http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2021.v19.h528
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 02/03/2022 Aceite Final: 20/05/2022

O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA?

Julia Malanchen, Andiara Drielli de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, PR, BR. E-mail: andiaradrielli@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a relação da teoria pedagógica histórico-crítica com a prática por meio do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da revisão bibliográfica dos conceitos fundantes da pedagogia histórico-crítica e dos elementos que envolvem o desenvolvimento do psiquismo no período correspondente aos do alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos desenvolver uma proposição de trabalho pedagógico que exemplifique esta relação articulada com um conteúdo dessa etapa de ensino. A proposta que desenvolvemos se materializa num planejamento para o quarto ano do Ensino Fundamental e trata do conteúdo fábula. Por meio desta sistematização articulamos um planejamento que se desenvolve a partir do método pedagógico histórico-crítico de maneira dialética e possibilita uma compreensão dos aspectos essenciais em torno do conteúdo, reproduzindo-o como síntese de múltiplas determinações. Com este estudo concluímos que, ainda que a pedagogia histórico-crítica não oriente o planejamento docente a partir de fórmulas e receituários, é possível demonstrar no planejamento a articulação do trabalho pedagógico com a teoria histórico-crítica e que, nesta linha, os procedimentos metodológicos, estratégias e práticas de ensino em si, podem variar desde que os objetivos estejam claramente definidos em torno da perspectiva histórico-crítica. Portanto, é papel do professor que deseja orientar o trabalho pedagógico nesta perspectiva, organizar o planejamento considerando os aspectos da realidade concreta em que ocorre o ensino e pautando-se na concepção de mundo materialista histórica e dialética.

Palavras-chave: Planejamento. Trabalho Pedagógico. Pedagogia Histórico-crítica. Didática. Ensino.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between historical-critical pedagogical theory and practice through pedagogical work in the early years of Elementary School. From the bibliographic review of the founding concepts of historical-critical pedagogy and the elements that involve the development of the psyche in the period corresponding to the students of the initial years of Elementary School, we seek to develop a proposal of pedagogical work that exemplifies this relationship articulated with a content of this teaching stage. The proposal we developed is materialized in a plan for the fourth year of Elementary School and deals with the fable content. Through this systematization, we articulate a plan that is developed from the historical-critical pedagogical method in a dialectical way and allows an understanding of the essential aspects around the content, reproducing it as a synthesis of multiple determinations. With this proposal, we conclude that, although historical-critical pedagogy does not guide teaching planning based on formulas and prescriptions, it is possible to demonstrate in planning the articulation of pedagogical work with historical-critical theory and that, in this line, the methodological procedures , teaching strategies and practices themselves can vary as long as the objectives are clearly defined around the historical-critical perspective. Therefore, it is the role of the teacher who wants to guide the pedagogical work in this perspective, organize the planning considering the aspects of the concrete reality in which the teaching takes place and based on the historical and dialectical materialist world conception.

Keywords: Planning. Pedagogical Work. Historical-critical Pedagogy. Didactics. Teaching.

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la teoría y la práctica pedagógica histórico-crítica a través del trabajo pedagógico en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. A partir de la revisión bibliográfica de los conceptos fundacionales de la pedagogía histórico-crítica y los elementos que involucran el desarrollo del psiquismo en el período correspondiente a los estudiantes de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, se busca desarrollar una propuesta de trabajo pedagógico que ejemplifique esta relación articulada con un contenido propio de esta etapa docente. La propuesta que desarrollamos se materializa en un plan para el cuarto año de la Enseñanza Primaria y trata sobre el contenido de la fábula. A través de esta sistematización, articulamos un plan que se desarrolla desde el método pedagógico histórico-crítico de manera dialéctica y permite comprender los aspectos esenciales en torno al contenido, reproduciéndolo como síntesis de múltiples determinaciones. Con esta propuesta concluimos que, si bien la pedagogía histórico-crítica no orienta la planificación docente a partir de fórmulas y prescripciones, es posible evidenciar en la planificación la articulación del trabajo pedagógico con la teoría histórico-crítica y que, en esa línea, la Los procedimientos, las estrategias didácticas y las propias prácticas pueden variar siempre y cuando los objetivos estén claramente definidos en torno a la perspectiva histórico-crítica. Por lo tanto, es el papel del docente quien quiere orientar el trabajo pedagógico en esta perspectiva, organizar la planificación considerando los aspectos de la realidad concreta en la que se desarrolla la enseñanza y con base en la concepción histórica y dialéctica del mundo materialista.
Palabras llave: Planificación. Trabajo Pedagógico. Pedagogía Histórico-crítica. Cosas Didácticas. Enseñando.

INTRODUÇÃO

O contexto político, econômico, social, cultural e, consequentemente, o educacional, não tem sido favorável, ao olhar minimamente crítico, para nenhuma das etapas e modalidades da educação escolar. As reformas curriculares, o excessivo foco na elevação dos índices das avaliações externas pela via do assédio e da meritocracia, o controle exercido sobre o trabalho dos professores, as polêmicas disseminadas pelos discursos de ódio que buscam censurar e desconfigurar a profissão docente, são exemplos das situações que atingem e prejudicam diretamente a formação escolar de maneira inestimável.

Da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a escola tem papel essencial na formação das capacidades humanas desenvolvidas socialmente ao longo da história e que nos dão as condições necessárias para compreender conscientemente a realidade e projetar nossas ações a partir do trabalho, modificando a natureza e adaptando-a às nossas intenções e necessidades, e ao mesmo tempo modificando o próprio ser humano.

Percebemos, no entanto, que neste contexto a escola pública tem sido direcionada a adotar uma compreensão de formação escolar a partir dos conhecimentos considerados “úteis” para a vida cotidiana ou para exercer uma profissão, promovendo competências e habilidades mínimas para realizar tarefas e, com isso, fazer com que os estudantes possam competir pelas oportunidades de emprego e se adaptar ao contexto existente.

Adaptar-se ao contexto existente significa, dentre muitas questões, não compreender ou questionar os problemas sociais, econômicos e políticos que desfavorecem a vida de tantos indivíduos e ao mesmo tempo permitem que outros usufruam dos bens produzidos em condição extremamente desigual. Significa não compreender como, em plena pandemia no ano de 2020, ao mesmo tempo em que mais de trinta milhões de brasileiros estavam em situação de trabalho precário de informalidade, 33 outros brasileiros tornaram-se novos bilionários (FRIGOTTO, 2020, p. 15).

Entendemos que este contexto não é somente fruto da ascensão dos partidos liberais e das mudanças realizadas nos últimos anos, mas está enraizado no conflito de interesses de classes que permeia a história da nossa sociedade, e na qual, por consequência, nada é distribuído de maneira equânime. No sentido oposto, defendemos um trabalho pedagógico comprometido com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, especialmente às crianças pertencentes à classe trabalhadora (MARTINS, 2016, p. 53-54).

Por isso, e com maior necessidade neste momento, buscamos debater, configurar e instrumentalizar, quanto mais, o trabalho docente de maneira crítica e em favor da classe trabalhadora, e nesse sentido, defendemos a pedagogia histórico-crítica como a concepção que fornece os elementos necessários para pensar o trabalho pedagógico nesta perspectiva, considerando as especificidades e relações que permeiam cada etapa da formação escolar.

Assim, consideramos igualmente essencial que a criança, quanto mais cedo, tenha acesso à educação sistematizada, pois compreendemos que nessa condição, desde os primeiros anos de vida, poderá começar a se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto dos homens e, então, no decorrer de sua formação, desenvolver suas plenas capacidades humanas e sua individualidade.

No entanto, a realidade concreta é que poucas são as crianças da classe trabalhadora que têm essa condição, disputando pelas insuficiente vagas disponíveis e ingressando nesta etapa apenas no período obrigatório, a partir dos quatro anos, e dessa forma, na sequência dos estudos, apresentando níveis de desenvolvimento e acesso ao saber sistematizado acentuadamente desiguais.

A formação durante os anos iniciais é responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos determinantes e essenciais para a vida da criança, como "ler, escrever, contar, [compreender] os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)" (SAVIANI, 2013, p. 14), e dessa forma, deve ser compreendida como um importante momento da formação dos estudantes.

Contudo, se já tínhamos dificuldade para organizar uma formação adequada, devido às desigualdades advindas das diferentes realidades, níveis de desenvolvimento e acesso dos estudantes, as dificuldades das condições concretas da educação escolar brasileira em si, com este novo contexto, pioraram. As políticas educacionais de reformulação do currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articuladas com as avaliações de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, etc, tem massificado o trabalho docente em torno de aumentar os índices da educação brasileira com o mínimo investimento possível.

Enquanto os docentes vêem seus direitos serem desconstruídos pelas políticas públicas dos diferentes âmbitos do poder executivo, enquanto lutam para que o direito das reposições de perdas salariais decorrentes da enorme inflação que atinge o país nos últimos anos seja respeitado, enquanto lutam pela valorização docente e enfrentamento de concepções que acreditam que o professor é dispensável, como o *homeschooling*, ou que o reconhecimento do "notório saber" habilita para a profissão docente, exige-se do professor que alcance metas, notas, índices à todo custo, e sem qualquer olhar para as dificuldades e diferentes condições de cada escola.

A busca por melhores resultados educacionais nas avaliações externas, vindo das gestões políticas que vigoram no momento, não poderia ocorrer se não dessa forma, pois reflete as verdadeiras intenções destes em relação à educação pública, qual seja não investir seriamente na melhoria da qualidade da educação escolar, mas criar dados fantasiosos que beneficiem sua imagem sem relação com a realidade da escola pública, e assim, manter a desigualdade na socialização do saber sistematizado para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Buscando comprometer-se com uma educação escolar voltada para a formação das capacidades humanas mais desenvolvidas de todos os indivíduos, elaboramos este artigo com o objetivo de ampliar o debate sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e defender a tese de que a pedagogia histórico-crítica é uma possibilidade concreta para o trabalho pedagógico, ainda que em tempos de BNCC e esvaziamento do papel da escola.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O objeto de estudo ao qual detemos nossa atenção se dirige ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, materializado no desenvolvimento de planejamento docente.

Organizamos este trabalho a partir da revisão bibliográfica dos autores da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural a partir do método materialista histórico e dialético. Assim, partimos de uma reflexão sobre a relação teoria e prática na educação escolar, abordamos brevemente os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos

essenciais para compreender como se orienta a prática histórico-crítica, e por fim, apresentamos uma sistematização de trabalho pedagógico a partir dos elementos destacados, que materializa a discussão realizada em uma abordagem prática.

Ao exemplificar a pedagogia histórico-crítica com uma prática pedagógica buscamos demonstrar a concreticidade da mesma e não propor práticas no contexto de receituários, modelos ou passos a serem reproduzidos independentemente das condições próprias, objetivas e subjetivas de cada contexto educacional. O que queremos dizer com isto é que, o método materialista histórico e dialético entende que a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria não pode ser somente um posicionamento teórico e político presente nos discursos dos professores e nos documentos escolares, mas que diante desta defesa, tem-se a tarefa de planejar e articular dialeticamente a teoria na prática, ainda que esta não seja uma tarefa simples.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação teoria e prática na educação

Podemos atribuir as dificuldades manifestadas pelos professores em materializar a pedagogia histórico-crítica no trabalho pedagógico ao dilema que separa teoria e prática no aspecto educacional, e este às concepções metodológicas que formam o ideário docente. Para compreender este problema, buscamos configurar o entendimento sobre a relação teoria e prática a partir do materialismo histórico e dialético.

Assim, entendemos que a essência humana, aquilo que distingue os seres humanos dos demais seres vivos é a capacidade de antecipar mentalmente a finalidade de uma ação e transformá-la em ação concreta a partir do trabalho. É dessa forma que, ao longo da história, o ser humano ao invés de adaptar-se ao meio tem produzido sua própria existência movendo ações intencionais na natureza de acordo com finalidades pré-estabelecidas (SAVIANI, 2013, p. 11).

Diferente da aranha que constrói a sua teia ou da abelha que trabalha na sua colmeia, o arquiteto antecipa em sua mente uma imaginação ideal do tipo de construção que quer transformar em realidade, e a partir do trabalho coloca em prática o projeto que antecipou mentalmente. Dessa forma, não se considera apenas o processo de transformação da natureza presente na operação sob a matéria, mas a impressão do projeto que o ser humano têm conscientemente em mente, que opera como lei determinante do seu modo de agir e para a qual se subordinará à sua vontade (MARX, 2014, p. 211-212).

Para Saviani (2019, p. 73) “o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada por uma teoria”, e é desta forma que compreendemos também o trabalho educativo. Porém, no contexto educacional é comum o discurso que separa teoria e prática presente, tanto na fala dos professores quando dizem que “a teoria é uma coisa e a prática é outra” (MARTINS, 2010, p. 15) quanto nas expressões dos alunos quando dizem “esse curso é muito teórico [...] precisaria ser mais prático” (SAVIANI, 2019, p. 71).

No que se refere ao trabalho educativo, a relação entre a teoria e a prática é o que configura fundamentalmente uma pedagogia. Segundo Saviani (2019, p. 67) “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa”, ou seja, uma pedagogia é uma teoria da educação que busca compreender e orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ao longo da história da educação houveram pedagogias que atribuíam prioridade à teoria sob a prática, como as pedagogias tradicionais (na vertente religiosa ou leiga) e que voltavam suas preocupações para as questões em torno de “como ensinar”; e houveram ainda concepções pedagógicas que subordinavam a teoria à prática, centrando suas preocupações em “como aprender”, situando-se nas pedagogias escolanovistas (SAVIANI, 2019, p. 68).

Dessa forma, Saviani (2019, p. 69) explica, portanto, a recorrente oposição entre teoria e prática na educação, denominada pelo autor como o dilema da pedagogia:

> A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensinar aos alunos

> mediante a procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno. Este é entendido como aquele que pode aprender na atividade prática. Tendo a iniciativa da ação, ele expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender e, assim procedendo, realiza, com auxílio do professor, os passos de sua própria educação, os quais configuram o método de aprendizagem mediante o que ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos.

Diferentemente da lógica formal, na qual os opostos se excluem, do ponto de vista lógico-dialético, teoria e prática, ainda que pólos opostos um ao outro, devem ser compreendidas na base do que seja oposição e contradição; nesse sentido, não são pólos confrontados externamente, mas manifestações fenomênicas das contradições internas o que os instituem, e na identificação dos contrários concebemos-a dentro de uma unidade indissolúvel, presente na dimensão essencialmente prática de toda teoria e na dimensão essencialmente teórica de toda prática (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 4).

Na busca pela superação do dilema pedagógico que compreende teoria e prática como oposição excludente, a pedagogia histórico-crítica empenha-se na tarefa de articular "teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põe em movimento o trabalho pedagógico", e nessa formulação, compreende a educação como "mediação no seio da prática social global", sendo a prática social posta como "ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa" (SAVIANI, 2019, p. 74).

Com esta compreensão e a partir da mediação metodológica da pedagogia histórico-crítica (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) que desenvolvemos a seguir, acreditamos recuperar a unidade da atividade educativa, articulando os aspectos teóricos e práticos (SAVIANI, 2019, p. 77) e possibilitar uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental consciente e projetada teoricamente para atender os interesses da classe trabalhadora.

Fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos para a prática pedagógica histórico-crítica

Se a pedagogia histórico-crítica, como explanamos anteriormente, se empenha na tarefa de articular teoria e prática no âmbito educacional, uma necessidade primeira é a de que o professor ou professora que queira orientar sua prática pedagógica dentro desta perspectiva, busque, quanto mais e constantemente, o domínio dos aspectos teóricos já desenvolvidos, caso contrário, incorrerá na promoção da prática sem teoria, que nada mais é do que espontaneísmo, ou no sentido oposto, na teoria sem a prática, que não se trata de nada além de contemplação (SAVIANI, 2013, p. 120).

Neste sentido, ao se falar de qualquer direcionamento prático no campo pedagógico que façamos, é indispensável chamar a atenção para o fundamento teórico sempre existente naquilo que se apresenta. No curto espaço deste artigo não teremos condições de abordar com a profundidade e clareza necessária os aspectos fundamentais da teoria pedagógica histórico-crítica, mas em vista da necessidade de estabelecimento dos fundamentos como base para a prática, abordaremos de forma sintética alguns dos principais elementos da teoria nos aspectos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos.

Do ponto de vista filosófico, ao analisar a educação entende-se a necessidade de realizar uma reflexão sobre a realidade e os problemas que a mesma apresenta, sendo que para se caracterizar-se como filosófica, esta reflexão deve atender os requisitos da radicalidade, rigorosidade e globalidade. Por radicalidade exige-se que se vá às raízes da questão, opere uma reflexão em profundidade. No aspecto da rigorosidade suscita-se a exigência de proceder a análise a partir de métodos determinados de maneira sistemática; por fim, no sentido da globalidade, o problema se examina relacionando-se com os demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 2004, p. 16-17).

Dessa forma, os problemas da realidade concreta são compreendidos para a pedagogia histórico-crítica a partir de uma lógica que difere do formalismo excludente que apontamos no dilema da relação teoria e prática, ou seja, a lógica adotada como método sistemático para análise da realidade se dá a partir do materialismo histórico-dialético. Nessa lógica a contradição não é sinônimo de inverdade, mas é a partir dela que podemos compreender o movimento e as transformações que culminam na realidade que temos (SAVIANI, 2014, p. 17).

Sendo assim, analisar a realidade filosoficamente significa analisá-la do ponto de vista histórico, econômico e político-social, e neste sentido, faz-se a partir dos estudos desenvolvidos sobre a organização da sociedade capitalista, conforme citamos:

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica (SAVIANI, 2019, p. 29).

Dentro desta perspectiva, se conhece a realidade a partir da relação entre duas categorias nucleares: o complexo do trabalho e do método científico. O trabalho nos permite entender a ação humana e os desdobramentos históricos em meio à dinâmica de objetivação e apropriação do próprio trabalho e o método científico nos dará condições para compreender as mediações necessárias para que se apreenda a realidade concreta na sua totalidade, analisando-a pelos princípios de movimento e contradição (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 43).

É por meio destes núcleos categóricos na análise radical e global que, da perspectiva do materialismo histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica reflete a educação e busca orientar a prática pedagógica a partir de uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade. É também por meio destes conceitos fundantes que, pelo efeito daquilo que se observa, se estabelece na contradição, a antecipação mental do que propõe-se enquanto prática pedagógica por meio do trabalho educativo, a saber, uma prática contra hegemônica.

Nesta análise, o posicionamento a partir perspectiva marxiana revela ainda a compreensão do papel da educação escolar vislumbrado pela pedagogia histórico-crítica, que, inserindo-se na sociedade e sendo por ela determinada, participa igualmente do movimento contraditório que rege a história e que promove, pelo próprio movimento, tanto sua conservação como sua transformação (DUARTE, 2016).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica projeta como papel da educação escolar reproduzir em cada indivíduo a humanidade produzida ao longo da história humana e fornecer as condições objetivas para que os indivíduos compreendam o movimento das contradições que gerou a realidade concreta a partir da socialização do saber, para que, articuladas com as condições objetivas, possa ocorrer a transformação da sociedade (SAVIANI, 2004, p. 24).

Para compreender as questões sobre desenvolvimento dos indivíduos, a pedagogia histórico-crítica compreende como fundamento os estudos da psicologia histórico-cultural, e neste sentido, a psicologia histórico-cultural, assim como a pedagogia histórico-crítica, afirma a natureza social do desenvolvimento humano. Dessa forma, sem desconsiderar os aspectos biológicos, demonstra que os saltos qualitativos que promovem o desenvolvimento estão condicionados às atividades pelas quais os seres humanos se vinculam no seu meio físico e social (MARTINS, 2016b, p. 55).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, defende-se a tese de que “o psiquismo é a unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva”, sendo por meio do desenvolvimento do psiquismo que o indivíduo adquire as condições para refletir conscientemente a realidade a partir de um sistema interfuncional, e este é somente desenvolvido, como afirmamos anteriormente,

diante das condições favoráveis ao seu desenvolvimento (MARTINS, 2016b, p. 55-56).

A exemplo dessa premissa, Leontiev (2005, p. 93) coloca que mesmo que uma criança tenha a capacidade biológica da linguagem e da audição, ela necessita da experiência objetiva da linguagem no seu ambiente para determinar sua apropriação. Entende-se, portanto, sob essa perspectiva que o acesso ou não às experiências objetivas que promovem o desenvolvimento das capacidades humanas interfere no desenvolvimento dos indivíduos, e se desse ponto de vista, buscamos uma formação humana voltada para os interesses da classe trabalhadora, são para estas crianças que devemos voltar nossa atenção, e garantir que tenham acesso às condições necessárias para o desenvolvimento de suas máximas capacidades, se não em todo ambiente, mas ao menos na educação escolar.

Neste sentido ainda, compreende-se que ao longo da história, ao produzir sua existência a partir do trabalho, objetivando a ação humana em produtos, o ser humano elevou seu psiquismo a patamares que vão além das funções elementares de cunho biológico que sustentam a relação estímulo-resposta dos seres vivos com a natureza. Alcançou-se um nível de psiquismo complexo, superior, que "possibilitam a existência de comportamentos voluntários, não reflexos, dirigidos pelos aspectos culturais que os estímulos comportam e não por suas manifestações sensoriais aparentes e imediatas", e por isso, são capacidades próprias dos seres humanos e dependentes do processo de ensino (MARTINS, 2016b, p. 59-60).

Segundo Saviani N. (2010, p. 90), a psicologia histórico-cultural põe-se então a investigar os níveis de compreensão do psiquismo a partir da capacidade de generalização do significado da linguagem e estabelece o destaque para três níveis: o pensamento sincrético, pensamento por complexo e o pensamento conceitual.

O pensamento sincrético ocorre nos primeiros anos de vida, e é caracterizado pela agregação desordenada dos objetos na mente, sem que se estabeleça possíveis conexões entre estes objetos. No segundo nível, desenvolve-se o pensamento por complexo, que é marcado pela associação na mente da criança de relações existentes entre os objetos, no entanto, estas relações se estabelecem somente com base nas impressões sensoriais diretas das quais a criança tem acesso, e conforme vão se estabelecendo geram nexos que vão surgindo e alterando-se, dando lugar a novos agrupamentos. No último nível encontra-se o pensamento por conceitos, nesse caso marca-se pela capacidade de abstração na qual o indivíduo consegue estabelecer o exame de elementos separadamente, isolando-se aspectos, combinando síntese e análise dos conceitos. (SAVIANI, 2010, p. 90).

Neste sentido, Vigotski (2001) coloca a importância do trabalho com os conceitos científicos na escola em detrimento dos conceitos espontâneos para que se alcance o desenvolvimento do pensamento, pois a formação dos conceitos científicos é o processo que possibilita às crianças a articulação de várias funções psíquicas como a percepção complexa, a atenção voluntária, memória lógica e demais operações lógicas do raciocínio, como a síntese, comparação, generalização e abstração (MARTINS, 2016a, p. 9).

Da mesma forma, Saviani (2013, p. 14) defende como natureza e especificidade da escola, propiciar a aquisição do saber elaborado e não ao conhecimento espontâneo, e este saber elaborado refere-se àquilo que tem caráter permanente, que resiste aos embates do tempo, o saber clássico. A denominação de clássico, para o autor, está relacionada ao conhecimento que se firmou como fundamental e não acessório, o principal e não secundário, o essencial e não acidental.

Ferreira (2019, p. 106) explica que a noção de clássico se dá para o conhecimento que possui a capacidade de "captar com fidedignidade os processos existentes na realidade", o que faz com que este conhecimento adquira o valor de objetividade e universalidade, e ainda que não possa se produzir de maneira neutra, seu resultado é uma conquista do gênero humano e sua validade ultrapassa as questões particulares, do contexto histórico e social.

Considerando-se que é pela mediação dos instrumentos psicológicos que se desenvolvem as condutas intelectuais para o manejo e desenvolvimento do psiquismo humano nas suas máximas capacidades, o trabalho pedagógico com os conhecimentos clássicos possui este papel de contribuir com a formação da capacidade de pensar mais elaborada. Para compreendê-lo, os indivíduos deverão se apropriar das regras lógicas e procedimentos analíticos, organizados pela comunicação verbal, e realizar operações mentais de abstração e

generalização, diferente dos processos que realizam para compreender os conhecimentos cotidianos (FACCI, 2004, p. 223 apud MALANCHEN, 2016a, p. 187).

Nos estudos da psicologia histórico-cultural desenvolveu-se também conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento, que contribui para nosso debate na questão da organização do trabalho educativo. Nesta sistematização, observou-se que em diferentes etapas, os indivíduos, passam a se relacionar de modo diferente com o conhecimento, portanto com as disciplinas escolares e conteúdos propostos, sendo importante sua consideração por parte de quem organiza as práticas de ensino, o professor (FARIA, 2014).

Segundo Leontiev (1978), as forças que conduzem e modificam os comportamentos variam de acordo com a idade e estágio de desenvolvimento; e em cada período os indivíduos possuem uma determinada atividade dominante que atua no desenvolvimento das mudanças mais significativas no que se refere aos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade, sendo esta, de acordo com cada período, a forma pela qual o indivíduo estabelece relações com o mundo e satisfaz suas necessidades.

Os períodos do desenvolvimento são, portanto, marcados pela relação desta atividade dominante com a facilidade de assimilação dos procedimentos sociais, e para Elkonin (*apud* FARIA, 2014, p. 64) se dão de duas formas diferentes, em certos períodos com maior atenção para a relação com o adulto social (sistema criança-adulto-social/ações com pessoas) e sua forma de organizar as atividades humanas, quando na outra forma, voltada para a relação com os objetos sociais, procedimentos e padrões que determinam aspectos dos objetos (sistema criança-objeto-social/ações com objetos).

A transição de um período para o outro ocorre quando a criança sente a necessidade de alterar suas relações com a atividade dominante e os aspectos do sistema social de predominância, sendo que estes não correspondem mais às suas potencialidades. Um marco deste processo é o que os autores chamam de crises do desenvolvimento, que demonstram a passagem de um estágio a outro e da necessidade de mudança da atividade dominante (MARSIGLIA, 2011, p. 40).

De acordo com Faria (2014), em resumo aos estudos de Vigostki e contribuições de outros autores, considera-se que a periodização do desenvolvimento pode ser organizada da seguinte forma:

> A sequência do desenvolvimento humano pode ser visualizada de modo mais elaborado da seguinte maneira: primeira infância (infância e infância precoce); segunda infância (idade pré-escolar; idade escolar); adolescência (adulto/jovem); e velhice. Destacamos que as atividades dominantes/principais desses estágios consistem respectivamente em: comunicação emocional direta com o adulto e atividade objetal manipulatória, jogo/brincadeira, estudo, comunicação íntima entre os jovens, estudo/trabalho e trabalho. (FARIA, 2014, p. 60).

Dessa forma, tratando-se dos anos iniciais do ensino fundamental, o período de desenvolvimento que destacamos se dá na segunda infância, denominado idade escolar. Este período é marcado pelo sistema de assimilação da criança com os objetos (criança-objeto-social) e no qual a atividade guia (dominante) é a atividade de estudo.

Notamos, porém, que os períodos de desenvolvimento são dependentes das condições sociais e do processo educativo que leva (ou deveria levar) a criança a necessitar de uma atividade guia diferente, o que significa que é indispensável uma organização do trabalho educativo no período anterior (idade pré-escolar), que propicie o desenvolvimento psicointelectual necessário para as futuras exigências dos novos períodos de desenvolvimento (PASQUALINI, 2011).

O período marcado pela atividade de estudo ocorre por volta dos sete anos (condicionado ao acesso ao desenvolvimento dos estágios anteriores e não como uma formulação orgânica), e exige uma postura nova das crianças, tais como hábitos de diligência, de exatidão,

compostura física, concentração psíquica em determinados assuntos, que são adquiridos por meio da repetição e atos disciplinados e metódicos, que desencadeiam, a partir da aprendizagem sistematizada dos conteúdos, o desenvolvimento intelectual das crianças e possibilitam a elevação do grau do pensamento abstrato e às operações mentais complexas (LAZARETTI, 2008 *apud* MARSIGLIA, 2011, p. 50).

Neste estágio, a atividade de estudo é social, pois envolve o conteúdo (produzido socialmente pela cultura humana) e sua valoração e realização socialmente estabelecidas (MARSIGLIA, 2011). Sendo assim, a criança reorganiza sua forma de se relacionar com os adultos, passa a se comprometer com a sociedade como um todo e percebe na relação com os pais, a valorização social do estudo, sendo objetivo do ensino escolar propiciar a assimilação dos fundamentos das ciências e procedimentos para o pensamento científico, promovendo uma forma diferente de como a criança compreendia o mundo até então (LEONTIEV, 1978).

Compreende-se, dessa forma, a necessidade dos conhecimentos escolares estarem além daquilo que as crianças já dominam efetivamente, voltados para sua capacidade potencial de aprendizagem, com auxílio dos signos, da intersecção da linguagem e do pensamento, com a formação de conceitos, que possibilitará o desenvolvimento das funções psíquica superiores.

Observamos ainda, de acordo com os estudos de Elkonin, que os processos do desenvolvimento psíquicos da criança como a personalidade, percepção, memória e pensamento voluntário são dependentes da atividade de estudo, e devem ser desenvolvidas pela escola por meio dos conteúdos escolares sistematizados. Diferentemente desta necessidade, a escola vem sendo historicamente focada apenas no desenvolvimento de habilidades concretas e específicas, para resolver problemas práticos (LAZARETTI, 2011, p. 52-53).

É necessário, portanto, que perceba-se a dependência deste período específico de desenvolvimento mental da criança, e que seu desenvolvimento não é espontâneo, mas intencional, deve ocorrer orientado pelo professor, um indivíduo mais desenvolvido, de forma a propiciar o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos de acordo com suas plenas capacidades.

Nesse sentido, explicitamos a tarefa docente com a conclusão da autora:

> A tarefa do professor é a de alcançar a base objetiva do raciocínio dos alunos, a verdadeira demonstração de seus julgamentos, a correção lógica de suas conclusões, uma direção e pensamento constante e sua subordinação a uma determinada tarefa. É muito importante que as crianças aprendam a controlar o curso de seu raciocínio. O desenvolvimento destas formas mais sofisticadas de pensamento é um elo importante no processo de ensino para o desenvolvimento mental das crianças em idade escolar (LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV, 1969, p. 534 *apud* FARIA, 2014, p.81).

Para tal tarefa, no entanto, é necessário ainda compreender os aspectos da competência técnica da prática pedagógica, que buscamos encontrar nos conhecimentos da base didático-pedagógico desenvolvidos na pedagogia histórico-crítica que se colocam como elementos que podem contribuir com o trabalho docente.

Desde as primeiras publicações sobre a teoria pedagógica histórico-crítica, a busca da superação das compreensões dicotomizadas e favorecedoras de um aspecto sob outro, no que se refere à relação teoria e prática, direciona à prática uma orientação a partir da concepção dialética de compreensão da ciência presente no trabalho de Marx, Método da economia política (MARX, 1973, *apud* SAVIANI, 2012, p. 74).

Tal concepção se baseia no movimento que para nós produz a compreensão da realidade concreta:

> vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto

> para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012, p. 74).

A partir destes elementos da obra de Marx, e da compreensão de educação desenvolvida por Saviani (2012) que a coloca como "atividade mediadora no seio da prática social global", desenvolveu-se o método da pedagogia histórico-crítica, posicionando-se em contraposição aos métodos de ensino tradicionais e novos, a partir da uma compreensão que os supera por incorporação.

Tendo o método como ponto de referência a prática social, que se constitui como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo, o primeiro momento implica justamente na identificação da prática social que se apresenta na sociedade atual, sendo um elemento comum aos professores e alunos. A partir de então, busca-se observar quais são os problemas identificados pela prática social que a escola pretende trabalhar, sendo que identificados os problemas, é necessário se apropriar dos instrumentos que nos permitem responder aos problemas levantados. Estes instrumentos referem-se aos conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2004, p. 30).

À medida em que os indivíduos conseguem se apropriar dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos pelo conjunto do gênero humano sobre e para a representação no pensamento de determinado conteúdo quanto mais em sua essência concreta, ocorre o momento da catarse, que é considerado o ponto culminante do processo educativo. Saviani sistematizou esse momento do método a partir dos estudos de Gramsci, que desenvolve o conceito de catarse como "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2012, p. 72).

Neste sentido, o método parte da prática social e culmina na prática social, cumprindo seu papel como mediação no interior da prática social global. A explicitação do processo de mediação, pautado na compreensão dialética de síncrese à síntese, pela análise, se realiza nos três momentos chamados pelo autor de: problematização, instrumentalização e catarse. O processo de passagem da compreensão do "empírico ao concreto pela mediação do abstrato" (SAVIANI, 2013, p. 120-121).

Com esta compreensão, o método da pedagogia histórico-crítica, desenvolvido por Saviani (2013, p. 120), expressa a sua tentativa de "sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação", sendo assim, vale destacar que tratando-se da assunção dialética do método pedagógico, coloca-se a necessidade de superar as referências que compreendem os momentos do método a partir de esquematismos, passos sequenciais e fases, e buscar compreendê-los a partir da lógica das múltiplas determinações.

Os cinco momentos devem ser entendidos como "categorias lógicas que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade" e não como procedimentos práticos de ação na sala de aula (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 142).

Importa-nos, dessa forma, compreender como se dá o trânsito dialético de transformação de um momento para o outro, e tendo como referência o método de análise de Marx, o caminho se dá na abstração do elemento mais simples, tido como célula nuclear, como condição para a reprodução deste objeto em pensamento. O elemento referenciado neste sentido se dá na transmissão dos conhecimentos sistematizados, pois sob ele consegue-se revelar a essência que está na base da existência concreta do objeto em sua objetividade efetiva na realidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 139).

Em outras palavras, a transmissão dos conteúdos é o elemento que conecta todos os momentos do método, conforme explicam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 143):

> É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização)

> existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e chegada), problemas estes que precisam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse).

É necessário, dessa forma, segundo Saviani (2013, p. 17) que se viabilizem as condições para a transmissão do saber sistematizado, implicando na prática pedagógica dosá-lo e sequenciá-lo para que a criança passe do não domínio ao domínio, e para isso, compreender que é o fim a atingir que determina os processos de ensino e aprendizagem.

Cabe aos docentes que se propõem a desenvolver um trabalho pedagógico pautado na pedagogia histórico-crítica, considerar as implicações filosóficas, psicológicas e didático-pedagógicas no planejamento das formas mais adequadas de transmissão do saber escolar, identificando a distinção entre o método pedagógico e procedimentos de ensino, onde o método se revela como a delineação de um projeto de ação desenvolvido sob certa orientação, enquanto os procedimentos de ensino (tais como aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, etc.) expressam as estratégias por meio das quais o método se realiza, sendo, portanto, ao método subordinadas (MARTINS, 2016, p. 82).

Uma sistematização de trabalho pedagógico a partir da pedagogia histórico-crítica

Desde o surgimento da pedagogia histórico-crítica, decorrem os anseios "para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores em sala de aula" (SAVIANI, 2013, p. 63). Os estudos sobre a didática histórico-crítica desenvolvidos até então caminham nesta direção, e com base nos aportes estabelecidos nesse sentido, buscaremos apresentar uma sistematização de trabalho pedagógico empenhado na tarefa de articular o ensino dos conteúdos dentro desta perspectiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere às tentativas de inferir mais diretamente sobre a prática dos professores em sala de aula, vemos de maneira dialética a articulação que nos possibilita apresentar um exemplo de prática, pois diferentemente de teorias que propõem práticas universais e estáticas, desconsiderando não somente os aspectos teóricos, mas os concretos e específicos de cada contexto escolar, buscamos com este exemplo demonstrar as possibilidades materialização de nossa intenção em ação concreta, e não fornecer práticas que se transformem em *"control c control v"* pedagógico.

Consideramos ainda a reflexão dos professores sobre como trabalhar os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva histórico-crítica num contexto de currículo orientado pela BNCC e contrariamente ao esvaziamento do papel da escola.

Exemplificaremos essa concepção com uma proposição de prática, que não se configura como a única ou a mais adequada forma de abordagem do conteúdo, mas que concebemos como uma possibilidade em torno da proposta histórico-crítica. O conteúdo em questão trata-se da fábula.

Desenvolvemos a proposição em torno deste conteúdo a partir da relação de conteúdos que integra os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Foz do Iguaçu, que é orientada pela Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), adaptada e orientada pelo Referencial Curricular do Paraná (CREP) e pela BNCC.

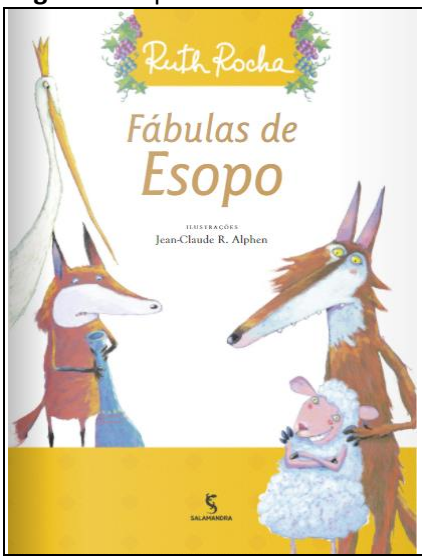
O gênero discursivo fábula é um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e o tratamento deste conteúdo se faz a partir da concepção de gênero discursivo pautada nos estudos de Bakhtin, pois de acordo com Batistel, Dolla, Junges e Santana (2016, p. 299), entendemos a abordagem do autor como a referência nos estudos acerca da linguagem "que melhor exprime a concepção de linguagem que atende ao ensino que pretendemos transmitir aos sujeitos que formaremos e por entender que há aproximações entre seus escritos e o materialismo histórico-dialético".

Mesmo antes das reformulações curriculares o conteúdo fábula já integrava o currículo da região relacionado aos anos iniciais

do Ensino Fundamental, e de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 96), deve ser trabalhado do 1º ao 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental e se caracteriza como um gênero discursivo de língua portuguesa pertencente ao campo de atuação artístico-literário (AMOP, 2019). Buscaremos desenvolvê-lo no planejamento de forma que supere a perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências explícitas no documento da BNCC, pois entendemos que a proposta para o ensino articulada pela pedagogia histórico-crítica aborda o conhecimento com a historicidade e profundidade demandada pelo próprio objeto de conhecimento e sua função social.

Na prática em questão, buscamos compreender a gênese do conteúdo a partir do resgate histórico do conteúdo, e para isso usamos a obra "Fábulas de Esopo" (ROCHA, 2018) que traz além de uma coletânea das fábulas, o contexto de Esopo e a função social desse gênero discursivo:

Figura 1. Capa e trecho da obra "Fábulas de Esopo" utilizada no planejamento



Neste livro você vai ter a oportunidade de conhecer vários animais que quase sempre agem como gente. Isso porque a fábula é uma forma de conto muito antiga, clássica, que apresenta animais vivendo situações parecidas com as do cotidiano humano. Quem inventou foi um escritor grego chamado Esopo, que viveu há muito tempo: no final do século VII ou no início do século VI antes de Cristo.

No tempo de Esopo, essas histórias eram recontadas oralmente pelas pessoas, umas para as outras. Deve ser por isso que as fábulas são muito curtinhas. Além disso, elas sempre terminam com a "moral da história". Mas Ruth Rocha preferiu recontar as fábulas de Esopo à sua maneira, sem colocar moral no final. Provavelmente você vai ver como cada fábula nos faz refletir sobre o comportamento humano e as relações entre as pessoas: assunto muito interessante, que faz a gente pensar! (ROCHA, 2018, p. 48)

Fonte: Obra de domínio público disponibilizada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Literário 2018. Disponível em: https://pt.calameo.com/read/002899327880841 9c411b?authid=LPFHl8d2o1kj acesso em 30 dez. 2021.

Neste sentido, analisamos como a prática social em torno deste conteúdo, a criação e uso desse gênero discursivo com a função social de atuar na educação moral dos indivíduos, e a partir dessa constatação construímos concomitantemente as condições para problematizar a prática social.

Buscamos problematizar a prática social em torno deste conteúdo, usando a fábula "A cigarra e a Formiga" da tradição de Esopo (presente na obra citada), e a partir desse texto, comparamos versões da mesma história, demonstrando perspectivas diferentes que denotam que os valores morais ensinados a partir das fábulas tinham relação com o contexto histórico e social dos quais advinham.

As versões da fábula utilizadas, além da coletânea de Esopo, foram a do autor francês Jean de La Fontaine (1621-1695) e do brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948). Na versão de La Fontaine, proveniente de um período histórico de início da idade moderna no contexto de ampliação do capitalismo, é carregada de termos econômicos como "pagar-vos, penúria, emprestasse, juros, etc", demonstrando o reflexo desses valores na formação moral dos indivíduos, e dentro da mesma lógica defendendo a "lição de vida: os que não pensam no dia de amanhã, pagam sempre um alto preço por sua imprevidência."

A cigarra e a formiga – La Fontaine

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o Verão
Achou-se em **penúria** extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha

Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe **emprestasse**,
Pois tinha riqueza e brilho,
Algum grão com que manter-se
Té voltar o aceso Estio.

Amiga, diz a cigarra,
Prometo, à fé d'animal,
Pagar-vos antes d'Agosto
Os **juros** e o principal.

A formiga nunca **empresta,**
Nunca dá, por isso **junta.**
No Verão em que lidavas?
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
"Oh! bravo!", torna a formiga.
– Cantavas? Pois dança agora!

"LIÇÃO DE VIDA: Os que não pensam no dia de amanhã, pagam sempre um alto preço por sua imprevidência".
(BOCAGE. A cigarra e a formiga. In: Fábulas de La Fontaine. São Paulo: Martin Claret, 4. ed. 2012 - Grifo nosso).

Já na versão de Monteiro Lobato, a fábula traz uma perspectiva de olhar para a atividade da cigarra de cantar tão valorosa quanto o trabalho manual, e nesse sentido defende uma perspectiva de formação moral da seguinte maneira "moral da história: os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade."

A cigarra e a formiga
(Monteiro Lobato)

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique…

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu…

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

– Eu cantava, bem sabe…

– Ah! … exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu…

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho.

Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha

> tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.
>
> A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.
>
> **"MORAL DA HISTÓRIA: Os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade".**
>
> **Fonte:** Monteiro Lobato, em "Fábulas". São Paulo: Brasiliense, 1995.

O trabalho com as versões da fábula possibilita de maneira evidente a problematização existente na prática social com o conteúdo e a partir do estudo dessas versões, direcionando o planejamento para assimilação do conteúdo temático dos textos, sua estrutura composicional e análise linguística, desenvolvemos os momentos de instrumentalização deste conteúdo.

De forma complementar, ainda utilizamos uma tirinha sobre o mesmo tema, que apresenta uma visão crítica em relação à fábula. Com a tirinha, os alunos terão acesso a uma versão em que a moral da história é criticada. E nesse sentido, ao invés de operar uma ideia de que as morais colocadas nas fábulas tem que ser admitidas para quem as ouve, expõe-se a possibilidade de interpretá-la e criticá-la.

Figura 2. Charge sobre a fábula "A Cigarra e a Formiga"



Fonte: Fernando Gonsales. Níquel Náusea – Vá pentear macacos. São Paulo: Devir, 2002, p. 18. Disponível em: https://docplayer.com.br/docs-images/93/112445232/images/9-0.jpg acesso em 03 jan. 2022.

Com este exemplo, buscamos uma tentativa de materializar no trabalho pedagógico com o conteúdo fábula as concepções da pedagogia histórico-crítica e dar condições para que o indivíduo, a partir da transmissão de um conteúdo, modifique sua concepção de mundo, visando operar a catarse, entendendo, assim como Duarte (2019), que a catarse é identificável na educação das crianças, pois ocorre também nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrado na gênese do desenvolvimento tanto da história da humanidade como na vida de cada ser indivíduo.

Para maiores aprofundamentos, configuramos e disponibilizamos um planejamento completo em torno do conteúdo fábula para o 4º ano, sendo este, parte da pesquisa de dissertação de mestrado sobre o trabalho pedagógico histórico-crítico nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada na UNIOESTE - Campus Foz do Iguaçu, publicada neste mesmo ano.

Tabela 1. Plano de aula completo de língua portuguesa sobre o conteúdo fábula

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos metodológicos	Avaliação
Fábula Tipologia textual narrativa Forma e composição de textos narrativos Elementos de estudo da gramática: pontuação, acentuação, ortografia, etc.	Compreender as características do gênero discursivo Fábula e o uso da linguagem presente no gênero literário para transmitir posições morais e éticas de um autor/contexto. Reconhecer a relação do conteúdo de uma obra literária com o contexto histórico de produção. Compreender a linguagem empregada em cada versão e a estrutura do texto (versos e prosas).	Introduzir o conteúdo a partir de um resgate histórico desde a sua criação utilizando a contextualização presente na obra "Fábulas de Esopo". Fazer comparações a partir de diferentes versões da mesma história em contextos históricos diferentes Organizar atividades de leitura e interpretação dos textos a partir de questões sobre o conteúdo temático, a linguagem utilizada e estrutura composicional dos diferentes textos.	Realizar análise de uma situação onde o aluno possa utilizar o gênero discursivo fábula para expressar uma posição sobre determinado tema. Avaliar no desenvolvimento da produção do texto se o aluno se apropriou dos conhecimentos essenciais em relação ao conteúdo.

Fonte: OLIVEIRA, Andiara Drielli de. **O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE, 2022.

CONCLUSÕES

A partir de nossa análise, consideramos que compreender o método pedagógico de forma dialética significa entender que ele não se configura como uma sequência de passos, estantes, que se aplicam nos planejamentos, mas sim momentos articulados em torno dos conteúdos e que podem ocorrer de forma simultânea, que se relacionam de maneira diversa com os conteúdos e com a formas, e que devem ser adequados às condições concretas do destinatário.

Dessa forma envolvem-se elementos que influem também no planejamento docente e que determinam as escolhas dos procedimentos didáticos mais adequados, esta relação se faz a partir da análise do conteúdo, da forma e do destinatário, ou ainda, a partir das questões sobre quem ensina, para quem ensina, o que ensina e em que circunstâncias o faz.

Buscamos demonstrar que todos estes elementos apresentados sobre a concepção teórica histórico-crítica se relacionaram na sistematização de um planejamento, sem que para isso precisássemos estabelecer uma maneira única de ensinar. A ausência das condições materiais objetivas para o trabalho pedagógico (um destinatário definido) e a finalidade à qual nos propomos não nos permitiram afirmar atividades, procedimentos, tempo, recursos e propostas únicas, mas demonstrar uma possibilidade diante de um conteúdo e de seus aspectos essenciais ao trabalho pedagógico.

O entendimento dialético sobre a articulação da teoria com a prática nos demonstra que não é possível estabelecer uma orientação estática e única sobre como ensinar, mas coloca o trabalho pedagógico a serviço dos objetivos essenciais, e permite compreender que as condições concretas em que vivemos e trabalhamos, o repertório de procedimentos didáticos que cada professor possui, as condições materiais das diferentes salas de aula das escolas públicas e a heterogeneidade em que se encontram os alunos, deverá implicar nas escolhas docentes que farão parte do planejamento, desde que se esteja estabelecido o ponto de homogeneidade onde se deseja chegar, e para educação escolar como um todo, este ponto é a igualdade na distribuição das riquezas

culturais produzidas pela humanidade a todos os indivíduos, especialmente os filhos e filhas da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu), representada por seus docentes, funcionários e organização administrativa, que possibilitam a pesquisa científica na região Oeste do Paraná comprometida com a formação da classe trabalhadora.

À prefeitura municipal de Foz do Iguaçu, por conceder afastamento remunerado aos docentes da rede para sua especialização em nível de mestrado, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da formação docente e do trabalho educativo escolar.

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular:** ensino fundamental (anos iniciais). Rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: Assoeste, 2019. Disponível em: https://educacao.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Proposta_Pedagogica_Curricular_Ensino_Fundamental_Anos_Iniciais?cdLocal=2&arquivo={5AB47E77-B7A2-A3A0-E27A-484ABDD663B5}.pdf Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035

FARIA, Káriliny Teixeira. **A periodização do desenvolvimento humano**: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FERREIRA, Carolina Góis. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras Campus, Araraquara, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, M. L. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

LAZARETTI, L. M. D. B. **Elkonin***:* vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N. [et. al.] **Psicologia e pedagogia***:* bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

MARSIGLIA, A. C. G. **A Prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. [*S. l.]: [S. n.],* 2016a. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Aesso em: 15 ago. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In:* PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Orgs.) **O trabalho pedagógico nas**

disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016b.

MARTINS, Lígia Márcia. O Legado do século XX para a Formação de Professores. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. https://doi.org/10.7476/9788579831034

MARX, Karl. **O capital***:* crítica da economia política: livro I. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino***.* 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In:* MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROCHA, Ruth. **Fábulas de esopo.** Guarulhos, SP: Salamandra, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia***.* 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019. https://doi.org/10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.39-54

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In:* SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, Currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.