



Ensino de Sociologia em Debate

Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PERSPECTIVA DIDÁTICA DE ENSINO: UMA DISCUSSÃO SOBRE SEUS LIMITES¹

Vanessa Manosso Ramos²

RESUMO: Este artigo pretende discutir sobre a utilização da proposta pedagógica Histórico-Crítica como didática de ensino, através do estudo de suas concepções fundamentais e sua estruturação em didática, problematizando sobre seus limites, levantando para o debate questões referentes à sua contribuição para o ensino.

Palavras-chave: Pedagógica, Histórico-Crítica, Didática, Ensino.

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2011 iniciamos a disciplina de Estágio Supervisionado I, em que realizamos observações de aulas da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, neste mesmo ano fomos apresentados a obra de Gasparin, Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. No ano de 2012, tanto no primeiro semestre com a disciplina de Estágio Supervisionado II, quanto no segundo semestre com a disciplina de Estágio Supervisionado III, realizamos regências e a metodologia adotada para elas segue a perspectiva didática do Gasparin.

Tendo em vista esse contexto acima relatado, em que esta perspectiva didática se faz tão presente, esse artigo tem por objetivo discutir, levando assim para o debate, os fatores que justificam a utilização de tal metodologia de ensino, analisando quais as

¹ Este artigo foi apresentado no V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, CCH/Uel, no dia 23 de novembro de 2012. Orientador: Prof. Dr. César Augusto de Carvalho.

² Licencianda em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina. Contato: vanessa_manosso@hotmail.com.

contribuições e limites dessa metodologia, isso com base em minha própria experiência com a utilização do método e algumas teorias da sua fundamentação.

A Pedagogia Histórico-Crítica como perspectiva didática para o Ensino, constitui-se como objeto a ser estudado nesse artigo, sobre este, segundo Gasparin “O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla” (GASPARIN, 2002: p. 3), com isso o método prioriza a realidade social, o que a princípio torna-se o diferencial do método, pois as relações de hierarquia, poder e desigualdades presentes nas relações de professor-aluno, ficariam em segundo plano, dando lugar para a realidade social em que ambos estariam no mesmo patamar e construiriam juntos o conhecimento sobre a mesma.

Um método que tem como ponto de partida a realidade social poderia romper com a desigualdade existente entre o conhecimento popular e o conhecimento erudito, tendo em vista que ambos seriam a partir da realidade social formas de compreensão dela.

Entretanto, esta compreensão do método diverge da concepção de Gasparin que ao explicitar os três passos da proposta pedagógica histórico-crítica, sendo esses; prática social, teoria e prática social transformada, no que diz respeito ao segundo passo ressalta que ele “... possibilita então passar do senso comum particular [...] para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões” (GASPARIN, 2002: p.7). Perspectiva convergente com a de Saviani ao entender que “... a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000: p.19).

A partir dessas concepções da pedagogia histórico-crítica de Gasparin e Saviani, em que ambos exaltam a superação do senso comum e da cultura popular, por meio dos conceitos científicos e da cultura erudita, fazem-se necessárias as seguintes questões: Por que ter como ponto de partida a realidade, o cotidiano do aluno se a intenção do método é superá-lo através do conhecimento científico e da cultura erudita? Ao utilizarmos a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, estaremos priorizando o conhecimento científico como forma de transformar a “cultura popular” do aluno?

Estas questões levam a problemática central deste artigo que consiste em: A pedagogia histórico-crítica como perspectiva didática contribui para o ensino? Ou limita por caracterizar o ensino como transformação do senso comum? Com essa problemática se torna imprescindível outra questão: É possível se ensinar sem esse rótulo de superação do senso comum?

Para responder a essas indagações, este artigo está dividido em quatro partes.

Na primeira parte ocorre uma interpretação do que vem a ser Pedagogia Histórico-Crítica, isso tendo como base a análise de suas principais concepções. Essas concepções são transformadas em uma didática e estruturadas em cinco etapas, abordadas na segunda e terceira parte. Na última parte é realizada a conclusão.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE INTERPRETAÇÃO

A proposta pedagógica histórico-crítica constitui estreita relação com o marxismo, assim, para Saviani,

[...] a nível de pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias das adesões aos marxismo no campo educacional. Lutando contra essas formas de modismo pedagógico confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica em uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. (SAVIANI, 2000: p. 1).

A concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica segue a vertente marxista, principalmente no que diz respeito ao materialismo histórico. Nesse sentido, a proposta pedagógica Histórico-Crítica, evidência a relação entre, a educação e o trabalho, através da concepção marxista, ressaltando a importância da fundamentação teórica de acordo com a perspectiva histórica dialética, em que a:

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2000: p. 102).

O nome Pedagogia Histórico-Crítica teria como sinônimo o de Pedagogia Dialética, mas, isso não acontece por causa de interpretações variadas do significado da mesma, pois, correntes teóricas convergentes com

[...] à fenomenologia que utilizam a palavra dialética como sinônimo de dialógico, ou seja, referente ao diálogo, [...] e não propriamente como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico (SAVIANI, 2000: p. 101).

Tendo em vista essa ligação entre a Pedagogia Histórico-crítica e o marxismo, em que a primeira se ocupa basicamente da educação e o segundo da relação homem-trabalho (e suas contradições), conclui-se que essa educação possui uma finalidade expressa na seguinte colocação de Saviani, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2000: p. 15). Assim, a relação com o trabalho é tão primordial para o marxismo, quanto é para a educação.

A educação que tem como finalidade o trabalho, para a Pedagogia Histórico-Crítica pretende um saber específico,

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000: p.13).

De acordo com a proposta da pedagogia histórico-crítica o saber objetivo é o saber necessário para a educação, o que permite uma seguinte questão: Qual é o lugar em que se pode obter esse saber objetivo? A resposta é evidente para Saviani, que compreende a Escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2000: 18). Nota-se que sendo o saber objetivo o específico para essa Pedagogia, e a elucidação de que a escola é responsável por sua transmissão, evidencia-se que da Pedagogia Histórico-Crítica pretende afirmar o potencial da instituição escolar.

Sendo assim, a especificidade da escola, o que é considerado como clássico da escola para a Pedagogia Histórico-Crítica é:

[...] a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando,

quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2000: p.23).

Sendo a finalidade da escola a transmissão de um saber sistematizado, ela é compreendida como sendo insubstituível e incontestável, por ter, diferente das outras instituições um papel essencial para a sociedade. E qual é esse papel?

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2000: p.89).

Novamente esta Pedagogia estabelece o quanto à escola é essencial para a sociedade, o quanto ela possui relevância não só no presente, e no passado, mas também no futuro para as novas gerações, com isso ela não é apenas necessária, ela se torna incontestável. Isso porque se tivemos acesso ao saber sistematizado no passado, e temos no presente, não podemos privar as novas gerações de o terem no futuro.

Com essas considerações sobre a proposta pedagógica histórico-crítica, esta pode ser resumida em quatro características; a primeira diz respeito a sua fundamentação teórica baseada no materialismo histórico, constituindo-se como pertencente à concepção marxista, em que a educação esta inteiramente ligada com o trabalho; a segunda é a concepção do saber específico dessa proposta, o saber objetivo; na terceira encontra-se a finalidade da escola, sendo esta a transmissão do saber sistematizado e por último o papel da escola perante a sociedade, que é o acesso para o saber sistematizado.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA TRANSFORMADA EM UMA DIDÁTICA

A proposta educacional da Pedagogia Histórico-Crítica é traduzida por Gasparin em uma didática, esta pode ser utilizada por todas as disciplinas, em que os docentes pretendem proporcionar um aprendizado do conhecimento científico de maneira crítica. (GASPARIN, 2005).

Nesse sentido os conteúdos escolares possuem uma finalidade social, isso significa para Gasparin que, “[...] esses conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia-a-dia do educando [...]. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento” (GASPARIN,

2005: p.2). Sendo assim, o conteúdo deve ser relacionado com o cotidiano do discente e a teoria histórica a qual ele pertence.

Essa relação esta fundamentada em uma metodologia dialética do conhecimento, que pode ser resumida segundo uma metodologia que,

[...] perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma do professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar (GASPARIN, 2005: p.5).

Com isso essa metodologia une o conhecimento escolar, ou seja, o conteúdo, ao conhecimento do aluno (se é que podemos entender que o aluno a partir dessa perspectiva possui conhecimento), isso através de uma teoria que direcione essa união, sendo ela a dialética histórica.

Para acontecer essa proposta pedagógica estruturada na teoria dialética do conhecimento, se faz necessário três passos, o primeiro é “[...] ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano” (GASPARIN, 2005: p.6). Assim professor e aluno devem dialogar sobre a realidade, mas, não uma realidade individual, específica e sim a realidade social, da totalidade histórica, para que possa ser posteriormente “iluminada”, repensada de acordo com a teoria.

No segundo passo a prática social é confrontada com a teoria, ou seja, o conhecimento do aluno, a partir do “[...] levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvende, explicita, descreva e explique essa realidade” (GASPARIN, 2005: p.6). É necessário ressaltar que nesse segundo passo, Gasparin trata dessa busca pela explicação teórica da prática social, como algo natural, em que a segunda só tem relevância se for submetida à primeira. Isso se torna explícito na seguinte concepção,

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações interna específicas desses conteúdos com a realidade global. Com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos

passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2005: p.7).

Nesse processo pedagógico o conhecimento empírico necessita indubitavelmente de uma reflexão crítica, de uma superação, que ocorre a partir da teorização, ou seja,

O conhecimento sistematizado, neste processo de unidade e luta, nega, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo de nível superior. A teorização é um processo fundamental para a aproximação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social. (GASPARIN, 2005: p. 7).

O terceiro e último passo, consiste no retorno a prática, esse retorno tem uma finalidade específica, transformar a prática. Isso acontece porque "... o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. [...] Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade" (GASPARIN, 2005: p.8). Isso significa que o retorno a prática é necessário não como um simples retorno, mas, um retorno transformado pela teorização, assim, não se torna um retorno e sim uma busca de superação da prática, a partir de uma comprovação teórica.

Com isso, é possível salientar que a teoria esta para a proposta pedagógica histórico-crítica, assim, como a água esta para a chuva. Assim, nesses três passos; prática-teoria-prática, esse comprometimento com a teoria se torna explícito.

AS ETAPAS DA DIDÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Gasparin estrutura essa proposta pedagógica fundamentada nesse processo de prática-teoria-prática, em cinco etapas; Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

A Prática Social Inicial do Conteúdo tem como especificidade a mobilização do aluno perante o que será estudado, para que isso aconteça o diálogo entre professor e aluno é essencial, a partir dele o professor deve desafiar o educando para que este reconheça no conteúdo alguma relação com seu cotidiano. (GASPARIN, 2005).

Essa prática não se ocupa do saber presente no cotidiano do aluno como um ser individual, e sim,

[...] traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente, a expressão dessa prática dá-se por um indivíduo que a apreendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior. Por isso, ela se apresenta sempre como uma prática próxima e remota ao mesmo tempo. (GASPARIN, 2005: p.22).

A Problematização tem como finalidade a identificação dos “... principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno. Desenvolve, ainda, o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras” (GASPARIN, 2002: p.10). Na problematização são lançadas as questões que propiciam a mediação entre, a prática, e a teoria, “É o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2005; p.35).

Na Instrumentalização ocorre à elaboração do conhecimento científico, através das ações didático-pedagógicas que conduziram a aprendizagem, é o momento que os alunos devem apropriar-se do conhecimento. Essa etapa evidencia a transmissão e assimilação do conhecimento (GASPARIN, 2002).

Sobre o conhecimento anterior e o novo conhecimento construído, “O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente” (GASPARIN, 2005: p.55). Com isso, nota-se uma tentativa por parte da didática Pedagógica Histórico-Crítica em considerar o conhecimento do aluno, mesmo que seja para posteriormente mudá-lo.

A etapa da Catarse, que constitui a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, pode ser compreendida como,

[...] a demonstração teórica do ponto de chegada, no nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade. (GASPARIN, 2005: p.131).

A integração entre a teoria e prática é demonstrada pela avaliação, é nessa etapa que o aluno expressa o quanto sua prática foi transformada pela teoria.

O último passo é a Prática Social Final do Conteúdo, é o retorno a Prática Social Inicial só que repensada pelo conteúdo, pode ser resumida segundo Gasparin como:

[...] a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2005; p. 147).

Podemos entender que esse retorno a Prática Social Inicial de forma repensada, configurado na Prática Social Final dos Conteúdos, como um processo de negação da prática inicial. Isso porque na prática final comprová-se a superioridade da mesma perante a prática inicial, que ao ser confrontada com o conhecimento científico se mostrou substituível sendo transformada pelo aprendizado.

Assim, estas constituem as cinco etapas da didática Pedagógica Histórico-Crítica proposta por Gasparin, com base nelas que desenvolvemos nossas regências da disciplina de Sociologia do Ensino Médio, no Estágio Supervisionado II e III.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas considerações sobre a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica e sua tradução em didática, é notável que se a escola deve sempre priorizar sua essência de transmissão-assimilação do saber sistematizado, a didática utilizada com essa proposta visa à condução do aluno para a assimilação desse mesmo saber.

A princípio essa constatação não é facilmente identificada, isso porque, uma didática que parte do que o aluno tem a falar, difere-se muito das outras formas tradicionais de didáticas pedagógicas, em que os alunos eram vistos como uma planta de alface, que deve ser regado pela água do conhecimento para poderem desabrochar culturalmente, e como uma alface não se mexe o aluno também não pode, pois qualquer movimento qualquer palavra prejudica o trabalho do professor regador de saberes.

O diálogo estabelecido entre o professor e aluno na Prática inicial da Pedagogia Histórico-Crítica, faz com que se tenha a ilusão de que o aluno não é uma alface, porque uma alface não se mexe, não fala, não dialoga, não expõe, e não age, mas, com a continuidade da didática em que se inicia a Problematização, a Instrumentalização, a

Catarse e a Prática Final, vai se tomando consciência de que o aluno ainda é tido como uma alface, mesmo sendo uma alface que dialoga, ele ainda é uma alface, que necessita de uma condução para chegar até a água do conhecimento. Nesse sentido o método, em última instância, não passa de um processo de condução, por etapas, do aluno ao conhecimento.

É certo que é uma condução muito bem fundamentada, que tenta equiparar a relação de hierarquia e poder expressa na relação professor aluno, porque o aluno tem voz e é considerado no processo de construção do conhecimento, juntos professor e aluno, necessitam do conteúdo para repensarem sua prática inicial. Mesmo o professor tendo a responsabilidade de ser o condutor do método, o conteúdo o supera, isso porque ele é histórico fruto de uma construção social, nesse sentido a relação de poder entre professor aluno ainda permanece, mas o conteúdo esta acima de ambos.

Com isso se torna evidente que a didática ao ser utilizada, faz com que o conhecimento científico seja priorizado, isso é comprovado principalmente com a Prática Social Final.

É relevante destacar que Pedagogia Histórico-Crítica pretende superar a teoria crítico-reprodutivista da educação, pois se esta fosse levada as últimas consequências os problemas educacionais não teriam solução. Assim os professores necessitavam de uma alternativa, um caminho para percorrerem. (SAVIANI, 2000). Teoria esta que teve como um de seus encabeçadores Pierre Bourdieu.

Entretanto, a Pedagogia Histórico-Crítica não superou a crítico-reprodutivista, pode ter apontado outra perspectiva, pode ter dado um norte, mas, não a superou, isso porque ainda, “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU-PASSERON, 1992: p.20). Assim, a proposta histórico-crítica se mostra como uma técnica de autoridade do conhecimento científico.

Portanto, nota-se que a utilização da didática Pedagógica Histórico-Crítica contribui para o ensino, quando se entende como ensino a superação de um conhecimento imediato, mas, quando não se tem essa concepção de ensino ela limita por estruturar a didática de ensino em uma transformação do senso comum, ou, conhecimento imediato. Uma metodologia de ensino que não tenha como característica o “rótulo” de superação do senso comum, em virtude de sua abrangência teórica, constitui uma problemática a ser desenvolvida em outro momento.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**". Rio de Janeiro: Francisco Alves , 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.