



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

A PRÁTICA SOCIAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ANÁLISE DE CONJUNTURA COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Cláudio Eduardo Félix dos Santos
(UESB)

RESUMO

O objetivo deste artigo é expor e analisar uma experiência de formação continuada de professores da educação básica no município de Vitória da Conquista-Bahia, com base na pedagogia histórico-crítica. A pesquisa é desenvolvida junto ao museu pedagógico Padre Palmeira (órgão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia (FAPESB). Neste texto apresento uma reflexão sobre o método de ensino da pedagogia histórico-crítica com destaque a análise da prática social e da possibilidade da utilização da análise de conjuntura como recurso para desenvolvimento e compreensão deste momento específico do método pelos professores, bem como para o planejamento pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica; prática social; análise de conjuntura.

· Dr. em educação (UFBA). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador do Museu Pedagógico: grupo de pesquisa estudos histórico-críticos em educação (UESB) e do grupo de estudos marxistas em educação (UNESP). A pesquisa é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e pelo edital de pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: cefelix2@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A PRÁTICA SOCIAL E O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para a compreensão do método de ensino da pedagogia histórico-crítica é essencial partir do princípio de que a concepção de prática social se dá a partir da teoria social elaborada por Marx e Engels. De acordo com Lavoura (2015, p.1), “Segundo estes autores, a prática social é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada.”

O núcleo fundador desta pedagogia se encontra nas lutas do movimento sindical, popular e político de esquerda pelo acesso a educação escolar pública, associado ao mais profundo esforço teórico coletivo no sentido de encontrar nos fins a atingir os meios mais eficazes para o desenvolvimento do ato educativo que promova, em cada indivíduo, as suas máximas potencialidades enquanto membro do gênero humano. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica concebe a educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (Saviani, 2005: 13)

No processo de apropriação do patrimônio cultural pelo indivíduo se faz necessário a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, assim como os meios para atingir tais objetivos. Trata-se, como pondera Dermeval Saviani, em “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.” (SAVIANI, 2005, p. 13). O critério para realizar essas distinções é a noção de clássico. O clássico não é sinônimo de tradicional, nem de oposição ao moderno ou ao atual. “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho educativo” (idem, p. 14). O clássico, portanto é o que resistiu ao tempo porque continua atual. Assim, Shakespeare, Pablo Neruda, Jorge Amado são clássicos da literatura. Pitágoras, Báskara são clássicos da matemática. Desse modo, clássico em educação escolar é o



ensino dos conteúdos que possibilitam o desenvolvimento psíquico e a compreensão sistematizada da realidade.

Outro aspecto fundamental é a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios para que os indivíduos se apropriem de forma singular da humanidade produzida historicamente.

Dermeval Saviani, com vistas à sistematização do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica propôs, ainda na década de 1970, cinco momentos articulados que dão base ao trabalho pedagógico. Esses momentos são: a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social no ponto de chegada. Martins (2013), ao analisar o método desta pedagogia, considera que esses momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo correspondência linear entre eles.

A prática social como ponto de partida da atividade educativa diz respeito à compreensão do professor e do aluno acerca da realidade social e do conteúdo de ensino.

Na problematização ancora-se a interpretação acerca do que significa problema e problematizar. O problema emerge da prática social, diz respeito aos condicionantes e a necessidade de se aprofundar os elementos da prática social a fim de que se avance para o pensamento das contradições e por contradições. Problema, portanto, não significa perguntar, indagar tão somente. Mas instigar o contraditório daquilo que está dado enquanto verdade ou senso comum.

A instrumentalização diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Este é o momento da seleção dos conteúdos, procedimentos e uso dos recursos didáticos de que lançará mão. Neste momento se coloca a propriedade e a necessidade do ensino de conceitos científicos, artísticos, filosóficos.

A catarse se apresenta como o quarto momento do método. “O momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo



caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento.” (MARSIGLIA, 2011, p. 26)

Na quinta etapa, a prática social como ponto de chegada, marca o momento em que, tendo problematizado a realidade e de posse dos instrumentos teóricos que lhe possibilite a catarse, espera-se que o retorno a prática social seja de novo tipo, não mais como se apresentava no ponto de partida, mas fazendo com que o movimento do pensamento do aluno perceba as muitas determinações do fenômeno e se relacione de forma o mais consciente com o mesmo.

Todavia é preciso ter claro que “as referidas alterações se processam de modo indireto e mediato, uma vez que essa é a condição possível de transformação social por parte da educação.” (MARTINS, 2013, p. 293).

Retomando o conceito de prática social, pode-se dizer que esse momento se apresenta em duas perspectivas que se articulam, a saber: a) a prática social em termos de entendimento sócio-político da realidade por parte do professor e do estudante; b) a prática social dos próprios conteúdos de ensino.

O conceito de prática social diz respeito ao homem em relação prática com o mundo, o que não implica que ao realizar uma atividade teórica ele esteja fora da prática social. Portanto, no âmbito da pedagogia histórico-crítica e do método de Marx, a prática social não se circunscreve apenas a ações empíricas de indivíduos isolados ou limitados à sua localidade, a seu local de vivência, de trabalho, de moradia, etc. Essas seriam práticas sociais imediatas que expressam os conteúdos dos modos de produção da vida humana que se apresentam de forma específica e singular nas sociedades e nos indivíduos. Prática social, portanto, é muito mais complexa porque diz respeito à própria produção das objetivações humanas.

Martins (2013), Saviani (2005) e Lavoura (2015), ao analisarem o momento da prática social e a relação pedagógica entre educador e educando, ponderam existir dois níveis de compreensão dessa prática: uma por parte do professor e outra por parte do aluno. O professor possui uma prática social sintética e precária. “Sintética na medida dos domínios de que dispõe acerca dessa prática, mas é precária na medida em que, do



ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá, como seus alunos.” (MARTINS, 2013, p. 289). Por sua vez o aluno tem uma visão sincrética (caótica), na medida em que, do ponto de partida, o aluno não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a escolarização e a decodificação concreta do real, mesmo que ele disponha de equipamentos de informação (computadores com acesso a internet, por exemplo).

Portanto, a necessidade de o professor compreender, em termos sócio-políticos, a prática social corresponde a uma atitude filosófico-política e não um ato procedimental-didático do conteúdo específico a ser ministrado. O que está em questão nesta etapa é “o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além das coisas, a própria subjetividade humana como intersubjetividade. (Idem, p. 290). Sobre isso esclarece Saviani²:

Quando falo da questão da prática educacional como uma modalidade no interior da prática social, estou afirmando que aquela é uma prática social que se diferencia porque tem uma particularidade: trabalha com o problema do conhecimento. Aquele movimento de partir da prática social e ir até a prática social não significa que você sai dela e depois volta para ela, como às vezes se interpreta. Você não sai dela, você continua dentro dela. Por prática social está se entendendo a prática social própria da sociedade atual, em seu ponto mais avançado. Portanto, aquilo que foi incorporado às objetivações humanas construídas historicamente deverá ser apropriado pelas novas gerações, sob pena de não se tornarem contemporâneas à sua época.

Essa afirmação de Saviani indica, a meu ver, a necessidade de avançar nos estudos acerca da compreensão do conhecimento ensinado na escola como expressão da prática social. Isso porque, nas formas hegemônicas de analisar a realidade, desconsidera-se ou mesmo desconhece-se o método que toma a totalidade e as contradições como essenciais para superar as formas fragmentadas e dicotomizadas de compreender o movimento da realidade. O esforço de partir da prática social e a ela

² Entrevista não publicada e concedida ao autor do texto em 05 de dezembro de 2010.



retornar implica o trabalho com categorias abstratas o mais complexas, como a categoria da contradição e da mediação. Sem o entendimento dessas torna-se difícil ao professor desenvolver um trabalho que se quer crítico, isto é, capaz de apreender a concreticidade do problema/conteúdo, bem como a concreticidade dos sujeitos (estudantes) em sua essencialidade e não apenas em seu aspecto fenomênico.

Todavia, a pergunta reiteradamente formulada pelos professores diz respeito a como proceder neste sentido? Como realizar, na atividade de trabalho nas escolas, o método, em especial a prática social como ponto de partida e de chegada?

Para os pesquisadores que desenvolvem estudos sobre os fundamentos didático-pedagógicos, esse também é um desafio. Diante disso, uma equipe de pesquisadores ligados ao Museu Pedagógico Padre Palmeira, órgão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, iniciou uma pesquisa que tem por objetivo desenvolver práticas educativas pautadas na pedagogia histórico-crítica com o intuito de analisar e avaliar os desafios, os limites e possibilidades destas práticas no dia a dia das escolas públicas por meio do trabalho do professor. A seguir faço a exposição de uma experiência de pesquisa que focou sua atenção no momento da prática social como ponto de partida e chegada do trabalho educativo. Trata-se do projeto “o museu pedagógico na escola”.

PRÁTICA SOCIAL, ANÁLISE DE CONJUNTURA E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.

O projeto Museu Pedagógico na Escola tem por objetivo integrar pesquisadores do Museu Pedagógico da UESB e professores de três escolas públicas de Vitória da Conquista, Bahia, visando ao estudo de questões relativas ao ensino e aprendizagem na escola básica, focando o desenvolvimento de práticas educativas na perspectiva histórico-crítica.

Nas reuniões do projeto muitas têm sido as horas utilizadas com leituras, discussões e reflexões buscando produzir uma consistente base teórica para que no dia a dia das atividades os professores possam realizar de forma consciente e crítica/auto-crítica o que se planeja.



Em um dos estudos nos deparamos sobre a temática da prática social e, estudando acerca da objetividade dessa prática e sua íntima relação com as subjetividades e a forma de lidar com a realidade, fizemos a leitura de algumas passagens da obra de Marx. Esse autor, ao estudar a teoria do valor trabalho deixou bem claro como a essência do real se oculta e se revela a um só tempo. Afirma o pensador alemão: “o valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social” (MARX, 2004, p. 96). Chegamos a conclusão que, do mesmo modo que o valor, a prática social (a realidade concreta), não patenteia as determinações e contradições em sua frente. Para se aproximar delas é necessário um método de análise que possibilite a passagem da síntese à síntese, isto é, do difuso e confuso para uma forma de organizar o pensamento de forma sistematizada. Para tanto nos fazíamos questões do tipo: como fazer para discutir isso com os nossos colegas professores? Como proceder para chamarmos a atenção dos mesmos sobre o entendimento histórico-crítico da prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico?

A partir das reflexões de Martins (2013), Marsiglia (2011), Saviani (2005), Lavoura (2015) que afirmam que a prática social não é apenas o cotidiano, o vivido pelos educadores e educandos de forma “paroquial” (localizada) e que, tampouco, essa prática se configura como aquilo que os estudantes já sabem. Ponderamos que se fazia necessário esclarecer e encontrar meios para nos apropriarmos dos mecanismos teóricos de apreensão e aproximação do movimento do real.

Como afirmamos anteriormente, se a prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica busca evidenciar a natureza histórico-social da educação escolar, o seu cunho é de caráter filosófico e não procedimental (MARTINS, 2013, 290). É este um momento teórico-político da maior importância para o educador e o educando, pois se busca com isso ampliar as possibilidades de entendimento crítico da realidade e não apenas ater-se ao plano epistemológico/pedagógico em si. Dominando o conceito de prática social e buscando procedimentos analíticos da mesma, acreditamos que o planejamento das aulas, bem



como das atividades coletivas escolares não estarão alheias às problemáticas que afligem educadores, educandos, comunidade e famílias.

Essas reflexões nos levaram a lançar mão de um método utilizado pelas organizações, sejam da burguesia ou das lutas sociais em suas práticas formativas e de ação política: o método da análise da conjuntura. Dialogando sobre os currículos e as práticas de formação docente, concluímos que aprendemos várias formas de análise: análise do discurso, análise de conteúdo, análise qualitativa, análise combinatória, mas dificilmente aprendemos a fazer análise da conjuntura, isto é, a estudar a situação atual para compreender o que se vivencia, suas determinações histórico-estruturais e as tendências futuras.

Pensando nessas questões elaboramos uma programação de estudos que denominamos *“a prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica: o planejamento pedagógico por análise da conjuntura.”* Esses estudos foram realizados na semana pedagógica das escolas Erathóstenes Menezes e da Escola do povoado de São João da Vitória. Anunciamos como objetivo desta atividade: discutir aspectos da pedagogia histórico-crítica no sentido de pensar e exercitar o planejamento pedagógico focando numa questão pouco observada quando tratamos do desenvolvimento do trabalho educativo: a relação entre prática social e a necessidade de entendê-la por meio do método da análise da conjuntura.

Analisar os acontecimentos atuais, a fim de interpretar a realidade e buscar aproximar-se de suas tendências, cenários, sujeitos, forças em disputa e indicar tendências é um importante instrumento de amadurecimento coletivo e individual. Porém, fazer esse exercício com professores requer uma adaptação haja vista que as práticas educativas escolares e não-escolares guardam diferenças e objetivos diferentes. Em outro texto (SANTOS, 2012), fiz uma distinção dos objetivos dessas práticas afirmando que no âmbito da educação escolar a prática social educativa tem relação com o conhecimento sistematizado (ciência, filosofia, arte, cultura corporal) no sentido de fazer com que o aluno transite das formas cotidianas de entendimento da realidade, para formas não cotidianas de compreensão da mesma. Para isso existem métodos, rotinas,



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

sequências didáticas, conteúdos específicos que, espera-se, desenvolva as máximas capacidades humanas. Em relação às práticas educativas nas organizações populares ou sindicais seu objetivo, de um modo geral, é fazer avançar a organização sócio-política de seus integrantes em direção às suas reivindicações e interesses. Nesses movimentos ou mesmo em Organizações Não-Governamentais (ONGs), quando se trata de formação, pode-se entender tanto a apropriação do saber por meio de cursos voltados para determinados fins; quanto à formação nas mobilizações, nas ocupações, reuniões, assembleias, marchas, passeatas, negociações, eleições, etc.

A partir dessas distinções planejamos a experiência com os professores buscando articular a análise de conjuntura ao conceito de prática social na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Valemo-nos da rica experiência de um grupo de assessoria às organizações populares e sindicais chamado “coletivo 13 de maio”, com sede na cidade de São Paulo. Essa organização há muitos anos desenvolve cursos de formação e assessoria com produção de metodologia e material de estudo próprios para uma intervenção mais qualificada dos militantes em suas lutas. Pensando nisso, utilizamos o material como base para a atividade e o adaptamos para a discussão com os professores envolvidos no projeto.

Partiu-se do entendimento de que uma análise de conjuntura, apesar de partir dos acontecimentos do presente e das informações noticiadas, precisa ir além delas. “Cada acontecimento é o efeito de uma série de causas que vieram se desenvolvendo ao longo da história e que, por sua vez, se tornam causa que produzirá efeitos.” (GENNARI, p. 4, s/d). A intenção é, portanto, sair da lógica que limita a análise dos fatos ao esquema do “bem” ou ao do “mal”, do “isso” ou “aquilo”, típico da lógica formal e das manipulações ideológicas. O objetivo é buscar apreender as relações e contradições do fenômeno presente a fim de se ter elementos para pensar e agir de forma o mais consciente possível da situação.

Segundo Gennari (s/d), para uma análise de conjuntura é preciso levar em conta quatro aspectos da realidade: os acontecimentos, os atores, os cenários e a correlação de forças.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Quando se pensa nos acontecimentos está-se falando nas práticas sociais como ponto de partida, nas manifestações explícitas que precisam ser problematizadas para que se possa chegar ao âmago dos problemas. No caso de se trabalhar com os professores com o objetivo de elaborar planejamentos coletivos das atividades da escola, é preciso levar em conta os acontecimentos da política educacional (nacional, estadual e municipal), as principais questões que se relacionam com a escola, com os professores. Pensar os acontecimentos que afetam as crianças, os jovens e os adultos. Ou seja, é o momento de provocar nos docentes a necessidade de pensar os fenômenos e suas contradições.

Geralmente nesse primeiro momento, como aconteceu na experiência que realizamos na semana pedagógica, são feitos desabafos sobre a situação da escola, da dificuldade de aprendizagem dos alunos, da ausência dos pais das escolas, da negligência do poder público, etc. Muito dificilmente as pessoas levantam acontecimentos e questões-chave, digamos assim, que impulsionam uma discussão que caminhe a um entendimento mais profundo dos fatos e dos obstáculos levantados. Cabe, aos coordenadores dessas atividades, provocar o debate, utilizando materiais jornalísticos ou outras fontes que mostrem posições diferentes sobre os acontecimentos. Em nosso caso levamos duas matérias de jornais, uma da grande mídia e outra da imprensa operária, tratando do tema educação do campo.

Após o levantamento dos acontecimentos é necessário discutir os sujeitos que estão agindo na conjuntura. “Os atores podem ser indivíduos, grupos, categorias, classes e instituições.” (GENNARI, s/d, p. 6). Não se trata de listar meramente os sujeitos envolvidos, mas buscar definir que tipo de ator está predominando na situação vigente. Assim, estar atento aos discursos e ao movimento desses sujeitos é fundamental para compreender a situação do momento para pensar acerca do que fazer nas situações.

O cenário em que ocorre o fato é outro aspecto a ser analisado. “Ao analisar os acontecimentos devemos identificar quais são os espaços dominantes em que se desenrola cada movimento da conjuntura.” (idem)



Um quarto aspecto para a realização de uma análise de conjuntura diz respeito à relação de forças sociais. Portanto cabe se perguntar que relações de forças sociais se expressam na luta de classes? Há uma homogeneidade nas relações intra-classes, quer dizer, há homogeneidade nas posições políticas das classes dominantes e dominadas?

Em relação à segunda questão, a resposta é negativa. A classe dominante, por exemplo, não constitui um bloco compacto e homogêneo. Do mesmo modo, nos setores intermediários (classe média) e no proletariado há divergências, heterogeneidades e especificidades. Some-se a isso a articulação entre classe e o problema étnico, de geração, de gênero, de afetividade sexual. Portanto, compreender a relação entre singularidade, particularidade e universalidade é de fundamental importância para pensar sobre como se configuram as relações de força no interior da luta de classes e como essa se manifesta na escola.

Ter elementos mais concretos para avançar na análise da relação entre as forças sociais diz respeito a abordar o tema da luta de classes na escola. Este deve interessar aos educadores e educandos que reivindicam uma formação humana para além das formas alienadas de trabalho educativo e reconhecem na pedagogia histórico-crítica uma teoria a altura dessas finalidades. Pensar como se expressam essas lutas na escola, em termos histórico-críticos, não diz respeito apenas às lutas entre professores e patronato (Estado ou setor privado), muito menos as contendas entre professor e aluno. Em outros termos, a luta de classes não se dá apenas nos sindicatos e partidos políticos, tampouco se dá apenas nos conflitos diretos das ruas. Ela se manifesta no plano da disputa/lutas de ideias e do conhecimento. Ao perguntarmos aos professores que participaram da semana pedagógica sobre o que ensinar ou o que estão ensinando em suas aulas e quais as atividades e temas estão sendo desenvolvidos nos projetos escolares, obtivemos como resposta que as atividades educativas estavam ligadas às temáticas próximas do cotidiano e do “contexto” dos estudantes (água, meio ambiente, copa do mundo, matemática básica). Na perspectiva da pedagogia-crítica ter como centralidade o saber cotidiano e a diminuição de conteúdos sob a alegação de que estes não se aplicam a vida imediata dos educandos é uma maneira equivocada de pensar o



problema da educação e expressa a luta de classes no interior da escola. Ora, a pedagogia histórico-crítica parte do princípio que a escola é o lugar privilegiado da luta pela socialização do conhecimento. “A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital”, afirma Duarte (2012, p. 154).

Isso não quer dizer que a escola e o conhecimento ali trabalhado estejam isentos de ideologia. O que chamo a atenção é ao princípio marxista de caminhar para uma formação de individualidades livres e universais. Para tanto, a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de suma importância para a realização desse objetivo.

Por sua vez, as pedagogias hegemônicas, ou seja, as pedagogias a-críticas de recorte classista burguês dão base à formação de professores, currículos e orientam a prática educativa no sentido da adaptação às relações sociais de dominação e exploração (vide as proposições da UNESCO e do Banco Mundial). Contudo, como avalia Duarte (2012, 155), há intelectuais marxistas que “inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos.”

A tensão que intenta ao esvaziamento dos conteúdos em todos os níveis e modalidades da educação escolar voltada para a classe trabalhadora são a expressão da luta de classes. Para entender o grau e desenvolvimento dessas lutas como práticas sociais efetivas, o método é necessário. Analisar os acontecimentos, os sujeitos, os cenários e as relações de forças, isto é, realizar análises de conjuntura como instrumento dos professores e, quiçá, estudantes, para compreender a prática social é uma possibilidade a ser melhor investigada e desenvolvida acerca do que fazer para a realização deste momento do método e que auxilie na seleção do planejamento das atividades coletivas da escola.

Contudo, ressalto que no trabalho didático, ou seja, no processo de ensino dos conteúdos escolares, a análise de conjuntura não é o melhor método para trabalhar a prática social como ponto de partida e de chegada porque, nesse caso, a prática social diz



respeito ao próprio conteúdo e a compreensão sintética (do professor) e sincrética (do aluno) no processo de transmissão e assimilação dos respectivos conteúdos. Todavia, em disciplinas como história, sociologia, geografia, as quais lidam com as relações sociais no tempo e no espaço, esse método pode auxiliar em muito os estudantes a fazerem uma leitura em totalidade dos fenômenos em estudo podendo retornar a prática social global de modo mais crítico.³

CONCLUSÕES

Os resultados alcançados nesta experiência de pesquisa indicaram que houve interesse por parte dos professores em refletir sobre a prática social de modo mais aprofundado e sistematizado. Para alguns a atividade foi uma novidade, pois dificilmente se reflete sobre a estrutura da sociedade e a conjuntura para além das aparências. “Este foi um exercício relevante”, afirmou uma professora, “visto que muitas vezes, devido a diversos obstáculos, não se dispõe de tempo para pensar além da rotina do trabalho”.

Há de se destacar outras questões que observamos com a atividade sobre prática social e análise da conjuntura, a saber: a) necessário aperfeiçoar as fichas e a exposição sobre o método da Pedagogia histórico-crítica e a análise de conjuntura buscando explicitar e precisar melhor essa categoria. B) Identificamos dificuldades dos professores em compreender os conteúdos escolares como expressões da prática social. C) Há ainda uma noção de prática social localizada e focalizada no cotidiano, na empiria imediata.

Como orientação final foi sugerido que o exercício da análise da conjuntura fosse realizado sempre que possível em atividades escolares como reunião de pais e professores; reuniões de professores; reunião do grêmio escolar a fim de que esse método se incorpore as práticas educativas das escolas.

³Nas disciplinas das ciências da natureza, da matemática torna-se difícil, e até mesmo pouco produtor, em termos dos objetivos destes componentes curriculares, a utilização da análise de conjuntura.



A pedagogia histórico-crítica procura lidar com as contradições e as possibilidades que se abrem no desenvolvimento das lutas sociais e do trabalho educativo escolar. Isso porque o processo revolucionário não se restringe a uma questão de formação de consciências, ele é um processo de lutas pela superação das relações de produção que impedem o desenvolvimento das forças produtivas ou as colocam em benefício de uma minoria e, no limite, até em detrimento da preservação das condições necessárias à vida humana. Portanto, essa dinâmica exige, dentre outras coisas, uma concepção de educação e práticas pedagógicas que oportunizem as pessoas ultrapassarem as esferas dos saberes cotidianos.

A pesquisa “o museu pedagógico na escola” nos permite perceber aspectos importantes para o desenvolvimento de uma pedagogia que se reivindica histórico-crítica: a) estudo e discussão do método de Marx; b) discussão acerca das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas no campo das ciências da educação; c) ampliação da capacidade de pensamento crítico diante dos problemas imediatos da escola; d) apreensão de categorias importantes para o desenvolvimento de práticas educativas de caráter emancipatório, tais como: trabalho, práxis, alienação, trabalho educativo, problematização, mediação, prática social, instrumentalização, catarse.

Esperamos que no decorrer da experiência, ao aprofundarmos outros aspectos da pedagogia histórico-crítica, possamos lograr êxito nos limites já apontados quando lidamos com a prática de uma teoria pedagógica marxista no terreno das teorias e práticas educativas hegemônicas pelas pedagogias não-críticas.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138, 2011.
- GENNARI, E. **Dicas para uma análise de conjuntura**. São Paulo: Coletivo 13 de maio, s/d.
- LAVOURA, T. N. **A universalidade do conhecimento e o trabalho educativo como atividade mediadora no âmbito da prática social**. Texto não publicado (2015).
- MARSIGLIA, A. C. G.. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

- MARTINS, L. M.. **O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013
- MARX, K. **O Capital.** Livro I. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2006
- SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica.** In: Revista Binacional Brasil-Argentina diálogo entre as ciências. N.
- SANTOS, C. E. F. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L (orgs). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.