dissolução.

Por conseguinte, esta categoria inteiramente simples, só aparece historicamente em toda a sua intensidade nas condições mais desenvolvidas da sociedade. Mas não impregna de maneira nenhuma todas as relações econômicas; no apogeu do Império Romano, por exemplo, o tributo e as prestações em gêneros continuavam a ser fundamentais; o dinheiro propriamente dito só estava completamente desenvolvido no exército. Nunca chegou a dominar na totalidade da esfera do trabalho.

De modo que - embora historicamente a categoria mais simples possa ter existido antes da categoria mais concreta - ela só pode pertencer, no seu pleno desenvolvimento intensivo e extensivo, a uma forma de sociedade complexa, ao passo que a categoria mais concreta se encontrava mais desenvolvida numa forma de sociedade mais atrasada.

O trabalho parece ser uma categoria muito simples; e a idéia de trabalho nesse sentido - isto é trabalho, sem mais - é muito antiga. No entanto, tomando esta sua simplicidade do ponto de vista econômico, o "trabalho" é uma categoria tão moderna como as relações que originam esta mesma abstração simples. O monetarismo, por exemplo - de forma perfeitamente objetiva situava ainda a riqueza no dinheiro, considerando-a como algo de exterior. Relativamente a isto, operou-se

um grande progresso quando o sistema manufatureiro ou comercial passou a situar a fonte de riqueza, não no objeto, mas na atividade subjetiva - o trabalho, manufatureiro ou comercial - embora continuasse a conceber esta atividade apenas como atividade limitada produtora de dinheiro. Com relação a este sistema, o dos fisiocratas [realiza novo progresso e] situa a fonte de riqueza numa forma determinada de trabalho - o trabalho agrícola; além disso, concebia o objeto não como a forma exterior do dinheiro, mas como produto enquanto tal, como resultado geral do trabalho. Mesmo assim, dado o caráter limitado da atividade, este produto continua a ser um produto determinado da natureza, quer dizer, um produto agrícola, produto da terra par excellence. Progrediu-se imenso quando Adam Smith rejeitou toda e qualquer especificação acerca das formas particulares da atividade criadora de riqueza, considerando-a como trabalho puro e simples, isto é, nem trabalho manufatureiro, nem trabalho comercial, nem trabalho agrícola, mas qualquer deles, indiferentemente; a esta universalidade da atividade criadora de riqueza corresponde a universalidade do objeto enquanto riqueza - produto em geral, quer dizer trabalho em geral, embora [neste caso] se trate de trabalho passado, objetivado. A dificuldade e a importância desta transição para a nova concepção, está patente no fato de o próprio Adam Smith, aqui e ali, pender para o sistema fisiocrático.

Poderia agora parecer que se encontrou muito simplesmente a expressão abstrata da mais antiga e mais simples relação que, na sua qualidade de produtores, os homens estabeleceram entre si - e isto independentemente da forma da sociedade. Isto é verdadeiro num sentido, e falso noutro. Com efeito, a indiferença em relação a toda a forma particular de trabalho supõe a existência de um conjunto muito diversificado de gêneros reais de trabalho, nenhum dos quais predomina sobre os outros. Assim as abstrações mais gerais apenas podem surgir quando surge o desenvolvimento mais rico do concreto, quando um elemento aparece como o que é comum a muitos, como comum a todos. Então, já não pode ser pensado unicamente como forma particular. Por outro lado, esta abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado intelectual de um todo concreto de trabalhos: a indiferença em relação a uma forma determinada de trabalho corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar facilmente de um trabalho para outro, sendo para eles fortuito - e portanto indiferente - o gênero determinado do trabalho. Nestas condições, o trabalho



transformou-se - não só como categoria, mas na própria realidade - num meio de produzir riqueza em geral e, como determinação já não está adstrito ao individuo como sua particularidade. Este estado de coisas atingiu o seu maior desenvolvimento na forma mais moderna das sociedades burguesas - os Estados Unidos; consequentemente, só nos Estados Unidos a categoria abstrata "trabalho", "trabalho em geral", trabalho sans phrase - ponto de partida da economia moderna - se tornou uma verdade prática. Deste modo, a abstração mais simples - que a economia moderna põe em primeiro plano, como expressão de uma relação antiquíssima e válida para todas as formas de sociedade - só vem a aparecer como verdade prática - e com este grau de abstração - enquanto categoria da sociedade moderna.

Poder-se-ia dizer que a indiferença em relação a toda a forma determinada de trabalho, que nos Estados Unidos é um produto histórico, se manifesta entre os russos, por exemplo, como uma disposição natural. Contudo, há uma diferença considerável entre bárbaros aptos para qualquer trabalho e civilizados que por si próprios se dedicam a tudo; além disso, esta indiferença em relação a qualquer forma determinada de trabalho corresponde na prática, entre os russos, à sua sujeição tradicional a um trabalho bem determinado, a que só podem arrancá-los influências exteriores. Este exemplo do trabalho mostra com clareza que as categorias mais abstratas, embora sejam válidas para todas as épocas (devido à sua natureza abstrata, precisamente), são também - no que a sua abstração tem de determinado - o produto de condições históricas e só são plenamente válidas para estas condições e dentro dos seus limites.

A sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção. As categorias que exprimem as relações desta sociedade, e que permitem compreender a sua estrutura, permitem-nos ao mesmo tempo entender a estrutura e as relações de produção das sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se ergueu, cujos vestígios ainda não superados continua a arrastar consigo, ao mesmo tempo que desenvolve em si a significação plena de alguns indícios prévios, etc. A anatomia do homem dá-nos uma chave para compreender a anatomia do macaco. Por outro lado as virtualidades que anunciam uma forma superior nas espécies animais inferiores só pode ser compreendidas quando a própria forma superior é já conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa dá-nos a chave da economia da Antiguidade, etc., - embora nunca à maneira dos economistas, que

suprimem todas as diferenças históricas e vêm a forma burguesa em todas as formas de sociedade. Podemos compreender o tributo, a dízima, etc., quando conhecemos a renda fundiária; mas não há razão para identificar uns com a outra. Além disso, como a sociedade burguesa não é em si mais do que uma forma antagônica do desenvolvimento histórico, certas relações pertencentes a sociedades anteriores só aparecem nesta sociedade de maneira atrofiada, ou mesmo disfarçada. Por exemplo, a propriedade comunal. Por conseguinte, sendo embora verdade que as categorias da economia burguesa são até certo ponto válidas para todas as outras formas de sociedade, tal deve ser admitido cum grano salis; podem conter essas formas de um modo desenvolvido, ou atrofiado, ou caricaturado, etc.; porém, existirá sempre uma diferença essencial. A invocação da chamada evolução histórica repousa geralmente no fato de que a última forma de sociedade considera as outras como simples etapas que a ela conduzem e, dado que só em raras ocasiões, só em condições bem determinadas, é capaz de fazer a sua própria crítica - não falamos, claro, dos períodos históricos que se consideram a si próprios como uma época de decadência - concebe sempre essas etapas de um modo unilateral. A religião cristã só pode contribuir para que se compreendessem de um modo objetivo as mitologias anteriores, quando se prontificou até certo ponto, por assim dizer virtualmente, a fazer a sua própria auto-crítica. Do mesmo modo, a economia burguesa só ascendeu à compreensão das sociedades feudal, clássica e oriental, quando começou a criticar-se a si própria. A crítica a que a economia burguesa submeteu as sociedades anteriores - especialmente o feudalismo, contra o qual a burguesia teve de lutar diretamente - assemelha-se à crítica do paganismo pelo cristianismo, ou até à do catolicismo pelo protestantismo - isto quando não se identificou pura e simplesmente com o passado, fabricando a sua própria mitologia.

Como, em geral, em toda a ciência histórica, social, ao observar o desenvolvimento das categorias econômicas há que ter sempre presente que o sujeito - neste caso a sociedade burguesa moderna - é algo dado tanto na realidade como na mente; e que, por conseguinte, essas categorias exprimem formas e modos de existência, amiudadamente simples aspectos desta sociedade, deste sujeito; e que, portanto, mesmo do ponto de vista científico, esta sociedade não começa a existir de maneira nenhuma apenas a partir do momento em que se começa a falar dela como tal. uma regra a fixar, pois dá-nos elementos decisivos para o [nosso] plano [de estudo]. Por exemplo, parecia naturalíssimo começar

[a nossa análise] pela renda imobiliária, pela propriedade agrária, pois estão ligadas à terra, fonte de toda a produção e de toda a existência, e também àquela que foi a primeira forma de produção de todas as sociedades mais ou menos estabilizadas - a agricultura; ora, nada seria mais errado do que isto; em todas as formações sociais, existe uma produção determinada que estabelece os limites e a importância de todas as outras e cujas relações determinam, portanto, os limites e importância das outras todas. E a iluminação geral que banha todas as cores e modifica as suas tonalidades particulares. como um éter particular que determina o peso específico de todas as formas de existência que nele se salientam.

Consideremos por exemplo os povos de pastores (os povos de simples caçadores e scadores não atingiram ainda o ponto em que começa o verdadeiro desenvolvimento. Encontramos nestes povos uma forma esporádica de agricultura. Desse modo se determina a propriedade agrária. Esta propriedade é comum e conserva mais ou menos esta forma, consoante estes povos estão mais ou menos ligados às suas tradições: é o caso da propriedade comunal entre os Eslavos.

Nos povos que praticam a agricultura sedentária - e a sedentarização é já um progresso importante - e em que predomina essa atividade, como na Antiguidade e na sociedade feudal, a própria indústria, bem como a sua organização e as formas de propriedade que lhe correspondem, reveste-se - em maior ou menor grau - do caráter da propriedade agrária; a indústria, ou depende completamente da agricultura, como na Roma Antiga ou reproduz, na cidade, a organização e as relações do campo, como na Idade Média; o próprio capital - à exceção do puro e simples capital monetário - reveste-se na Idade Média, na forma de instrumentos de trabalho artesanal, etc., desse caráter de propriedade agrária. Na sociedade burguesa sucede o contrário: a agricultura transforma-se cada vez mais num simples ramo industrial, e é completamente dominada pelo capital. O mesmo se passa com a renda agrária. Em todas as formas de sociedade em que domina a propriedade agrária, a relação com a natureza é ainda preponderante. Em contrapartida, naqueles em que domina o capital, são [preponderantes] os elementos socialmente, historicamente criados. Não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital, mas pode-se compreender o capital sem a renda imobiliária. O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, potência que domina tudo; constitui necessariamente o ponto de partida e o ponto de chegada, e deve,

portanto, ser analisado antes da propriedade agrária; uma vez analisado cada um em particular devem ser estudadas as suas relações recíprocas.

Por conseguinte, seria impraticável e errado apresentar a sucessão das categorias econômicas pela ordem que foram historicamente determinantes; a sua ordem, pelo contrário, é determinada pelas relações que mantêm entre si na moderna sociedade burguesa, ordem essa que é exatamente a inversa da que parece ser a sua ordem natural ou a do seu desenvolvimento histórico. Não está em causa a posição que as relações econômicas ocupam historicamente na sucessão das diferentes formas de sociedade; nem tampouco a sua ordem de sucessão "na idéia" (Proudhon), (uma representação nebulosa do movimento histórico). O que nos interessa é a sua estruturação no interior da moderna sociedade burguesa.

Os povos comerciantes - Fenícios, Cartagineses -surgiram em toda a sua pureza no mundo antigo; esta pureza (caráter determinado abstrato) deve-se precisamente à própria predominância dos povos agricultores; o capital, comercial ou monetário, aparece justamente sob esta forma abstrata sempre que o capital não é ainda o elemento dominante das sociedades. Lombardos e Judeus ocupam uma posição semelhante relativamente às sociedades medievais que praticam a agricultura.

Outro exemplo [ilustrativo] das posições diferentes que as mesmas categorias ocupam em diferentes estágios da sociedade: as sociedades por ações (joint - stock - companies), uma das mais recentes instituições da sociedade burguesa, apareciam já no dealbar da era burguesa, nas grandes companhias mercantis que gozavam de privilégios e monopólios.

O próprio conceito da riqueza nacional insinua-se nos economistas do século XVII - e subsiste em parte nos do século XVIII - sob um aspecto tal que a riqueza aparece como criada exclusivamente para o Estado, cujo poder é proporcional a essa riqueza. Esta era uma forma, ainda inconscientemente hipócrita, sob a qual se anunciava a riqueza e a sua produção como o objetivo dos Estados modernos, considerados unicamente como meios de produzir riqueza.

Estabelecer claramente a divisão [dos nossos estudos] de maneira tal que [se tratem]:

1) As determinações abstratas gerais mais ou menos válidas para todas as formas de sociedade, mas no sentido atrás exposto.

2) As categorias que constituem a estrutura interna da sociedade burguesa, sobre as quais repousam as classes fundamentais. O capital, o trabalho assalariado, a propriedade agrária; as suas relações recíprocas. A cidade e o campo. As três grandes classes sociais; a troca entre estas. A circulação. O crédito (privado).

3) Síntese da sociedade burguesa, sob a forma de Estado, considerada em relação consigo própria. As classes "improdutivas". Os impostos. A dívida pública. O crédito público. A população. As colônias. A emigração.

4) As relações internacionais da produção. A divisão internacional. A exportação e a importação. Os câmbios.

5) O mercado mundial e as crises.