



Educação do Campo: práticas educativas na Educação Básica

Caderno Temático do II SIEC

OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO EM CLASSES MULTISSERIADAS

SANTOS, Magnólia P (UFRB)¹

Resumo

O presente texto faz uma discussão, fundamentada em um estudo bibliográfico, relativo a dissertação de mestrado em andamento, na qual este recorte tem como objetivo de compreender os desafios e possibilidades da pedagogia histórico-crítica contribuir para o trabalho educativo em classes multisseriadas. Inicialmente apresenta-se uma visão geral dos fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos-pedagógicos da pedagogia histórico-crítica (PHC). Em seguida, são destacadas algumas possibilidades de contribuição da pedagogia histórico-crítica como fundamento do trabalho educativo dos professores em classes multisseriadas. Essas classes caracterizam-se por sua heterogeneidade, ao reunir numa mesma sala de aula educandos com idade, séries e níveis de aprendizagem distintos e tem no trabalho educativo um dos principais desafios a serem superados.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Classes Multisseriadas; Trabalho Educativo.

¹ Professora de Escola do Campo; Coordenadora de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/Bahia; Pedagoga e Especialista em Educação do Campo (UCAM) e Mestranda em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
magnoliapereira@uol.com.br

Resume

This paper is a discussion, based on a bibliographic study on the master's thesis in progress, in which this cut aims to understand the challenges and possibilities of the historical-critical pedagogy contribute to the educational work in multigrade classes. Initially presents an overview of the philosophical foundations, psychological and didactic-pedagogic of historical-critical pedagogy (PHC). They are then highlighted some possibilities of contribution from historical-critical pedagogy as the foundation of the educational work of teachers in multigrade classes. These classes are characterized by their heterogeneity, by bringing together students in the same classroom with age, series and different learning levels and has the educational work of the main challenges to be overcome.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Multiseriated classes; Educational work.

INTRODUÇÃO

Nos limites deste artigo, apresento as primeiras aproximações quanto às discussões referentes aos desafios e possibilidades da pedagogia histórico-crítica enquanto fundamento do trabalho educativo desenvolvido em classes multisseriadas. Para tanto, o texto tem como objetivo “compreenderos desafios e as possibilidades da pedagogia histórico-crítica contribuir para o trabalho educativo em classes multisseriadas em escolas do campo”. Trata-se de um texto publicado anteriormente no e-book do II SIEC².

As classes multisseriadas caracterizam-se por sua heterogeneidade, ao reunir numa mesma sala de aula educandos com idade, séries e níveis de aprendizagem distintos. Segundo Hage (2010, p.36) “as classes multisseriadas padecem do abandono, do silenciamento e do preconceito”, resultante de um processo histórico de descaso ao qual o campo vem sendo submetido ao longo dos anos.

Com presença marcante no território brasileiro apresenta-se como realidade recorrente no espaço rural, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, com uma incidência mais significativa nos estados do Pará com 11.709 turmas multisseriadas e o estado da Bahia com 14.193 turmas (SANTOS, 2014).

Para Gonçalves (2010, p.49), “As classes multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”. Nesse sentido, em que

² Seminário Internacional de Educação do Campo
Edição Especial N. 10 Ano V (2016)

pesem os problemas apresentados nessas classes, não se pode negar a importância pedagógica e política que as mesmas possuem ao assumirem a responsabilidade em educar grande parte dos sujeitos que estão no espaço rural, muitos dos quais não teriam acesso à educação escolar caso elas não existissem, em particular os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Segundo Hage (2007) a baixa qualidade das escolas multisseriadas se faz notar por um conjunto de particularidades que comprometem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, pode-se inferir que para além dos desafios enfrentados quanto a questão de infra estrutura e condições objetivas de trabalho do professor nessas classes, o trabalho pedagógico assenta-se como um dos principais desafios a serem superados no sentido de assegurar aos sujeitos atendidos nessas escolas o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade ao longo dos anos.

Assim, tomando como base essas considerações e tantas outras que incidem na relação teoria e prática no desenvolvimento do trabalho educativo do professor junto aos seus alunos numa classe multisseriada, foi feita a opção em refletir sobre as possibilidades de contribuição da pedagogia histórico-crítica como fundamento para o desenvolvimento do trabalho educativo nessas classes.

A pedagogia histórico-crítica vem sendo elaborada no Brasil por Dermeval Saviani desde a década de 80. Ela surge como resposta à necessidade sentida entre os educadores brasileiros quanto à superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas (tradicionais, escolanovistas e tecnicistas), bem como das teorias crítico-reprodutivistas, estando, portanto, situada no quadro das tendências críticas da educação. Segundo Saviani (2008, p.65) “ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”.

A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se no materialismo histórico, ou seja, na compreensão da história tomando como base o desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2008). Refere-se à necessidade em compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo, cujo compromisso é a transformação da sociedade, e não a sua manutenção. Para Saviani (2008) a educação é determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa ao passo que a educação também interfere na sociedade, podendo contribuir

para sua transformação. Sendo assim, essa pedagogia tem como pressuposto que é possível, mesmo em uma sociedade capitalista, uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, mas pode ser adequada ao interesse da grande maioria da população, em especial da classe trabalhadora explorada pela classe dominante numa sociedade capitalista.

Diante dessas considerações é necessário destacar que sendo a escola com classes multisseriadas uma das principais instituições a garantir o acesso ao conhecimento à classe trabalhadora no/do campo caso a escola não permita o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora na sua atividade prática real, contribuam para a produção do saber (SAVIANI, 2008).

Na intenção de melhor desenvolver o objetivo proposto o presente texto apresenta inicialmente uma visão geral dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da pedagogia histórico-crítica. Em seguida, são destacadas algumas reflexões quanto as possibilidades de contribuição da pedagogia histórico-crítica como fundamento do trabalho educativo em classes multisseriadas.

1. FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

a) Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica

O livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” apresenta em seu primeiro capítulo intitulado “Sobre a natureza e especificidade da educação” (SAVIANI, 2008) um dos principais artigos sobre os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Saviani (2008, p.11), “sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim, sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Para Marx (1993, p.164),

a natureza é o corpo inorgânico do homem, isto é, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem vive da natureza, quer dizer: a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são independentes significa apenas que a natureza se interrelaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

Desta forma, o ser humano necessita da natureza para satisfação das suas necessidades de existência e para perpetuar-se enquanto espécie humana. Nesse contexto, segundo Duarte (1999, p.40) é preciso considerar que,

As características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, a partir da apropriação da natureza pelo homem [...].

Segundo o autor, o “gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (DUARTE, 1999, p.18). Portanto,

o que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o **trabalho**, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais (SAVIANI, DUARTE, 2012, p.21, *grifo nosso*).

Para Marx (*apud* DUARTE, 2006, p.117) “o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio”. Assim, o que demarca a diferença entre os homens e os outros animais, é principalmente o trabalho. Segundo Saviani (2008, p.11), o trabalho,

instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer trabalho tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Conforme o autor “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza” (SAVIANI, 2008, p.11). A esse processo de transformação da natureza na criação de um mundo humano dá-se o nome de cultura, compreendida enquanto produção humana. Para Duarte (1999, p.74), o indivíduo faz-se consciente, de si mesmo e do fato de pertencer ao gênero humano, através do

mundo criado pelo ser humano, do mundo humanizado, do mundo constituído pelas objetivações da atividade humana.

Assim, a transformação dos objetos naturais em instrumentos resultante da ação humana destaca-se como um dos principais exemplos do processo de apropriação da natureza pelo homem. Para Duarte (1999, p.33),

um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana.

Ainda segundo o autor, “cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 1999, p.39). Desta forma, segundo Duarte (1999, p.33),

para poder transformar um objeto físico natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, isto é, conhecer as características físico-naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento.

Portanto, a produção de instrumentos é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, quanto um processo de sua objetivação (DUARTE, 1999, p.33). Sendo assim, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social, gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações [...] (*Id Ibid*). Para Duarte (1999, p.17),

se a apropriação desta ou daquela objetivação terá, na formação do indivíduo, uma função primordialmente humanizadora ou alienadora, é uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora.

Assim, pode-se inferir que “o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades” (SAVIANI, 2008, p.94). A produção da existência humana implica em assegurar a sua subsistência material. Esse processo de produção pode se expressar através do trabalho material e do trabalho não-material. Quanto ao trabalho não-material, no qual a educação situa-se,

trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2008, p.12).

O trabalho não-material expressa-se em duas modalidades que referem-se ao produto e ao ato de produção. A educação está atrelada a segunda modalidade em que o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. Segundo Saviani (2008, p.13), “a educação pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.”

Ao considerarmos que o homem não nasce humano, ou melhor que sua natureza humana não lhe é inerente ao nascer juntamente ao seu aparato biofísico, mas necessita ser produzida por ele nas relações (sociais, culturais, históricas, entre outras) que estabelece ao longo da vida, reconhece-se que “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” (SAVIANI, 2008, p.13). Desta forma, o objeto da educação diz respeito,

de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.13).

No que diz respeito a identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados, é preciso distinguir entre o que é essencial e o que é acidental. Nessa distinção, segundo Saviani (2008, p.13-14) a compreensão do conceito de clássico parece ser de grande relevância. Para Saviani (2008, p.14) “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. “É aquilo que resistiu ao tempo” (SAVIANI, 2008, p.18). Quanto às formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico,

trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através das quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2008, p.14).

Para Saviani (2008, p.14), “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Sendo assim, a escola deve levar em consideração estes aspectos na organização das atividades escolares. Ainda segundo o autor (SAVIANI, 2008, p.18),

para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão–assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

Numa sociedade de classes com interesses antagônicos onde a escolarização da maior parte da população não é de interesse da classe dominante entende-se que “a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade” (SAVIANI, 2008, p.98).

Assim, cabe a pedagogia histórico-crítica no seu sentido fundamental oportunizar clareza dos determinantes sociais da educação, para a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2008).

b) Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

No livro intitulado “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica” de autoria da Professora Doutora Lígia Márcia Martins (MARTINS, 2013), a autora em seu texto introdutório considera que a transposição da psicologia histórico-cultural para a prática pedagógica exige a mediação de uma teoria pedagógica afim com seus fundamentos teórico-filosóficos, e indica como tal a pedagogia histórico-crítica. Ao longo do texto a autora indica a íntima relação existente entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, posto que “ambas assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético” (MARTINS, 2013, p. 270).

Tomando como base os estudos de Vygotsky, e seus discípulos Leontiev e Luria a autora, coloca em foco o desenvolvimento do psiquismo em suas relações com o ensino sistematizado, dando ênfase às intervinculações e interdependências entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013).

Segundo Martins (2013, p.5), Vygotski colocou no centro das suas investigações e proposições o método materialista dialético,

segundo o qual cada fenômeno ou objeto deve ser captado naquilo que congrega não apenas seu estado atual, em suas manifestações
Edição Especial N. 10 Ano V (2016)

fenomênicas circunstanciais, mas, especialmente, naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento.

O desenvolvimento do psiquismo humano, aqui compreendido enquanto “unidade material e ideal que se desenvolve socialmente” (MARTINS, 2013, p.31), apresenta propriedades distintas no que diz respeito aos animais. Segundo Leontiev, “[...] No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (LEONTIEV *apud* MARTINS, 2013, p.28). Nesse sentido, vale destacar que o desenvolvimento para a Psicologia Histórico-cultural assenta-se na contradição entre o biológico e o cultural. De acordo com Martins (2013, p.28), para Leontiev,

o psiquismo existe de forma dupla. A primeira manifesta-se na atividade, forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se na construção da ideia, da imagem, enfim, como consciência (LEONTIEV *apud* MARTINS, 2013, p.28).

Assim, é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades, e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui (MARTINS, 2013, p.37). Desta forma, para a autora é,

o processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real da vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver (MARTINS, 2013, p.39).

O desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social (MARTINS, 2013, p.43). Segundo Luria (1979 *apud* MARTINS, 2013, p.55) o conceito de função tem sua origem no campo da biologia, a partir de estabelecimento de correlações diretas entre dado órgão e sua formas de operação e as tarefas que executa. Entre as funções psíquicas temos: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento.

As funções psíquicas podem ser compreendidas enquanto: a) Funções Psíquicas Elementares: atos reflexos, imediatos, espontâneos; e b) Funções Psíquicas Superiores: auto-domínio da conduta (inter e intra psíquica). Para Martins (2013), não se trata de conceber dois grupos de funções, um elementar e um outro superior, mas de compreender que no transcurso de sua formação e do seu desenvolvimento os fenômenos psíquicos conquistam qualidades especiais.

Assim, além de considerar que o desenvolvimento das funções não acontece de forma linear e uniforme é preciso reconhecer que as Funções Psíquicas Superiores desenvolvem-se pela mediação de signos. Desta forma, a compreensão do conceito de mediação nos parece relevante. Para Vygotsky, segundo Martins (2013, p.45) a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. Ainda segundo a autora (MARTINS, 2013, p. 45) o conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas.

Desta forma, o conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas (MARTINS, 2013, p.45). Nesse processo, a mediação utiliza-se de dois elementos distintos: instrumentos e signos,

os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza, enquanto os signos, chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito. Os signos dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas, são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (MEIER e GARCIA, 2008, p.62).

Vygotsky, segundo Rego (2001), dedica particular atenção à linguagem, compreendida enquanto um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, a linguagem organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas.

De acordo com Vygotsky (1995), a internalização das práticas culturais, que são a base do desenvolvimento humano, assume um papel de destaque, uma vez que a

análise do movimento das ações experienciadas no plano social (interpsicológico) e sua passagem para ações internalizadas (intrapsicológico) são fatores importantes no processo de interação e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo. As tarefas escolares são também parte significativa da mediação pedagógica no sentido de favorecer a apropriação e a construção conceitual pelo educando no processo de aprendizagem. De acordo com Rego (2001, p.107), Vygotsky, “afirma que o bom ensino é aquele que se adiante ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”. Dessa forma, o processo de mediação é considerado fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

c) Fundamentos didáticos-pedagógicos da pedagogia histórico-crítica

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2008). Desta forma, cabe a educação, identificar quais os elementos culturais que devem ser apropriados pelos sujeitos e quais as formas mais adequadas dessa apropriação. Nesse sentido, segundo Baczinski (2011, p.92),

a educação não pode resumir-se a trabalhar os conteúdos cotidianos, deixando de lado o científico. Pois, ao esvaziar a escola de conteúdos clássicos, tira-se sua principal função, que é a de possibilitar aos sujeitos, a partir do conhecimento político, filosófico e científico, transformarem a sua consciência e, conseqüentemente, seus atos.

Nesse processo de transmissão/apropriação do conhecimento, é relevante distinguir o que é principal do que é secundário, ou seja, selecionar dentre a produção humana, traduzindo em saber escolar, aquilo que é primordial, tornando esse conhecimento um conteúdo de ensino do currículo escolar. Sendo fundamental que o conhecimento seja dosado e sequenciado de forma que garanta a automatização de mecanismos que permitam a tomada de uma posição de reflexão crítica propiciada pelo domínio de determinados procedimentos (SAVIANI, 2003).

A prática pedagógica histórico-crítica coloca-se como prática revolucionária. Ela não pretende ser uma prescrição técnica, um conjunto de regras operacionais e superficiais. Ao contrário, toma o método dialético como referência para organização da prática pedagógica e almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições de apropriação do mundo da cultura já produzido pelos outros indivíduos que o antecederam (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, segundo Duarte (1999, p.119) a prática pedagógica deve ser compreendida como,

uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação concreta consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano [...].

Com base no método dialético Saviani propõe cinco momentos interdependentes a serem considerados desde a organização a execução da aula em si. No livro *Escola e Democracia* de sua autoria Saviani apresenta os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica (2008, pp 70-72). O primeiro momento é a prática social, que é comum a professores e alunos, essa prática é vivenciada de forma diferente pelo professor e pelos alunos, enquanto o primeiro tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, o segundo tem compreensão de forma sincrética. O segundo momento é a problematização entendido como o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. O terceiro momento é denominado de instrumentalização, compreendido como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. O quarto momento a catarse entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978,p.53), considerado por Saviani (2008, p.132) o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. O quinto passo, é a própria prática social, compreendida não mais em termos sincréticos pelos alunos. Para Saviani (2008, p.132) a orientação metodológica proposta pela pedagogia histórico-crítica recupera a unidade

da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida.

2.ALGUMAS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Para Saviani, o trabalho educativo, uma das categorias de estudo neste texto, deve ser compreendido enquanto, “ 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” (SAVIANI, 2008, p.13). Desta forma, o objeto da educação segundo o autor diz respeito,

de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Dessa forma, o trabalho educativo alcança a sua finalidade quando é capaz de propiciar aos indivíduos a apropriação dos elementos culturais necessários a sua formação humana com base nos conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela humanidade. Nesse caso, compete à escola, em particular ao educador oportunizar, através do desenvolvimento do trabalho educativo, aos seus alunos as condições pedagógicas necessárias para a apropriação do conhecimento científico de forma intencional e sistematizada num esforço constante de transformar o indivíduo do que ele é no que ele pode vir a ser.

Ainda, tomando como base o exposto, cabe ao professor (re) pensar o processo ensino e aprendizagem que vem sendo desenvolvido em sua sala de aula e o desenvolvimento psíquico do aluno, no sentido de propiciar as condições necessárias através do desenvolvimento de atividades que contribuam para esse desenvolvimento de forma qualitativa. No caso das classes multisseriadas esse cuidado deve ser ainda maior com base na heterogeneidade dos indivíduos que a constitui e dos processos de periodização do desenvolvimento em que se encontram.

Ao considerarmos as diferentes formas em que as classes multisseriadas vêm se constituindo e organizando ao longo dos anos, a saber: turmas com 1º e 2º ano; 2º, 3º e 4º ano; 4º e 5º ano; do 1º ao 5º ano, sendo frequente a presença de alunos da Educação Infantil nessas classes, se faz necessário compreendermos que “a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares (DUARTE, 1999, p.13). A singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social (DUARTE, 1999, p.13). Desse modo, para Duarte (1999, p.15),

para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica num posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras.

Assim, compreender as possibilidades da pedagogia histórico-crítica contribuir para o trabalho educativo em classes multisseriadas em escolas do campo parte do entendimento de que “a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce com base em um suporte material. Logo, ela realiza-se num contexto de materialidade” (SAVIANI, 2008, p.106). Entretanto, não se deve perder de vista de que “a construção de algo requer uma visão do processo de construção como um todo, isto é: aonde se pretende chegar, quais as condições nas quais se realiza esse processo, o que já foi feito e o que há por fazer (DUARTE, 1999, p.8).

Desta forma, compete ao professor de classes multisseriadas organizar o processo de ensino de tal forma que a aprendizagem aconteça, ou seja, que o conhecimento possa ser apropriado pelo aluno de maneira a ampliar o conteúdo e a forma de pensamento destes com base na pedagogia histórico-crítica.

Tomando como base o papel da educação escolar e de forma particular o trabalho educativo, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, consideramos ser necessário que o professor de classe multisseriada ou de qualquer outra classe

estabeleça seu posicionamento de forma consciente na construção de uma relação entre o trabalho educativo que desenvolve e o seu compromisso histórico em preparar as gerações futuras como indivíduos singulares.

CONSIDERAÇÕES

A caminhada de construção deste texto evidencia ser possível um trabalho educativo nas classes multisseriadas fundamentado na pedagogia histórico-crítica e nos seus fundamentos. Entretanto, consideramos que esta, não é uma tarefa fácil e passa a exigir do professor além de compromisso profissional uma formação adequada e contínua capaz de instrumentalizá-lo na relação teoria e prática dessa pedagogia com a intenção de aplicação no desenvolvimento do trabalho educativo em sala de aula multisseriada não como receituário mas como método.

O texto evidencia a necessidade de apropriação da teoria no desenvolvimento de um trabalho educativo que venha a atender as necessidades dos indivíduos que constituem as classes multisseriadas. A heterogeneidade dessas classes evidencia muitos desafios quanto ao conteúdo e forma, mas, nenhum deles se apresentam como intransponíveis e indicam possibilidades que perpassam pela garantia de uma formação adequada do professor associada a melhores condições objetivas de trabalho.

REFERÊNCIAS

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos Santos. *A Produção acadêmica sobre o tema “Classes Multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as Teses e Dissertações (1987-2012)*, 2014.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura (2007). *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*, 3ª edição comemorativa dos 20 anos de lançamento, revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos Económicos-Filosóficos*. (Trad. Artur Mourão) Portugal: Edições 70, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 17ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.