

A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS NUMA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Professor do Departamento Teorias e Fundamentos da Educação
 CEDU/UFAL

Resumo

Este ensaio coloca em discussão a questão dos conteúdos numa abordagem histórico-crítica e transformadora, voltados para a realidade social dos indivíduos englobando o conhecimento sistematizado e a cultura popular.

1 - INTRODUÇÃO

Este ensaio coloca em discussão algumas questões relacionadas aos conteúdos, abordados pela metodologia histórico-crítica e transformadora. Entende-se por metodologia histórico-crítica e transformadora aquela que faz a articulação entre o professor e o aluno (educador-educando), e que utiliza todos os meios para apreensão crítica dos conteúdos, permitindo a apropriação da cultura popular para superá-la.

Para que se possa utilizar uma metodologia que considere uma visão histórico-crítica, é necessário, em primeiro lugar, que seja definido um projeto de sociedade que contemple a escola com função de transformação da realidade na qual está inserida, e que considere a prática educativa como momento da prática social, superando o conhecimento teórico dentro do contexto em movimento. A partir desse projeto de sociedade, vai-se buscar uma proposta pedagógica que instrumentalize o aluno para que, como cidadão, possa transformar a realidade existente.

Nessa proposta, a escola e sua função devem ser repensadas, oportunizando igualdade de condições sem reproduzir a estratificação da sociedade, tornando-se a escola, dessa maneira, um espaço de luta onde se discute o poder e a política numa relação dialética.

Para desenvolver esta proposta é necessário que o educador seja um agente político inserido nesta realidade, que problematize o conhecimento, buscando conflitos e sua superação através de uma prática social, que oportunize a práxis (teoria e prática).

O educador ao assumir compromisso com a transformação, necessita de uma visão global do conhecimento, temporalizando-o para estabelecer as relações com o contexto social existente, considerando no conteúdo o saber universal sistematizado e o saber cotidiano do aluno (cultura popular).

A questão dos conteúdos será o centro deste artigo, onde será enfatizado que estes devem ser voltados para a realidade, englobando o conhecimento sistematizado e a cultura popular.

Para contemplar a questão dos conteúdos numa visão histórico-crítica, é preciso que se analise a relação conteúdos e teoria educacional e que se discutam algumas questões que estão envolvidas com o tema, como a questão do conhecimento (saber) e a questão da cultura, entre outras, para se tentar trabalhar os conteúdos dentro de uma proposta histórico-crítica.

2 - OS CONTEÚDOS E A TEORIA EDUCACIONAL

Os conteúdos estão relacionados com a escola desde sua criação, quando esta surgiu como "remédio" contra a ignorância e o analfabetismo, tendo a escola o papel de difundir a instrução e transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

A questão dos conteúdos será analisada através da relação com a teoria educacional, adotando-se os cinco enfoques utilizados por VEIGA (1989) para caracterizar a Didática: Tradicional, Escola Nova, Tecnicista, Crítico-Reprodutivista e Histórico-Crítica (Dialética). Será feita uma breve colocação destes enfoques, detendo-se mais especificamente na visão Histórico-Crítica, na qual está inserida a proposta inicial deste artigo.

2.1 - A Didática Tradicional

A Didática Tradicional, onde a escola é marcada pelo conservadorismo cultural, inspirando-se no passado para resolver os problemas do presente, enfatiza muito a experiência social e cultural que é transmitida. O Saber (conteúdo) já produzido é muito mais importante do que a experiência que o sujeito venha a possuir.

A ênfase na acumulação de conhecimento de todas as descobertas da humanidade torna fundamental a transmissão desse conhecimento, que é determinado pelo professor e assimilado pelo aluno, tornando a prática pedagógica estática, sem que haja questionamento da realidade e das relações existentes, sem pretender qualquer transformação da sociedade.

O trabalho pedagógico, neste enfoque, mostra grande desvinculação da educação com a sociedade. A educação em nada contribui para a mudança social, ao contrário, evita todo processo de mudança por enfatizar o aspecto humanístico, que se desloca da realidade.

Os conteúdos, nesse enfoque, são selecionados a partir da cultura universal, do saber acumulado e sistematizado e da acumulação do saber enciclopédico. O importante é a quantidade de conhecimentos colocada e passada ao aluno, e não a qualidade dos mesmos. O aluno passa a dominar o conteúdo cultural e universal, transmitido pela escola. A didática tradicional é vista como "conjunto de normas e regras para ensinar a dar aula, que leva a centralização no método de ensinar(...). Os conteúdos, a prática pedagógica são neutros e completamente desvinculados de nossa realidade". (VEIGA, 1989).

LIBÂNEO (1985:23) coloca que na tendência liberal tradicional, os conteúdos

"são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação".

Pelas idéias colocadas acima, se observa que a questão dos conteúdos

no enfoque tradicional restringe-se apenas à forma, à quantidade e à maneira pela qual é transmitido, sem que ao menos se questione que conteúdos são esses e por que estes conteúdos devem ser transmitidos.

2.2 - A Didática da Escola Nova

Nesse enfoque, o ponto central da prática educativa é o aluno, sua vida e atividade no meio em que se insere (no caso a escola), não levando em conta a realidade na qual a escola está inserida; considera os problemas que ocorrem na educação como sendo da escola e não da sociedade. O caráter neutro é acentuado e o contexto político-social ignorado. A prática pedagógica é vista em si mesma, sem desvinculação com o caráter mais amplo.

O papel da escola é atender às diferenças individuais, às necessidades e interesses dos alunos, enfatizando os processos mentais e habilidades cognitivas em detrimento aos conteúdos organizados racionalmente. A cultura geral, ao invés de vir do acúmulo do conhecimento do passado, passa a se basear na função das experiências que o aluno vivencia frente a um problema. O mais importante é "o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito". (LIBÂNEO, 1985:25).

A ênfase no processo faz com que os conteúdos sejam desconsiderados. Não é preciso saber e sim aprender a fazer, o que reduz o conhecimento a simples "receitas de bolo", cada vez menos relacionado com a realidade social na qual se insere.

2.3 - A Didática Tecnicista

Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e a neutralidade científica produzem uma enorme distância entre o planejamento e a prática educativa. O planejamento é feito por especialistas e técnicos de educação e o professor e aluno são meros executores de atividades prontas.

Os meios e os recursos passam a ser o centro da prática educativa. O conteúdo se torna insignificante, abstrato e instrumental, sendo centralizado na organização racional do processo de ensino. O mais importante são os objetivos a serem alcançados e é a partir desses objetivos que todos os conteúdos são estruturados e ordenados numa sequência lógica e psicológica que atenda aos princípios de eficiência, racionalização e produtividade.

2.4 - A Didática Crítico-Reprodutivista

O enfoque crítico-reprodutivista enfatiza o aspecto político em detrimento da técnica, denunciando o caráter reprodutor da escola, enfocando o discurso pelo discurso. GIROUX (1988:55) afirma que a escola é reprodutora porque

"fornece às diferentes classes e grupos sociais, formas de conhecimento, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também direcionam os alunos para postos diferenciados na força de trabalho".

Isso mostra que nós, educadores, fazemos a crítica, o discurso, apontando os conteúdos conflitantes, mas relegamos para segundo plano a especificidade destes conteúdos. É a reprodução do saber acumulado. Para que servem esses conteúdos se não são coerentes com a realidade sócio-

cultural em que estão inseridos? Essa incoerência levou ao questionamento da prática escolar demonstrada por nós, onde nos dizemos críticos, mas na realidade somos meros reprodutores da ideologia dominante.

A perspectiva crítico-reprodutivista se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos desse existente, mas não tem proposta de intervenção na realidade. Limita-se apenas a constatar que é assim e não pode ser de outra forma.

Para SAVIANI (1986:17), na teoria crítico-reprodutivista

“é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica: a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel e quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, mais eficaz é a reprodução”.

2.5 - A Didática Histórico-Crítica (Dialética)

A perspectiva de uma abordagem dialética da educação inicia com a busca de uma teoria crítica em educação, que enfatize o coletivo e seja comprometida com a transformação da sociedade. O aluno é considerado um ser concreto, onde são enfocados e discutidos todos os problemas a partir do contexto histórico onde estão inseridos. Para que isso ocorra, SNYDERS (1978) considera os conteúdos de ensino como ponto central para se propor uma pedagogia coerente com a realidade do aluno.

O enfoque histórico-crítico parte de uma análise das realidades sociais, salienta o compromisso e finalidade política da educação.

SNYDERS (1978), ao relacionar a pedagogia progressista com a pedagogia conservadora, coloca que a distinção entre elas está em a pedagogia progressista considerar as guerras, as lutas e desigualdade de classe, as diferentes políticas e interpretações ideológicas. A diferença fundamental se dá no enfoque das realidades sociais, de classe, na qual os indivíduos estão inseridos, o que leva a didática histórico-crítica a dar relevância ao aspecto dos conteúdos vivenciados pelo aluno e não aos conteúdos acadêmicos.

Os conteúdos são selecionados através da cultura popular (ciência, filosofia, arte, política, história...). Refletem a realidade na qual se insere a escola e são apropriados para serem superados, chegando-se à produção de um novo saber. O aluno passa a dominar os conteúdos, tornando-se determinado e capaz de operar, conscientemente, mudanças na realidade.

Salientando a colocação acima, CUNHA (1987:108) assim se expressa

“o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informações que o educador deposita no educando, mas é a devolução organizada e sistematizada daquilo que o educando deseja conhecer e entregou de forma não estruturada: conteúdo que volta ao educando já enriquecido, porque passou pelo educador e pela mediação do mundo. O conteúdo que vai ser acrescido ao educando que, por sua vez, ainda o transformará e o enriquecerá”.

O conteúdo não é abstrato, pronto, que vem de fora, paralelo à vida das

pessoas envolvidas no processo (educandos e educadores), que buscam na própria realidade, no contexto onde estão inseridos, o verdadeiro conteúdo da educação. Trabalhando-se neste conteúdo, e sistematizando-o, pode-se torná-lo suficiente para ser usado em qualquer situação de vida pela qual passam. Dessa forma, o conteúdo não se constitui um fim em si mesmo, mas um meio para atingir um fim, que é a transformação social.

SNYDERS (1978) coloca que os conteúdos, para serem vivos, concretos, pertencentes às realidades sociais, precisam ser trabalhados na base da relação de continuidade e ruptura, que é o acesso a conteúdos verdadeiros e concretos reais que interessam ao aluno e para que sejam vividos por estes. Ruptura é fornecer bases sólidas aos alunos contra a dominação, a alienação e domesticação às normas vigentes e à ideologia dominante. "Os conteúdos precisam ser interessantes e significativos para os alunos, conforme o seu contexto social (continuidade), livres de interferências hetero-estruturadas (ruptura). (CORREA, 1989:5).

A questão dos conteúdos no enfoque histórico-crítico vem sendo discutida em duas vertentes teóricas: a tendência libertadora, defendida por FREIRE, GADOTTI entre outros e, a tendência crítico-social dos conteúdos, defendida por LIBÂNEO e SAVIANI.

2.5.1 - Tendência Libertadora

A tendência libertadora está preocupada com quem está fora da escola, buscando a emancipação do homem, contemplando a especificidade da educação.

Nesse enfoque, o educador tem apenas o domínio da leitura e da escrita, buscando a construção de um novo "coletivo social". Segundo o MOVA/SP (1989), "*é a construção de uma alternativa democrática e popular em nosso país, a mudança radical das estruturas políticas e da organização social*".

A educação para ser libertadora precisa objetivar uma ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação, pois

"a educação é uma atividade onde professores e alunos mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social". (LIBÂNEO, 1985:33).

A educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com o mundo e com os outros homens, buscando uma transformação.

Os conteúdos são temas geradores ou grupos temáticos, retirados da prática cotidiana dos educandos. Cada pessoa ou grupo dispõe, em si próprio, dos conteúdos necessários de onde se parte. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada uma "invasão cultural", porque não emerge do saber popular. Estes conteúdos não podem ser levados como verdades absolutas, cientificamente neutras às classes trabalhadoras. Os conteúdos são trabalhados considerando-se o contexto experimental dos educandos, tentando superar esse momento, levando à ampliação do conhecimento crítico da realidade, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado, tendo assim, um instrumento a mais para lutar contra a opressão.

2.5.2 - Tendência Crítico-Social dos Conteúdos

Coloca como tarefa primordial da escola a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais. Busca o papel transformador da escola na sociedade, a partir das condições existentes no momento. Para servir às camadas populares, é preciso a escola oferecer condições de um bom ensino, onde haja a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. A *“atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização da sociedade”* (LIBÁNEO, 1985:39).

Os conteúdos, neste enfoque, são aqueles conteúdos culturais universais, incorporados pela humanidade, mas sempre reavaliados frente às realidades sociais. Os conteúdos não são só ensinados, mas se ligam, de forma indissociável ao seu significado humano e social. Com isso passa-se da experiência imediata e desorganizada ao saber sistematizado.

A escola, nesse contexto, segundo a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC/RS):

“passa de repassadora de conteúdos prontos e acabados, de reforçadora das desigualdades sociais, de excludora, se transformando em geradora de idéias, articuladora de ações solidárias e cooperativas e em promotora da permanência do aluno na escola”.

Assim, a prática pedagógica passa a considerar a realidade onde o aluno está inserido, e o conhecimento universalmente sistematizado, através da superação da dicotomia teoria-prática, saber-fazer, conhecimento científico-conhecimento popular, que leve à socialização do saber elaborado.

3 - OS CONTEÚDOS E A METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

3.1 - A Questão da Cultura

Os conteúdos da realidade, na qual se insere o aluno, estão intimamente ligados à questão da cultura popular e da cultura intelectualizada.

Todos nós somos intelectuais por pensarmos, fazermos mediações e termos uma visão de mundo, embora nem todos se comportem como intelectuais. Os educadores, nessa visão, são intelectuais em função de sua política, da natureza dos seus discursos e das funções pedagógicas que desempenham.

A cultura, na visão de GIROUX (1988) deve ser compreendida como parte da prática e do poder. É uma esfera de luta continuada de pessoas para afirmar suas histórias e espaços de vida. A dominação pela cultura vai se dar quando silenciam ativamente as culturas subordinadas.

A cultura para ser emancipatória, precisa ser uma expressão concreta da afirmação, da resistência e da luta do povo para ter lugar no mundo.

Para se discutir a questão da cultura, torna-se necessário fazer uma breve visão da relação cultura e educação no Brasil nos últimos anos.

BRANDÃO (1990) faz um retrospecto da cultura no Brasil, onde

específicos, tem uma longa prática na história da humanidade. Isto é típico da sociedade que separa vida da escola, levando à divisão social do saber que é regulado a partir do poder.

A separação e o controle do saber e o começo de sua institucionalização pelo Estado fornece um controle político do saber e de seus mecanismos de distribuição, o que contribui para uma desigualdade social comece a ser vista como uma desigualdade natural, com consequências sobre o desenvolvimento da cultura.

Para entender a questão do conhecimento, é preciso que exista uma unidade entre o objetivo e o subjetivo no ato de conhecer. A realidade concreta nunca é dado objetivo apenas, mas é também a percepção que dela se tenha. A educação deve oportunizar a captação crítica dos dados e das relações causais e circunstanciais da realidade, o que define um posicionamento a respeito da validade e dos critérios de seleção dos conteúdos a serem abordados e discutidos.

Entende-se aqui por conteúdos válidos aqueles que ajudam as pessoas a compreenderem a realidade buscando sua transformação, utilizando-os como instrumento para essa transformação.

4 - A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS NA METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na metodologia histórico-crítica, a metodologia não é neutra e existe questionamento de conteúdo (saber, conhecimento). Os conteúdos são ideológicos, retratam a cultura dominante e a cultura popular encerrando algum fim social e ideológico. As formas e técnicas não são importantes e sim a abordagem dos conteúdos.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos entende a educação como um processo que ajuda os indivíduos a por em questão as condições presentes de sua vida cotidiana geradas pelo modo de organização da produção em nossa sociedade.

A escola, dentro desta ótica, visa transformar o aluno em sujeito capaz de recuperar e realizar sua "humanidade" em um projeto coletivo e solidário de superação das condições atuais de trabalho.

A metodologia histórico-crítica é importante por ser a construção mediadora entre contexto social e contexto educacional. Caminha em busca das contradições e não se apropria delas já elaboradas e prontas. O cotidiano é o ponto de partida para superação.

O papel da escola, nesta concepção, é o de socialização do saber sistematizado. Pretende que o domínio de instrumentos culturais e científicos, consubstanciados no saber elaborado auxilie no conhecimento e compreensão das realidades sociais, favorecendo a atuação dos indivíduos na luta pela transformação social.

A pedagogia histórico-crítica "*se diferencia da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista*". (SAVIANI, 1986:15).

5 - CONCLUSÃO

Como educadores, lutamos para recuperar o ensino de modo a torná-lo concreto, interessante, que vá ao encontro dos interesses do aluno, que

considere sua cultura, sua capacidade de tentar mudar alguma coisa, e sua realidade para a produção de conhecimentos.

Nesse ponto, o conflito é fundamental para estimular a crítica e expor as contradições no sistema educacional, com estratégia política que vise a mudança social através da conscientização.

Assim, o homem passa a criar a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. O homem vai se transformar através da cultura, que para LIBÂNEO (1986) é a atividade incessante dos homens em transformar o mundo natural em social, tornando-o mais humano.

A questão do saber também levantará, juntamente com a da cultura e dos conteúdos, onde o saber é a manifestação da cultura. É um dos produtos da ação transformadora do homem sobre a natureza e as relações sociais. A aquisição do saber é uma necessidade humana que possibilita a ampliação das capacidades humanas para o desenvolvimento da atividade humana material e social.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Carlos. Palestra "Uma viagem pela história da análise dos fenômenos populares". Porto Alegre, 42a.SBPC, 1990.
- CORREA, Ayrton D. Escola progressista: sugestões para discussão. Cad. CPGE, UFSM, 7. Santa Maria, 1989.
- CUNHA, Inez. Sobre Paulo Freire. In: Licenciaturas: em busca de novos caminhos. Santa Maria, Imprensa Universitária, 1987.
- GIROUX, Henry. A Pedagogia radical e o intelectual transformador. In: Escola crítica e política cultural. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- JIMENEZ, M.R. Educação popular: pedagogia e dialética. Ijuí, UNIJUI, 1989.
- LIBÂNEO, José C. Tendências pedagógicas na prática social. In: Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1985.
- Os conteúdos escolares e suas dimensões crítico-social.
In: Revista da ANDES, 11, 1986.
- MOVA/SP. Concepções: princípios político-pedagógicos: uma proposta unificadora. São Paulo, 1989.

PI aulaw

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..