

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
O DESAFIO DO MÉTODO DIALÉTICO NA
DIDÁTICA**

MARINGÁ

2008

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO LUIZ GASPARIN
PROFESSORA PDE: ROSA MARIA ANTONIO

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
O DESAFIO DO MÉTODO DIALÉTICO NA
DIDÁTICA**

MARINGÁ

2008

ANTONIO, Rosa Maria

Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia.

*Aos professores do Colégio Estadual do Parque Itaipu
e a todos os professores
que se preocupam com a construção de
uma escola pública voltada à
emancipação das camadas populares e à
transformação social.
E, principalmente, ao **prof. Gasparin**,
pelo apoio e pelos anos de dedicação
voltados à formação docente.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	8
UNIDADE I	
Introdução à Teoria Histórico-Cultural.....	11
Elementos básicos da Teoria Histórico-Cultural.....	12
Considerações Finais.....	17
Atividades da Unidade I	18
UNIDADE II	
Origem da Pedagogia Histórico-Crítica.....	21
Elementos básicos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	23
Considerações Finais.....	27
Atividades da Unidade II	28
UNIDADE III	
Introdução à Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.....	31
Passos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.....	32
Considerações Finais.....	36
Atividades da Unidade III	37
À GUIA DE CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS	40

Até aqui, os homens têm sempre criado representações falsas sobre si próprios, e daquilo que são ou devem ser.[...] Libertemo-los das ficções do cérebro, das idéias, dos dogmas, das essências imaginadas sob cujo jugo se atrofiam. Rebelem-nos, contra o domínio das idéias. Ensinemo-los a trocar estas fantasias por idéias que correspondem à essência do Homem, diz um; a terem uma atitude crítica face a elas, diz o outro; a expulsá-las da cabeça, diz o terceiro; e a realidade vigente ruirá.

KARL MARX e FRIEDRICH ENGELS,

A ideologia alemã

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade ao trabalho proposto no Projeto de Intervenção Pedagógica do Colégio Estadual do Parque Itaipu, este Caderno Pedagógico - direcionado ao corpo docente e equipe pedagógica do estabelecimento de ensino – tem como objetivo servir de material de apoio teórico para a prática docente, tendo como fundamentos a Teoria Histórico-Cultural, cujo precursor é Lev Semenovitch Vigotski, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e, ainda, a respectiva Didática dessa pedagogia desenvolvida por João Luiz Gasparin.

O Caderno é composto por textos divididos em unidades e cada unidade com proposição de atividades sobre os respectivos temas. Estas atividades enfatizam o aspecto conceitual, bem como o aspecto operacional, culminando com a sistematização de um Plano de trabalho docente-discente.

A Unidade I apresenta uma introdução à Teoria Histórico-Cultural e alguns elementos desta teoria como: a gênese social da formação das funções psicológicas superiores, os momentos interpsicológico e intrapsicológico da aprendizagem, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial, bem como, o papel da intervenção pedagógica.

A Unidade II aborda a Pedagogia Histórico-Crítica, sua origem e alguns elementos desta pedagogia, entre eles: a natureza da educação, seu objeto e sua especificidade, a função social da escola, o método dialético e o papel do professor.

A Unidade III contempla uma introdução à Didática da Pedagogia Histórico-Crítica e identifica os passos propostos para esta Didática.

Esperamos que este material auxilie os colegas professores em sua prática e que seja um estímulo para um maior aprofundamento em seus estudos.

INTRODUÇÃO

A proposta político-pedagógica das escolas da rede estadual do Paraná, para o Ensino Fundamental e Médio, tem como fundamento os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nossos professores dominam os conteúdos da disciplina específica que ministram em suas aulas, porém, possuem uma grande dificuldade, ainda, em efetivar os fundamentos desta pedagogia no seu trabalho em sala de aula, principalmente, com relação aos encaminhamentos metodológicos.

Tendo em vista a necessidade de um aprofundamento teórico-prático do corpo docente, bem como, da equipe pedagógica, apresentamos os principais elementos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e os passos da respectiva Didática.

A Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, a Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais e a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica busca traduzir para a sala de aula o processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico. Desta forma, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem um método eficiente de leitura de mundo e de análise da educação que se expressa numa Didática capaz de ser um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da transformação social.

O objetivo principal do estudo deste material é possibilitar ao professor a compreensão do seu papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, à luz destas teorias, com vistas à apropriação efetiva dos conhecimentos científicos e à formação humana de nossos alunos.

UNIDADE I

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência

KARL MARX,

Contribuição à Crítica da Economia Política.

INTRODUÇÃO À TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semenovich Vigotski, advogado e filósofo russo, iniciou seu trabalho como psicólogo após a Revolução Russa de 1917.

Vigotski utilizou princípios e métodos do materialismo histórico-dialético – o qual busca compreender a realidade a partir de suas contradições e dentro do processo histórico em constante transformação - para organizar o novo sistema psicológico. Seus estudos foram profundamente influenciados pelas idéias de Marx e Engels.

Na obra de Engels (2000, p 139) podemos perceber a concepção social e histórica de homem que constrói seu pensamento através do processo de trabalho (transformação da natureza):

É precisamente a *modificação da Natureza* pelos *homens* (e não unicamente a Natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a Natureza que sua inteligência foi crescendo. A concepção naturalista da história [...]encara o problema como se exclusivamente a Natureza atuasse sobre os homens e como se as condições naturais determinassem, como um todo, o seu desenvolvimento histórico. Essa concepção unilateral esquece que o homem também reage sobre a Natureza, transformando-a e criando para si novas condições de existência. (grifos do autor).

De acordo com Marx (2003, p.5), são as mudanças históricas na vida material e na sociedade que determinam mudanças na consciência do homem:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

Cabe ressaltar que a publicação das obras de Vigotski foram proibidas na URSS, de 1936 a 1956, durante a ditadura stalinista, por motivos políticos.

Dentre os seguidores da teoria de Vigotski - os quais continuaram seus estudos mesmo após a sua morte em 1934 - os mais conhecidos são: Leontiev, Lúria, Elkonin e Davidov, entre outros. Todavia, em nosso trabalho ativemo-nos aos estudos de Vigotski.

A publicação das obras de Vigotski, no Brasil, teve início somente em 1984. Hoje, faz-se perceptível a grande importância de sua teoria no meio educacional.

ELEMENTOS BÁSICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A GÊNESE SOCIAL DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (VIGOTSKI, 2007, p.100)

Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino).

Nesta perspectiva, há uma primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vigotski não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas.

INTERNALIZAÇÃO

É através das relações com os outros homens, por meio da mediação de instrumentos, principalmente por meio da linguagem (instrumento simbólico básico de todos os grupos humanos) e dos objetos (instrumentos concretos), que o indivíduo chega a interiorizar os elementos culturalmente estruturados. Vigotski chama de internalização, essa reconstrução interna de uma operação externa.

De acordo com ele, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem

duas vezes, ou seja, em dois momentos: no nível social (interpsicológico) e depois no nível individual (intrapsicológico):

1º Interpsicológico: é o momento da aprendizagem que ocorre entre pessoas.

Este primeiro momento é decisivo no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento da mediação docente;

2º Intrapsicológico: é o momento da aprendizagem que ocorre no interior da criança.

No processo de ensino-aprendizagem corresponde ao momento da apropriação dos conteúdos pelo aluno.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal acontece ao longo do desenvolvimento da criança, como resultado de uma série de eventos ocorridos.

RELAÇÃO ENTRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança é considerado como um processo dialético complexo caracterizado por inúmeras transformações qualitativas, metamorfoses, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Segundo Vigotski (2007), não podemos nos limitar à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento da criança: o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real e o segundo, de zona de desenvolvimento proximal.

- **Nível de desenvolvimento real:** é o nível de desenvolvimento da criança onde suas funções mentais já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados;
- **Zona de desenvolvimento proximal ou potencial:** é o nível de desenvolvimento da criança determinado através da capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os colegas mais capazes.

Em outras palavras, podemos dizer que, no nível de desenvolvimento real, a criança consegue fazer as atividades, independentemente da ajuda de outros, porque as funções psíquicas necessárias para fazê-las já amadureceram nela. Já na zona de desenvolvimento proximal, a criança precisa de orientação de um adulto para fazer as atividades ou fazê-las em colaboração com os companheiros mais capazes, porque as funções psíquicas necessárias para tal ainda não amadureceram completamente, estando em processo de maturação.

Cabe, ainda, observar que a expressão “nível de desenvolvimento real” pode aparecer como “nível de desenvolvimento atual” e a expressão “zona de desenvolvimento proximal” como “zona de desenvolvimento imediato”, de acordo com as diferentes traduções da obra de Vigotski, para a língua portuguesa.

➤ Entre aprendizagem e desenvolvimento existem relações complexas:

.O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.

.O aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

De acordo com Eids e Tuleski (2007, p.7), “aprendizagem e o desenvolvimento constituem uma unidade dialética, onde a aprendizagem impulsionando o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente”. Isso significa que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem é a força impulsionadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores no indivíduo.

Segundo Vigotski (2007), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Assim, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Desta forma, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem por

meio da mediação dos instrumentos culturais, sejam eles simbólicos ou concretos, com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes, tem um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança.

MÉTODO DIALÉTICO DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

No método dialético de elaboração do conhecimento científico proposto por Marx (2003), o conhecimento parte do concreto empírico chegando ao concreto pensado, pela mediação do abstrato. Em outras palavras, o conhecimento parte do real-empírico, passando pelas abstrações, pela teorização, chegando ao concreto pensado, que nada mais é do que o real, visto, agora, em suas múltiplas determinações

Em forma de esquema, assim pode ser representado o método dialético em seu processo de realização:

CONCRETO - ABSTRATO - CONCRETO
EMPÍRICO - - PENSADO

PRÁTICA - TEORIA - PRÁTICA

Vigotski, ao propor os dois níveis de desenvolvimento da criança, seguiu a lógica dialética, explicitando que o desenvolvimento parte de um nível real, passando pela zona de desenvolvimento proximal e chegando a um novo nível de desenvolvimento, o qual corresponde, novamente, ao nível de desenvolvimento real-ponto de partida, e assim sucessivamente, devido ao processo constante de movimento - semelhante a uma espiral ascendente - onde o conhecimento retoma certos aspectos já adquiridos anteriormente, juntando-se a novos aspectos, enquanto avança para um nível superior.

Assim, o movimento do desenvolvimento da criança seguindo esta lógica:

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL - ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO - NOVO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL

Portanto, nesta lógica, é na zona de desenvolvimento imediato que irão ocorrer as mudanças significativas para o desenvolvimento da criança.

O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No processo de ensino e aprendizagem, a mediação do professor é de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos que passam pela escola, de acordo com esta perspectiva.

O nível de desenvolvimento imediato explica-se pelas operações que a criança só consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes, ou seja, exige a mediação de alguém, justamente porque faz parte de processos mentais que ainda não estão internalizados.

Conforme Oliveira (2005), “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando os avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...]A intervenção do professor é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”.

Desta forma, o ensino precisa ser organizado com procedimentos adequados, de maneira tal, que possibilite aprendizagens significativas as quais promovam o desenvolvimento das funções psíquicas dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Teoria Histórico-Cultural a primazia do aspecto social sobre o biológico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas faz-nos romper com princípios que durante anos foram eternizados no meio educacional.

Nesta perspectiva, há uma valorização dos conhecimentos científicos sobre os conhecimentos espontâneos. De acordo com Duarte (1998), Vigotski “valora de forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários”.

Por meio da mediação dos instrumentos, principalmente pela linguagem, os indivíduos interiorizam esses elementos culturalmente estruturados. Segundo Eidt e Tuleski (2007, p.8):

As faculdades humanas são na realidade mediações externas intencionais que se tornaram internas por um processo essencialmente social, permitindo ao homem registrar, manter e transformar sua história pessoal e a própria história da humanidade. [...]Nessa direção, fica claro que não se trata da criança construir por si seu conhecimento, mas sim se apropriar das objetivações, ou seja, da atividade material e intelectual depositada, condensada, acumulada nos objetos, na linguagem e nos usos e costumes elaborados pelos homens através dos tempos, processo que possibilitará o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento. Assim, podemos inferir a importância do ensino e do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Eidt e Tuleski (2007, p.9):

Quando concebemos que o desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução biológica, sendo essa linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, este processo deixa de ser naturalizado e os profissionais que atuam na escola passam a compreender que quanto mais ensino, mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Desta maneira, na escola, o trabalho intencional, planejado e sistematizado do professor permite aos educandos apropriarem-se dos instrumentos culturais construídos pela humanidade historicamente, caracterizando o processo de humanização desses indivíduos.

ATIVIDADES DA UNIDADE I

1- Leitura do texto:

GALUCH, Maria Terezinha B.; PALANGANA, Isilda C.; SFORNI, Marta Sueli de F. Acerca da relação entre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2002. 15v, n.1, p.p.111-128.

2- A partir da leitura da Unidade I deste Caderno e do texto acima indicado, sistematize as questões a seguir:

a)) Sintetize a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

b) De acordo com o texto da Unidade I:

“Nesta perspectiva, há uma primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem”.

Explique como você entende a gênese social das funções psicológicas superiores.

c) Qual é o papel da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem, na ótica da Teoria Histórico-Cultural, conforme as reflexões suscitadas por Galuch, Palangana e Sforini?

d) Na Unidade I, de acordo com Duarte:

Vigotski “valora de forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários”.

Conforme Galuch, Palangana e Sforini (p.112):

“A escola é chamada a rever o ensino que oferece, mais especificamente, a espécie de formação que vem promovendo, a fim de adequá-los não só às exigências do mercado de trabalho, mas à convivência com as novas tecnologias, que invadem todos os recônditos da vida”.

Frente às novas habilidades requeridas na atualidade, qual a finalidade do ensino? Qual é o papel dos conteúdos escolares na formação dos indivíduos?

SUGESTÕES PARA LEITURA:

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, Apr. 1998.

VIGOTSKI, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p.87-105.

UNIDADE II

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Em cada período da sua história, a sociedade capitalista produz
o modo de ser e de sentir de que necessita para continuar
dominando.*

ANTONIO GRAMSCI,

Maquiavel, a Política e o Estado Moderno

ORIGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica teve sua formação, no final da década de 70, marcada pelo desenvolvimento das análises críticas da educação. Como resposta ao movimento pedagógico, veio atender à necessidade de encontrar alternativas à pedagogia dominante (Pedagogia Tecnicista- cuja base foi a promulgação da Lei 5692/71), num momento histórico de crítica dos educadores às orientações pedagógicas impostas pelo Regime Militar, como relata Saviani (2005) ao contextualizar historicamente a Pedagogia Histórico-Crítica.

As teorias crítico-reprodutivistas divulgadas, naquele momento, no meio educacional e de maior repercussão foram: a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; a “ teoria da escola como aparelho ideológico de Estado” (AIE); e a “teoria da escola dualista”. Tais teorias, de modo geral, apenas reforçavam o entendimento de que a escola reproduzia as relações vigentes (do interesse da classe dominante), sem nenhuma perspectiva de mudança por parte da classe dominada, além de não apresentarem nenhuma proposta pedagógica.

Surgem, a partir daí, as teorias progressistas, as quais sustentam as finalidades sóciopolíticas da educação. Dentre elas, ganha destaque, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, apresentada por José Carlos Libâneo em seu livro: Democratização da escola pública, publicado em 1985. Em sua obra, Libâneo enfatiza que o papel principal da escola é o ensino, com a difusão do conhecimento às camadas populares - conteúdos vinculados à realidade - tendo em vista a democratização da escola pública e a conseqüente transformação social:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial [...] da escola. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. (LIBÂNEO, 2008, p. 38-39).

Posteriormente, ascende no campo teórico, a “pedagogia histórico-crítica”, proposta por Dermeval Saviani, como pedagogia revolucionária, empenhada em

colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento o materialismo histórico.

De acordo com Saviani (2005, p.88):

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no 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. (grifos do autor).

Nesta perspectiva - com ênfase na relação dialética da escola com a sociedade - a escola, ainda que elemento condicionado pela sociedade, não deixa de influenciar o elemento condicionante, à medida que cumpre sua especificidade e sua função social.

ELEMENTOS BÁSICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A NATUREZA, O OBJETO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO:

A natureza da Educação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, provém da própria natureza humana. No processo de sobrevivência, o homem extrai da natureza os meios de sua subsistência, transformando-a, criando, desta forma, um mundo humano-cultural, através do “trabalho material”. Porém, para produzir, materialmente, o homem necessita antecipar e representar as idéias. Esta representação inclui o conhecimento das propriedades do mundo real - a ciência, a arte, a ética - traduzindo-se em um trabalho “não-material”. Assim, a educação se situa na categoria do trabalho não-material - de uma forma específica de trabalho - ou seja, seu produto não se separa do ato de produção; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. Exemplificando: o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo, pois ela é produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Sendo assim, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. De acordo com Saviani (2005, p.13), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A especificidade da Educação é, neste sentido, o conhecimento científico, a cultura erudita - o saber produzido e sistematizado historicamente pelos homens - e não o conhecimento espontâneo ou a cultura popular, que faz parte do senso comum. Saviani (2005, p. 21) esclarece que:

Se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.

Desta maneira, não se exclui o saber que o aluno já detém, mas através do

acesso ao saber erudito e ao conhecimento científico, na escola, ele amplia seus conhecimentos, superando o senso comum.

O MÉTODO DIALÉTICO:

Saviani (2005, p.142), seguindo a lógica do método dialético de elaboração do conhecimento científico proposto por Marx, explicita o movimento do pensamento como “a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise”. Onde a Síncrese corresponde à visão caótica do todo, a síntese corresponde à visão rica desta totalidade e a análise, às abstrações e reflexões. Ou seja, o pensamento parte de uma visão caótica do todo e através da reflexão chega a uma visão mais clara deste todo, em suas diferentes dimensões.

Este é o esquema do método dialético:

SÍNCRESE - ANÁLISE - SÍNTESE

E Saviani, seguindo, ainda, esta lógica, propôs para o método de ensino os seguintes passos: a prática social, como ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social, como ponto de chegada:

PRÁTICA SOCIAL INICIAL - PROBLEMATIZAÇÃO/ INSTRUMENTALIZAÇÃO/ CATARSE - PRÁTICA SOCIAL FINAL

Passos/ Momentos do método de ensino ou método pedagógico:

1º- A Prática Social, comum a professor e alunos, onde o professor tem uma compreensão sintética precária sobre essa prática, enquanto o aluno tem uma compreensão sincrética da mesma. Segundo Saviani (2007b, p. 70-71):

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez

que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

2º- A Problematização é o momento onde são detectadas as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e os conhecimentos que são necessários para solução da problemática levantada.

3º- A Instrumentalização consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas detectados na prática social. De acordo com Saviani (2007b, p. 71), “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”.

4º- A Catarse é o momento da efetiva aprendizagem pelo aluno, a passagem da síncrese à síntese. Segundo Saviani (2007, p.71), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

5º- O ponto de chegada é a própria Prática Social, porém compreendida, agora, pelos alunos, não mais de forma sincrética. Reduz-se, também, nesta etapa, a precariedade do professor, cuja compreensão se torna mais orgânica. “Esta elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”.(SAVIANI, 2007, p. 72).

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA:

A função social da escola reside na socialização do saber sistematizado às camadas populares, abrindo espaço para que essas forças emergentes se insiram num processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

O PAPEL DO PROFESSOR:

O papel do professor, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, consolida-se em garantir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, com vistas ao atendimento dos interesses das camadas populares e à democratização da sociedade brasileira. Este papel [...]“será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global”, de acordo com Saviani (2007, p.80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio da Pedagogia Histórico-Crítica que tem o trabalho educativo como sendo “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, podemos perceber que a humanidade não é inata ao sujeito, e ainda, esta humanidade, ou seja, os elementos necessários para essa humanização são produzidos pela ação dos homens no decorrer do processo histórico. Segundo Duarte (1998, p.1):

Não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Ainda, analisando a concepção de trabalho educativo, como sendo direto e intencional, percebemos que ele se diferencia essencialmente das outras formas possíveis de educação. Conforme Duarte (1998, p.2):

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a *humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo*. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (grifos nosso).

Desta forma, podemos inferir a importância do trabalho escolar, direto, intencional e sistematizado pelo professor que culmine na apropriação efetiva dos conhecimentos científicos – produzidos e elaborados historicamente pelos homens - e, ainda, na formação humana de nossos alunos.

ATIVIDADES DA UNIDADE II

1- Leitura do texto: Escola e democracia II Para além da teoria da Curvatura da Vara. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

2- Considerando a leitura do texto da Unidade II e a leitura do texto acima indicado, sistematize as reflexões a seguir:

- a) *“Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova)”*.

Em contraposição a essa tese, como Saviani caracteriza a pedagogia revolucionária?

Qual é o entendimento da relação Educação & Sociedade na perspectiva dessa pedagogia?

b) Partindo da análise da segunda tese proposta por Saviani:

- “Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”*

Quais foram as insuficiências da Escola Nova descritas pelo autor?

c) Ao propor o método pedagógico, Saviani toma por base o método dialético de elaboração do conhecimento científico, o qual tem a reflexão, a análise e a síntese como as principais ações mentais trabalhadas. Quais são os passos/ momentos do método pedagógico, proposto por Saviani, para a pedagogia por ele defendida? Explique cada um deles.

d) Que contribuição pode trazer, cada professor em sua área de atuação, para a prática social global de acordo com Saviani?

- e) *“ O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”*.

De acordo com a afirmação acima, faça uma análise da função social da escola pública hoje.

SUGESTÕES PARA LEITURA:

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

UNIDADE III

DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ,

Filosofia da práxis.

INTRODUÇÃO À DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin desenvolveu um trabalho que traduz para o campo específico da Didática tais fundamentos, consolidando-os em procedimentos práticos de apoio ao trabalho docente.

Cabe destacar um trecho da apresentação de seu livro, feita por Saviani:

[...]Devo 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 consistência lógicas impõem-se porque 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, apud GASPARIN, 2007, p. xi).

As observações feitas por Saviani são uma indicação de que vale a pena desenvolver um trabalho teórico-prático, seguindo os passos da nova didática. Estes passos são os mesmos da pedagogia histórico-crítica, traduzidos agora, num processo dialético de ação docente-discente em nível de sala de aula. Os passos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica são:

Prática Social Inicial;

Problematização;

Instrumentalização;

Catarse;

Prática Social Final.

PASSOS DA DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

1- PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

No primeiro passo, da referida proposta metodológica, o professor deve apresentar os conteúdos a serem trabalhados, explicitando seus respectivos objetivos, dialogando com os alunos sobre os conteúdos, buscando verificar qual o domínio que já possuem e que uso fazem deles na prática social cotidiana (é a vivência cotidiana dos conteúdos). Neste momento, o alunos demonstram [...]“a sua visão da 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 explicitação da totalidade empírica, do todo caótico”. (GASPARIN, 2007, p. 25).

Este estágio, conforme a teoria vigotskiana, é o nível de desenvolvimento atual, onde o aluno atua com autonomia, resolvendo as atividades por si mesmo.

Além da explicitação do que os alunos já sabem sobre o tema, nesse primeiro passo, o professor deve, também, dar oportunidade de os alunos demonstrarem suas dúvidas, indagações, curiosidades, enfim, o que eles gostariam de saber a mais. Segundo Gasparin (2007, p. 26): “Este é 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. É um convite a ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente”.

2- PROBLEMATIZAÇÃO:

No segundo passo, o professor deve encaminhar uma discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, elaborando questões problematizadoras/ desafiadoras, a partir das dimensões do conteúdo mais apropriadas para o desenvolvimento do trabalho. As dimensões podem ser: conceitual, científica, social, histórica, política, cultural, econômica, filosófica, religiosa, moral, ética, estética, legal, afetiva, operacional, etc. De acordo com Gasparin (2007, p.49), esta

etapa exige uma nova postura do professor na elaboração do seu trabalho:

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. O conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural, portanto, uma construção social historicizada para responder às necessidades humanas.

Esta fase comporta dois aspectos fundamentais: discussão entre os alunos sobre o tema em estudo e explicitação das dimensões/ questões que serão respondidas na instrumentalização.

3- INSTRUMENTALIZAÇÃO:

A Instrumentalização é o momento em que os alunos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos, ou seja, do conhecimento socialmente produzido e sistematizado. Para isso, cabe ao professor, neste terceiro passo, planejar as ações e selecionar os procedimentos técnicos mais adequados com vistas à efetivação do processo de aprendizagem e à construção do conhecimento científico. Por isso, na Instrumentalização “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, 2007, p. 127).

Este estágio, onde o papel do professor é fundamental para a aprendizagem, na teoria vigotskiana, correspondente à zona de desenvolvimento proximal ou potencial, também considerada como “zona de desenvolvimento imediato”. Segundo Vigotski (2001, p. 331):

Na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso, 'a zona de desenvolvimento imediato', que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

A instrumentalização é o momento em que se efetiva com maior ênfase a

mediação docente.

4- CATARSE:

O quarto passo, a Catarse, é o ponto culminante do processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento em que se traduz a efetiva apropriação dos instrumentos culturais pelo aluno. A Catarse pode ser considerada, também, como a síntese feita pelo aluno a partir do conhecimento empírico e do conhecimento científico adquirido.

O procedimento prático, dessa etapa metodológica, equivale à avaliação, a qual deve expressar a apropriação do conteúdo e a compreensão da realidade com vistas à transformação social. Gasparin (2007, p. 138) acrescenta sobre a avaliação que:

É a avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. Deve-se ressaltar que esse tipo de avaliação não ocorre apenas nessa fase, mas durante o transcorrer de todas as atividades. Todavia, aqui se conclui o processo intelectual de aquisição do conhecimento proposto.

Na avaliação, é importante que o professor leve em conta dois elementos básicos: os instrumentos utilizados e os critérios avaliativos. Na avaliação formal, pode-se trabalhar com os seguintes instrumentos: seminários, resumos, debates, verificações orais, produções de textos, confecções de cartazes, maquetes, dramatizações, provas escritas objetivas e subjetivas, auto-avaliações, entre outras formas, em que o aluno expresse seu grau de aprendizagem. Quanto aos critérios, cabe ressaltar que nenhuma avaliação pode ser feita sem que os critérios sejam previamente estabelecidos pelo professor e sejam conhecidos por todos os alunos. Esses critérios podem ser: clareza, organização, criatividade, sequência lógica, argumentação, entre outros.

Qualquer que seja a modalidade de avaliação proposta, deve-se ter claro que a mesma deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos propostos, possibilitando ao aluno a reelaboração do conteúdo aprendido, passando de uma visão

naturalizada à uma visão histórica do mesmo.

5- PRÁTICA SOCIAL FINAL:

A Prática Social Final é o ponto de chegada desse encaminhamento metodológico. Essa prática é a mesma do ponto de partida, porém alterada qualitativamente pela mediação pedagógica.

Esta fase, na perspectiva vigotskiana, corresponde ao novo nível de desenvolvimento atual do aluno. Segundo Gasparin (2007, p. 148): “todo o trabalho na zona de desenvolvimento imediato - que neste processo se expressa nos passos da Problematização, Instrumentalização e Catarse - encerra-se com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno mostra que se superou”.

Em termos de procedimentos práticos dessa etapa, o trabalho se realiza por meio de uma nova atitude prática do aluno - o qual mostra suas intenções de pôr em execução o novo conhecimento - e, também, por meio de propostas de ações que podem ser desenvolvidas individualmente ou pelo grupo, com compromisso social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Didática proposta para a Pedagogia Histórico-Crítica materializa os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural em procedimentos práticos que subsidiam a prática docente, e ainda, responde aos três grandes passos do método dialético de elaboração do conhecimento científico: prática-teoria-prática, ou seja, concreto empírico-abstrato-concreto pensado.

Entendendo que toda tarefa docente necessita de previsão, ainda que de forma ampla, das atividades que serão trabalhadas para atender aos objetivos propostos, a recomendação, de acordo com Gasparin (2007, p.155), “é que não sejam planejadas aulas, mas unidades de conteúdo, ou seja, um conjunto de aulas”.

Cabe ressaltar, ainda, na fase inicial do trabalho com esse planejamento na perspectiva histórico-crítica, que a prática inicial deve partir da realidade existente nas escolas. Conforme Gasparin (2007, p.156):

O planejamento inicia-se , não pelos problemas sociais, mas pela listagem dos conteúdos a serem trabalhados. Isso porque, na prática, é difícil fugir do conteúdo já determinado, quer seja pelo grupo de professores, quer pelo currículo da escola, ou como exigência da Secretaria de Estado da Educação, ou das Secretarias Municipais de Educação, ou dos Departamentos e Colegiados no Ensino Superior.

O trabalho com essa proposta de método pedagógico, a partir dessa matriz teórica, é um compromisso de todos os que perseguem uma educação crítica e transformadora.

Sabemos que muitas dificuldades poderão surgir no decorrer do caminho, pois se trata de um trabalho que exige bastante disciplina, dedicação, planejamento e compromisso de todos os envolvidos nesse processo, mas este é o nosso grande desafio!

ATIVIDADES DA UNIDADE III

1- Leitura das *Orientações aos docentes para elaboração e execução do projeto de trabalho na perspectiva histórico-crítica* e leitura do modelo de *Plano de Unidade da disciplina de Geografia* (Anexo 2, p.166 e Anexo 6, p.182) do livro:

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

2- Elaboração do *Plano de trabalho docente-discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*, a partir do esquema presente no Anexo 9 do livro acima citado, p.194;

3- Execução do Plano de trabalho docente-discente;

4- Acompanhamento e análise do trabalho desenvolvido por meio da *Ficha de Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica*, também do livro mencionado, Anexo 4, p.173.

SUGESTÃO PARA LEITURA:

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Tendo em vista que o objetivo deste Caderno é servir de apoio teórico para a prática docente, esperamos que, de alguma forma, tenha suscitado reflexões sobre a prática exercida

Ao elencarmos os principais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e de sua correspondente Didática, não tivemos a pretensão de esgotar com este material a riqueza dessas teorias, mas esperamos, sim, que sirvam de incentivo aos docentes e equipe pedagógica para um maior aprofundamento teórico e uma reflexão contínua sobre os problemas educacionais contemporâneos.

Cabe mencionar o esforço que tem sido feito por muitos estudiosos no sentido de articular a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica, como é o exemplo do trabalho de Scalcon (2002, p.137-138), que sintetiza as bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica como sendo:

.O ensino promove o desenvolvimento integral do educando à medida que utiliza estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade de compreensão e atuação do aluno na realidade através da solução de problemas da prática, na prática.

.A prática pedagógica tem sua atividade mediadora fundada nas intervenções realizadas na zona de desenvolvimento proximal e mediante a identificação do nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. É uma atividade que se concretiza pela identificação por parte do professor dos elementos culturais essenciais e principais produzidos 'histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens' (SAVIANI, 1991a) e através da seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

.A zona de desenvolvimento proximal, como um espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas, torna-se um instrumento que permite ao professor acompanhar o curso do desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as formas e os meios planejados para a prática pedagógica acionam o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista histórico-crítico porque impulsionam o desenvolvimento psicológico para frente.

.O conhecimento sistematizado produzido histórica, cultural e cientificamente pela humanidade, como objeto específico da educação escolarizada, é psicologicamente aprendido e assimilado historicamente (em seu processo de transformação) pelo aluno à medida que, através de exercício do ato de pensamento, ocorre a evolução dos significados envolvidos no conteúdo da aprendizagem.

.O saber escolar, como saber objetivo oriundo do conhecimento científico e pedagogicamente transformado, é apropriado pelo aluno

quando, pela internalização das bases dos sistemas científicos processadas pelo desenvolvimento de modalidades de pensamento conceitualmente definidas, ocorre uma elevação do nível de consciência de si mesmo e da realidade vivida.

Estas considerações são pertinentes, pois nos ajudam a perceber as confluências entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como em seus desdobramentos, como a Didática.

Acreditamos que o trabalho docente, à luz dessa fundamentação teórica, faz-se consistente e coerente do ponto de vista da matriz filosófica que o sustenta.

Em suma, para que a escola cumpra, concretamente, sua função social é preciso que instrumentalize os educandos com conhecimento científico, trabalhando de forma contextualizada – em suas múltiplas dimensões – possibilitando aos indivíduos superarem o senso comum e perceberem-se sujeitos, no processo histórico, capazes de atuar de forma crítica e reflexiva no contexto social, tendo em vista uma sociedade mais humanizada.

Esse é o nosso grande desafio e o nosso compromisso com a educação e com os educandos!

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, Abr. 1998.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. O método da Psicologia Histórico-Cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. In: CIPSI- Congresso Internacional de Psicologia. Maringá, 2007, Maringá. **ANAIS: CIPSI- Congresso Internacional de Psicologia**. Maringá: UEM, 2007.

GALUCH, Maria Terezinha B.; PALANGANA, Isilda C.; SFORNI, Marta Sueli de F. Acerca da relação entre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2002. 15v, n.1, p.p.111-128.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 1989.