

---

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011. 192p.

Flávio Dantas Melo<sup>i</sup>

Temos em mãos uma obra importante para o coletivo de pesquisadores/professores que estão envidando esforços na direção de reforçar os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Partindo dessa necessidade objetiva e subjetiva a obra *A Prática Pedagógica Histórico-Crítica* de autoria de Ana Carolina Galvão Marsiglia, nos brinda com uma análise/síntese de como o humano se forma ontologicamente no homem mediado por suas determinações sócio-históricas (BETTY OLIVEIRA, 2005). Atenta as respectivas determinações sócio-históricas que forjam o ser singular e genérico Marsiglia expõe a função ontológica da Educação Escolar mediada pela pedagogia histórico-crítica trazendo à baila experiências educativas concretas orientadas pela respectiva teoria pedagógica e pela psicologia histórico-cultural. Então, de saída, temos um estudo científico-pedagógico interdisciplinar que busca os nexos e determinações entre a ontologia, a epistemologia e a psicologia marxista.

Na medida em que Marsiglia coloca em tela a articulação entre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica com os pressupostos da psicologia histórico-cultural passa a responder inevitavelmente as seguintes indagações, a saber: 1º) Como o humano se forma ontologicamente no homem mediado por suas determinações sócio-históricas?; 2º) Como o ser natural humano se conhece nesse processo?; 3º) Qual a lógica inerente a esse processo, que precisa ser apropriada (mediado por sua atividade-guia) pelo sujeito, para que este possa apreender o âmago desse processo em seu devir objetivo, que é histórico-social?; 4º) De que forma a lei geral do desenvolvimento humano exposta por Vigotski pode contribuir no processo de escolarização do ser social em vista a humanização desse mesmo ser?; 5º) Qual é a função social da Educação Escolar, do currículo e do trabalho educativo em uma sociedade de classes, vale dizer, capitalista? (BETTY OLIVEIRA, 2005; VIGOTSKY, 2006; TAFFAREL, 2011).

Ao propor respostas para essas indagações de fundo (que tem como pedra angular a articulação entre a teoria e a prática pedagógica), Marsiglia parte do conceito marxista de homem buscando extrair deste conceito os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica.

Todavia, apreender o homem a partir da perspectiva marxista é entendê-lo em sua própria contradição ao produzir e reproduzir sua existência humana, ou seja, compreendê-lo mediante sua dimensão ontológica e histórica. A primeira dimensão explícita a função ontológica do trabalho no processo de humanização do homem e de sua realidade “[...] O trabalho, portanto, atividade essencialmente humana, é o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente. É a atividade consciente, com finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, que o torna um ser humanizado” (MARSIGLIA, 2011, p.05). A segunda dimensão denota o caráter contraditório dessa

categoria fundante do ser social em seu processo de dilaceramento histórico, isto é, na forma de trabalho alienado.

Nas contradições e possibilidades do mundo dos homens o indivíduo singular para “[...] aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência [...]” (SAVIANI, 2007, p.154) e, com isso, necessita de um elemento mediador para que logre êxito nessa tarefa. O elemento mediador é o processo educativo (ao lado da linguagem e da sociabilidade), cuja função onto-histórica é introduzir nos homens as objetivações genéricas postas pelas gerações precedentes, como também àquelas que surgem no seu processo de *vir-a-ser*.

Nessa direção, Marsiglia determina a natureza e especificidade da Educação Escolar enquanto um trabalho não-material que encerra, a partir de inúmeras mediações, as dimensões ontológicas e históricas do trabalho produtivo (material).

Contudo, a Educação é uma objetivação humana e, por conseguinte, encarna as próprias contradições das relações sociais de produção da vida material e espiritual do ser do homem, logo, encerra a dialética entre humanização e alienação, haja vista que a Educação ao longo do desenvolvimento do gênero humano acompanha os modos de produção da existência humana.

De acordo com Marsiglia (2011, p.06), quando “[...] o modo de produção capitalista inverte a posição do homem em relação ao trabalho, ou seja, o homem deixa de ser sujeito e passa a ser objeto, o trabalho se torna fragmentado e perde seu sentido humanizador. Estão criadas as condições para o processo de alienação”. Do ponto de vista onto-histórico quando surge uma sociedade de classes mediada pela divisão social do trabalho e pela apropriação privada dos meios de produção (condição objetiva), também surgem as condições subjetivas para uma Educação de classes, visto que, ao dividir o trabalho dividi-se o homem (MANACORDA, 1991), logo, por analogia, podemos asseverar *dividi-se o trabalho, dividi-se a educação*.

Porquanto, em uma sociedade de classes a função onto-histórica da educação escolar também será de classes devido o confronto entre as teorias educacionais de classe, cujas visões de escola, professor e aluno se enfrentam.

Destarte, Marsiglia (2011, p.07), parte da premissa que a função social da escola capitalista é “[...] a manutenção do sistema por meio das idéias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola capitalista abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza, por conseguinte, o indivíduo particular e sua subjetividade” (próprio das tendências pedagógicas do “aprender a aprender”). Para Marsiglia, a teoria e prática pedagógica histórico-crítica propõem um caminho inverso, pois se inseri num processo de desalienação, cuja intenção é possibilitar a classe trabalhadora à apropriação do conhecimento nos seus níveis mais complexos visando elevar a capacidade teórica da classe trabalhadora com a finalidade de agir no real para transformá-lo (tendo em vista que teoria e programa político são inextrincáveis).

Conforme Marsiglia (2011, p.10) a “[...] escola pode tornar-se um espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira que os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento”. Concordando com Duarte (1998) Marsiglia reitera a necessidade da “construção de uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar”, cuja teoria pedagógica histórico-crítica, enquanto proposta inacabada e expressão de um trabalho coletivo envida esforços nessa direção.

Sem perder de vista a unidade dialética entre o concreto e o abstrato, o subjetivo e o objetivo e o lógico e o histórico, Marsiglia busca os nexos e relações entre educação escolar e a psicologia por entender que toda teoria pedagógica desenvolve-se a partir de uma teoria psicológica. E, dessa forma, apoiando-se em Vigotski e seus colaboradores explicita que o desenvolvimento humano é mediado pelo processo de apropriação das objetivações humanas produzidas e acumuladas historicamente, visto que,

En la creación de su teoría histórico-cultural L. Vigotski se apoyó en la filosofía marxista materialista dialéctica (es sabido que fue uno de los creadores de la psicología marxista soviética). La teoría de L. Vigotski sostiene el enfoque histórico del desarrollo de la psiquis humana y muestra las fuentes sociales de este proceso, vinculadas a la actividad colectiva de las personas (a fin de cuentas, a la actividad laboral transformadora). Esta teoría se contrapone, por una parte, a diferentes concepciones psicológicas idealistas que ven las fuentes del desarrollo psíquico en los cambios immanentes de la psiquis misma; por otra parte, se opone a diferentes concepciones naturalistas de la psiquis (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p.09).

Como o homem tem que aprender a ser homem mediado por outros homens, cuja educação escolar faz a mediação nesse processo, Marsiglia na esteira de Vigotski, Leontiev e Luria entende que o ensino sistematizado e intencional gera desenvolvimento e a complexificação das funções psíquicas superiores, onde o “[...] educador, como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo” (MARSIGLIA, 2011, p.36). Neste instante, Marsiglia traz à baila a Lei Geral do Desenvolvimento Humano explicitado por Vigotski (2006, p.114, grifo do original), onde “[...] *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpéssicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como função intrapéssicas*”. Logo, o “[...] professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade interpéssica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado” (MARSIGLIA, 2011, p.36). Por isso a importância do professor no processo de apropriação da cultura da humanidade pela criança, daí uma “concepção afirmativa do ato de ensinar” (DUARTE, 1998), onde o educador partindo do da zona desenvolvimento efetivo da criança fomenta o surgimento das condições objetivas e subjetivas para o desdobramento da zona de desenvolvimento iminente do educando, onde “[...] o educador deve atuar, para torná-la desenvolvimento efetivo e avançar

rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento, fazendo com a criança e não para ou por ela” (MARSIGLIA, 2011, p.37).

Nessa direção, segundo Marsiglia (2011, p.39), a questão do desenvolvimento, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, “[...] é importante como norteadora da ação pedagógica [...]”, tendo em vista que o educador deve ter conhecimento sobre os estágios do desenvolvimento (as “crises do desenvolvimento humano”), bem como, a relação, por dentro desses estágios de desenvolvimento, entre a atividade-guia e a aprendizagem sistematizada.

Em íntima conexão entre pedagogia e a psicologia, Marsiglia nos chama a atenção para o fato de que a educação escolar assume sua função social ao passo que promove o desenvolvimento afetivo-motivacional e intelectual do indivíduo ao sistematizar a apropriação do conhecimento escolar na perspectiva da superação por incorporação do pensamento empírico pelo pensamento abstrato.

É mediante essa função social da educação escolar que Marsiglia (2011, p.62) faz sua crítica a educação infantil ao constatar que o “[...] que é encontrado nas instituições é a falta de reconhecimento do papel da creche e da pré-escola no desenvolvimento global das crianças, bem como a precariedade e má qualidade do serviço, quadro de profissionais deficitário e desqualificado”. Essa constatação (que pode ser verificada na concepção - espontaneísta - de creche e pré-escola presente na Legislação Educacional e no RCNEI), segundo Marsiglia, é a expressão resultante do “panorama do neoliberalismo” que ressalta o indivíduo empírico em relação ao indivíduo concreto. De acordo com György Márkus (1974, p.88, grifos meus) “[...] o indivíduo só pode se tornar homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamentos e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor. O indivíduo concreto é pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico”. Sendo assim, sempre existe uma necessidade objetiva de um homem mediar à formação do indivíduo em homem e, por isso, a educação escolar e o trabalho educativo não deverá seguir a criança, mas se adiantar a ela no sentido de “[...] produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13).

Movida por essa perspectiva é que Marsiglia introduz na sua ação pedagógica o método didático da prática social, cujos exemplos concretos explicitados na obra analisada expõe o significado de uma categoria basilar do marxismo, a saber, a práxis transformadora.

Na esteira de Saviani (2003) Marsiglia (2011, p.23-27) caracteriza o método didático da prática social em cinco momentos, quais sejam: 1º) Ponto de partida da prática educativa (a prática social) “[...] etapa na qual se deve levar em conta a realidade social do educando”; 2º) A Problematização onde expressa “[...] o momento de levantar questões postas pela prática social”; 3º) A Instrumentalização que diz respeito “[...] ao momento de oferecer condições para que o aluno adquira conhecimento”; 4º) A Catarse que expressa o “[...] momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece”; 5º) O Ponto de chegada da prática educativa em que o “[...] educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora”.

Ao estabelecer o caminho a ser percorrido coletivamente, Marsiglia (2011, p.69) seleciona um tema gerador (A história do livro) que orientou sua ação pedagógica, cujo objetivo geral a ser alcançado “[...] era que os educandos pudessem compreender a importância dos suportes e instrumentos de escrita na construção do código escrito, visando dar significado ao processo de alfabetização e letramento em suas múltiplas dimensões, bem como conhecer os diferentes períodos históricos e suas características”.

Marsiglia ao se referir a questão metodológica da prática pedagógica histórica-crítica sintetiza: “Neste momento [*se referindo ao ponto de chegada da prática educativa – a prática social modificada*], pela mediação das ações pedagógicas, que promovem um novo posicionamento perante as questões problematizadoras, caminhou-se da síntese inicial para compreensão sintética do assunto. Não se trata, porém, de compreender esse momento como algo desvinculado das etapas intermediárias (problematização, instrumentalização e catarse). Se no quinto momento se chegou com acréscimo ao que se verificava no início do processo, é justamente porque as ações dos momentos anteriores, com permanente vinculação com a prática social, causaram mudança nos sujeitos” (MARSIGLIA, 2011, p.113). Logo se verificou no processo de aprendizagem dos alunos envolvidos a transmutação do pensamento empírico ao concreto e, por sua vez, a complexificação do pensamento em níveis cada vez mais abstratos, portanto, “[...] as crianças avançaram, sendo capazes de fazer uma leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa” (idem, ibidem).

Tanto nas experiências pedagógicas da educação infantil quanto nas experiências do ensino fundamental foi possível avaliar nos educandos o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores. Por sua vez, mediante esses dados da realidade, Marsiglia (2011, p.125) assevera de forma incisiva: “A educação escolar pode contribuir decisivamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na qualidade desse desenvolvimento, por meio da riqueza das suas ações [tendo em vista que o desenvolvimento] das funções psicológicas superiores depende das condições de ensino, portanto, não é instintivo”.

É por essa e outras orientações presentes na referida obra que a torna leitura obrigatória para aqueles que têm acordo com o aforismo marxiano, onde diz: “*Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo*”.

Recebido em: 11/2011

Publicado em: 05/2012.

---

### Notas:

i Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Professor da Prefeitura Municipal de Aracaju. Email: fdam28@gmail.com