

**REFLEXÃO E AÇÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS
POSSIBILIDADES EM UM GRUPO DE ESTUDOS COM PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

***REFLEXIÓN Y ACCIÓN: LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y SUS
POSIBILIDADES EN UN GRUPO DE ESTUDIOS CON PROFESORES DE LENGUA
PORTUGUESA***

***REFLECTION AND ACTION: A HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND ITS
POSSIBILITIES IN A STUDY GROUP WITH PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS***

Geuciane Felipe Guerim FERNANDES¹
Sandra Aparecida Pires FRANCO²

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de evidenciar um processo formativo realizado com professores de Língua Portuguesa à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Defende-se uma formação sólida que possibilite a apropriação do conhecimento em sua totalidade, a fim de superar o imediatismo e viabilizar a formação humana em suas múltiplas determinações. O estudo fundamentou-se nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica como guia para as análises propostas. Ao final, os professores destacam a importância do planejamento nesta perspectiva, em que ao se apropriar da totalidade presente no conteúdo, o professor torna-se capaz de socializar o conhecimento como base no movimento dialético de prática-teoria-prática.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica. Planejamento. Formação humana.

RESUMEN: Este artículo tiene el objetivo de evidenciar un proceso formativo realizado con profesores de Lengua Portuguesa a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica. Se defiende una formación sólida que posibilite la apropiación del conocimiento en su totalidad, con el fin de superar el imediatismo y viabilizar la formación humana en sus múltiples determinaciones. El estudio se basó en los supuestos del Materialismo Histórico Dialético y de la Pedagogía Histórico-Crítica como guía para los análisis propuestos. Al final, los profesores destacan la importancia del planeamiento en esta perspectiva, en que, al apropiarse de la totalidad presente en el contenido, el profesor se vuelve capaz de socializar el conocimiento como base en el movimiento dialético de práctica-teoría-práctica.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía histórico-crítica. Planificación. Formación humana

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doctoranda en Educación; Máster en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Londrina. Profesora colaboradora de la Universidad Estadual do Norte do Paraná. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8033-6561>. Correo: geu_tc@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Post-doctora en Educación. Profesora adjunta del Departamento de Educación de la Universidad Estadual de Londrina - UEL y profesora del Programa de Posgrado en Educación. Correo: sandrafranco26@hotmail.com

ABSTRACT: *This article aims to evidence a training process conducted with teachers of Portuguese Language in the light of the Historical-Critical Pedagogy. It defends a solid education that allow the appropriation of knowledge in its entirety in order to overcome the immediacy and facilitate the human development in its multiple determinations. The present study was based on the assumptions of Dialectical Materialism History and Historical-Critical Pedagogy as a guide for the proposed analyzes. At the end, the teachers emphasize the importance of planning in this perspective in which to appropriate all this content, the teacher is able to socialize knowledge as the basis of the dialectical movement of practice-theory-practice.*

KEYWORDS: *Historical-critical pedagogy. Planning. Human formation.*

Introducción

El artículo busca evidenciar un proceso formativo realizado a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica, por medio de un grupo de estudios junto a dos profesores de Lengua Portuguesa de determinada institución Publica de enseñanza del Norte de Paraná. La institución de enseñanza está vinculada al proyecto OBEDUC, que tiene como objeto articular la Educación Básica y la Enseñanza Superior, subsidiando acciones comprometidas con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tomada como dimensión de la propia práctica social, una educación comprometida con el saber elaborado en su totalidad busca, por las esferas del saber, emprender “la crítica a la educación burguesa evidenciando sus mecanismos y desmitificando su justificación ideológica” (SAVIANI, 2009, p. 114), y mientras tanto reorganizar el trabajo educativo, viabilizando el acceso al conocimiento en sus múltiples dimensiones. Esta perspectiva de aprehender la educación como práctica social tiene por contribución teórica y metodológica el Materialismo Histórico-Dialéctico y la Pedagogía Histórico-Crítica.

La investigación se presenta como recorte de una investigación de maestría, que tuvo por objeto investigar las posibles prácticas de lectura presentes en la realidad de alumnos y profesores del 1º año de la Enseñanza Media y los posibles cambios obtenidos tras la realización de un grupo de estudios con los profesores de Lengua Portuguesa y sus intervenciones en aula de clase.

De ahí, el texto propone una breve reflexión sobre la influencia de la formación docente en la concepción de mundo y en las posibilidades concretas en aula de clase. A continuación, al analizar el grupo de estudios se busca evidenciar el propio movimiento del método, destacando la Práctica Social de los profesores involucrados, el momento de la teoría,

en que se problematizó la realidad social puesta y el momento de catarsis, en que los profesores pudieron demostrar en una síntesis, o sea, por la elaboración del plan de trabajo docente-discente, como se habían apropiado del método y de la didáctica propuesta.

Metodología del grupo de estudios

Por intermedio de una acción transformadora, el hombre es capaz de cuestionar y comprender los determinantes económicos, sociales e históricos, que permiten un análisis crítico de la realidad y la efectuación de la *praxis*, o sea: “reflexión y acción sobre una realidad buscando su transformación; transformación orientada para la consecución de mayores niveles de libertad del individuo y de la humanidad en su trayecto histórico (interés crítico).” (GAMBOA, 2011, p. 9).

De las instituciones participantes del Proyecto OBEDUC, seleccionamos una institución para la investigación, conforme el criterio de conveniencia (ubicación, horario de las clases, nivel escolar) y las posibilidades de realización del trabajo propuesto junto a los profesores y alumnos de esta institución. De los profesores participantes de la investigación, ambos poseen profesorado en Letras, más específicamente, el Profesor A trabaja en el colegio hace cerca de diez años y participa del proyecto OBEDUC hace cerca de un año, y el profesor B trabaja en el colegio hace cuatro años y no participa del dicho proyecto, pero aceptó colaborar con la investigación participando del Grupo de Estudios y de las intervenciones.

Para garantizar la participación de los sujetos de la investigación, realizamos primeramente un contacto inicial con los profesores y la dirección escolar para la recolecta de declaración de concordancia de los servicios involucrados y/o de institución co-participante, conforme las normas del Comité de Ética en Investigación.

Tras la aprobación por el comité de ética, propusimos a los profesores el inicio del Grupo de Estudios con las fundamentaciones teórico-metodológicas que sostienen la Pedagogía Histórico-Crítica y sus contribuciones para el acto de leer en aula de clase.

Así, se realizó el grupo de estudios, objetivando instrumentalizar los profesores para la elaboración de un plan de trabajo docente-discente con el contenido lectura literaria. Los estudios se basan en el Materialismo Histórico-Dialéctico y en la Pedagogía Histórico-Crítica, realizando lecturas y análisis sobre Marxismo, Educación y Lectura, Sociedad y Literatura. A lo largo del Grupo de Estudios, utilizamos el diario de a bordo para apuntes sobre las principales percepciones de los profesores acerca de los textos estudiados y de su práctica pedagógica.

Pedagogía histórico-crítica: una teoría dialéctica de la educación

El materialismo histórico y dialéctico en sí mismo no se constituye una teoría pedagógica, sin embargo, fornece categorías fundamentales para la comprensión de la realidad social actual y sus desdoblamientos en la educación escolar. El movimiento aprehendido por el método de análisis de la realidad social es el mismo movimiento preconizado por Saviani (2011) al proponer la Pedagogía Histórico-Crítica.

La tarea de una Pedagogía inspirada en el Materialismo Histórico-Dialéctico implica para Saviani (2012) en una concepción de mundo que aprehende una base ontológica, epistemológica y metodológica. Apropiándose de esta concepción trataría de incorporar este conocimiento a la realidad social, o sea, reconstruir directrices que posibilitan la reorganización del trabajo educativo, finalidades y objetivos de la educación y de las instituciones formadoras, de los contenidos, procedimientos, que darán inicio a un nuevo movimiento de desarrollo educativo, objetivando una nueva sociedad y un nuevo hombre.

Al comprender la educación como acto de producir en cada individuo singular la humanidad que se produce intencionalmente por el conjunto de los hombres, Saviani (2008; 2011) propone la Pedagogía Histórico-Crítica, una teoría de la educación interesada en articular los conocimientos escolares con las necesidades humanas de la clase obrera. En sus contenidos relevantes, contenidos significativos, el aprendizaje deja de existir, se convierte en una imitación, se convierte en una farsa.” (SAVIANI, 2008, p. 44-45). Por lo tanto, el autor complementa que “[...] el dominado no se liberta si no domina lo que los dominantes dominan. Entonces, dominar lo que los dominantes dominan es condición de liberación.” (SAVIANI, 2008, p. 45).

Saviani (2008; 2012) aclara que el método preconizado por él no presupone la sumatoria de métodos tradicionales y métodos nuevos, pues ambos se desarrollan independientes de la situación social. Su propuesta está estrictamente vinculada a un posicionamiento frente a la sociedad. La práctica social se constituye como punto de salida y de llegada de la práctica educativa.

De ahí, el trabajo educativo realiza un proceso de mediación que busca, por medio del conocimiento históricamente acumulado, posibilitar la superación de una inserción acrítica para una inserción crítica e intencional en la práctica social. Esta mediación docente se vuelve efectiva en los momento intermediarios del método, que son la problematización que viabiliza la toma de consciencia de los principales problemas puestos frente a la práctica social, la instrumentalización, momento en que los alumnos se apropian de los instrumentos teóricos y

prácticos necesarios para la comprensión y solución de los problemas planteados y la catarsis, o sea, la incorporación de los elementos apropiados durante el trabajo pedagógico en la propia vida de los alumnos.

El punto de llegada es el retorno a la práctica social. Se vuelve perceptible una transformación del sujeto frente a la práctica social, que constituyéndose elemento objetivo y activo en la sociedad, se convierte y propone posibilidades de transformaciones en la propia práctica (SAVIANI, 2008).

En la búsqueda por orientar la acción docente para conducirse dialécticamente en este proceso, encontramos en Gasparin (2012) una propuesta Didáctica para el planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta perspectiva, la cual se tituló ser “Una didáctica para la Pedagogía Histórico-Crítica”. En las palabras de Saviani, esta obra se presenta como una forma posible de traducir los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica, sumándose al esfuerzo común emprendido en la implementación práctica de esta teoría (GASPARIN, 2012), lo que en las palabras de Gasparin se traduce por “[...] caminar de la realidad social, como un todo, hacia la especificidad teórica del aula de clase y de esta hacia la totalidad social nuevamente, haciendo posible un rico proceso dialéctico de trabajo pedagógico” (GASPARIN, 2012, p. 3).

De ahí, buscar posibilidades transformadoras para la educación presupone analizar la sociedad desde una perspectiva crítica, siendo los estudios de Marx (2004; 2008a; 2008b; 2009) fundamentos pertinentes para comprender la situación actual del mundo capitalista y vislumbrar posibilidades de cambios. Comprendemos también que apropiarse de estas reflexiones e incorporarlas a la educación es un trabajo arduo, los cuales estudiosos como Saviani (2008; 2011) y Gasparin (2012) se han empeñado y presentado contribuciones valerosas.

Práctica social inicial: una lectura de la realidad

Al asumir la acción docente como objeto de análisis en esta investigación, consideramos que no estamos refiriéndonos a la práctica de sujetos aislados, pero a la práctica de hombres que se desarrollan y se confirman en un dado momento histórico, en un espacio contradictorio entre el saber dominante y el saber dominado, en que la función de socializar el conocimiento históricamente acumulado puede estar respondiendo a este o aquel tipo de sociedad.

Al proponer una formación para profesorado, “nos deparamos con una tensión crucial: la contradicción entre el deber ser de la dicha formación y las posibilidades concretas para su efectucción.” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 14). Duarte (2015, p. 9) señala que “[...] una de las características elucidadas por la Pedagogía Histórico-Crítica reside en la relación entre el trabajo educativo y la formación/trasformación de la concepción de mundo de alumnos y profesores”. El camino de este proceso se refiere a la propia efectucción del trabajo educativo con la totalidad del conocimiento científico, artístico y filosófico del trabajo educativo “fundamentado en la concepción de mundo materialista, histórica y dialéctica” (DUARTE, 2015, p. 15). A partir de una base teórica consistente el profesor es instrumentalizado para apropiarse de la riqueza producida por la humanidad, considerando su dimensión histórica, social, política, económica, ideológica, psicológica, para que al final del proceso haya la comprensión del todo, siendo esta comprensión de la propia realidad social.

De ahí, tomamos como punto de partida la práctica social inicial de los profesores participantes, con el fin de aprehender las percepciones iniciales de los sujetos de la investigación. En el diario de a bordo de la investigadora, podemos constatar algunas observaciones pertinentes en el primer encuentro con los profesores:

El profesor B señala que está ansioso por las discusiones, que durante su actuación como docente en este colegio hace 4 años, nunca ha participado de un Grupo de Estudios en el ambiente escolar que tratara sobre sus acciones en aula de clase. El profesor relata que siempre que la Universidad propone algo para ser desarrollado en el espacio escolar, los profesores participan de una forma más indirecta. Relata que normalmente los investigadores traen el material listo, como lo es para ser, sin discusiones y reflexiones teóricas con los docentes (DIÁRIO DE A BORDO, 17 set. 2015).³

Uno de los grandes retos de la educación escolar contemporánea consiste en la producción de sentidos, en la formación docente-discente para más allá del inmediatismo presente en el cotidiano de la sociedad capitalista. En este sentido, utilizar de la acción de los profesores limitándolos a una reproducción de un contenido sin que haya una profundización consiste un vaciamiento de los conocimientos científicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí, se defiende la participación activa de los docentes como sujetos de investigación, que en su trabajo educativo se desarrollen y se trasformen juntamente con el desarrollo de la realidad social investigada, o sea, su práctica pedagógica.

³ O professor B aponta que está ansioso pelas discussões, que durante sua atuação enquanto docente neste colégio há 4 anos, nunca participou de um Grupo de Estudos no ambiente escolar que tratasse sobre suas ações em sala de aula. O professor relata que sempre que a Universidade propõe algo para ser desenvolvido no espaço escolar, os professores participam de uma forma mais indireta. Relata que normalmente os pesquisadores trazem o material pronto, como é para ser feito, sem discussões e reflexões teóricas com os docentes (DIÁRIO DE BORDO, 17 set. 2015).

De ahí, la investigación señala la necesidad de una formación teórica consistente, capaz de orientar y de hacerse reflexionar sobre la práctica pedagógica como expresión de la propia práctica social, cuyo papel consiste en la socialización del saber sistematizado, socialización esta que solo se puede efectuar a medida que, superando el sentido común, el profesor busca formas adecuadas para juntamente con los alumnos atingir niveles más elevados de consciencia humana ante al conocimiento históricamente elaborado.

Al tratar de la apropiación del conocimiento humano, Abrantes y Martins (2007) ejemplifican este proceso con la imagen de un buceo. Un individuo inmerso en la realidad inmediata, da el paso de ahogarse en las innúmeras informaciones caóticas, o simplemente realizar pequeños avances al coste de mucho golpearse, como aquél que no fue enseñando a nadar y es tirado en el agua. De ahí, se hace inadmisibile omitir en el trabajo educativo una sólida formación teórica o dejarlo como factor de menor importancia ante al inmediatismo pragmático vivenciado en nuestros tiempos.

Dada la importancia de la participación directa de los sujetos de la investigación para la apropiación activa del conocimiento, cuestionamos los profesores sobre su conocimiento respecto a la Pedagogía Histórico-Crítica, siendo ella la fundamentación orientadora de los documentos oficiales del Estado de Paraná y objeto de estudio de este grupo. En uno de los diarios, la investigadora relata:

Los profesores señalan que durante su formación inicial (Letras) no tuvieron contacto con este contenido, solo con los supuestos generales del Marxismo en la asignatura de Filosofía. El profesor A relata que por participar de las reuniones del Programa OBEDUC durante este año ha tenido un contacto mayor con estas lecturas, pero que todavía desconoce su efectucción en la práctica (DIÁRIO DE A BORDO, 29 de sep. 2015).⁴

En este relato podemos percibir la fragilidad de la formación del profesorado, tanto inicial como continua, y el vaciamiento de fundamentos científicos en el proceso de formación del profesorado para su praxis educativa. Concordamos con Leontiev (1978, p. 267), al afirmar que “[...] cada individuo aprende a ser un hombre. Lo que la naturaleza le da cuando nasce no le basta para vivir en sociedad”. En este proceso, el hombre se vuelve hombre por medio de la formación, o sea, instrumentalizado por el conocimiento históricamente acumulado.

⁴ Os professores apontam que durante sua formação inicial (Letras) não tiveram contato com este conteúdo, apenas com os pressupostos gerais do Marxismo na disciplina de Filosofia. O professor A relata que por participar das reuniões do Programa OBEDUC durante este ano tem tido um contato maior com estas leituras, porém que ainda desconhece sua efetivação na prática (DIÁRIO DE BORDO, 29 set. 2015).

Teoría: comprensión y análisis de la realidad investigativa

El conocimiento de la realidad desde una perspectiva Histórico-Crítica se inicia por la práctica social, con el fin de superar su apariencia y comprenderla en su esencia, lo que posibilita una práctica consciente. Este movimiento presupone un método de investigación, el Materialismo Histórico-Dialéctico como base para los estudios junto a los profesores, en que el proceso de conocimiento se eleva del abstracto al concreto, en otras palabras, de la síncretis a la síntesis por la mediación del análisis.

Este movimiento presenta una “[...] orientación segura tanto hacia el proceso de descubierta de nuevos conocimientos (el método científico) como hacia el proceso de transmisión-asimilación de conocimientos (o método de enseñanza)” (SAVIANI, 2008, p. 59). Comprendido en estos supuestos, el movimiento del método pedagógico incorpora la mediación como posibilidad de conocimiento teórico de la relación entre el sujeto y la realidad investigada.

De ahí, el momento de teorización en el grupo de investigación está entrelazado a la práctica inicial, pero es el momento de superación de aquella para la apropiación del conocimiento científico. La problematización es el momento que se inicia en el trabajo con el contenido sistematizado, el proceso de búsqueda de investigación para solucionar las cuestiones en estudio por medio de situaciones-problemas. Un momento de análisis de la práctica y de la teoría, en que la totalidad se presenta como resultado de múltiples aspectos. Los contenidos surgen de las propias necesidades sociales, cuestiones que necesitan ser superadas en una dimensión global y concomitantemente responden a las cuestiones del grupo. El conocimiento es un producto social que surge de las necesidades históricas, económicas, políticas, ideológicas, filosóficas, etc. (GASPARIN, 2012).

Los cuestionamientos estuvieron presentes a lo largo de los estudios y de los contenidos, buscando abordarlos como necesidades sociales vinculadas a las dimensiones históricas, políticas, culturales, que compone la totalidad del conocimiento. La instrumentalización se presenta como momento de apropiación de los instrumentos teórico-prácticos para apropiación del conocimiento como producción social e histórica. Para esta etapa del proceso dialéctico, propusimos estudios y fundamentaciones teóricas, partiendo del método hasta llegar a la práctica vivenciada en aula de clase. Buscamos desarrollar a lo largo de los textos posibilidades para que los profesores pudieran percibir la importancia de los contenidos escolares (Lectura y Literatura) para la formación humana y cómo organizar una propuesta de enseñanza con los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica. Los

profesores participaron con discusiones, análisis síntesis que se iban socializando junto con el grupo a lo largo del proceso de formación. Podemos observar durante los estudios que los apuntamientos de los profesores demostraron las diversas dimensiones del contenido propuesto:

Sobre el estudio del método, el PB comenta que el estudio de Marx se adecua conforme el contexto social y parte de la realidad material. “Y por eso que vemos como sus estudio están actuales y todavía están presentes en la realidad actual, en el capitalismo. En la educación, en mi práctica he buscado levantar esta realidad del alumno y hacer este direccionamiento para que el alumno tenga esta visión del todo. (PB)” (DIÁRIO DE A BORDO, 20 oct. 2015).⁵

Percibimos que con el proceso de estudios, los profesores comienzan a tener una percepción del método y sus relaciones con su práctica pedagógica, entendiendo que su práctica está vinculada a una dimensión conceptual, social, política, económica y que todo esto hace posible comprender la educación como un proceso en constante desarrollo.

Durante los estudios del método, la PA sintetiza que para Marx el papel del sujeto es esencialmente activo para aprehender no la apariencia o forma del objeto, sino de la esencia del objeto como un proceso. El sujeto debe ser capaz de movilizar la mayor cantidad de conocimiento posible, criticarlos y revisarlos para llegar a un todo. El PA pregunta a la investigadora: “¿Sería este el movimiento de la dialéctica? No el todo perfecto, sino un punto que me permitiera alcanzar nuevos conocimientos. No tiene un final, no es un proceso activo. En el aula muchas veces no logramos hacer este movimiento, pero saber eso es muy interesante para ver de otra manera y dejar de ser tan pasivos y tener más actitudes en el aula. La educación es un proceso que no termina, tiene siempre una contradicción, una superación necesaria en nuestra realidad.” (DIARIO DE A BORDO, 20 oct. 2015).⁶

El estudio del método y del movimiento explicitado por Marx (2008) en el análisis de la economía política posibilitó a los profesores percibir que así como el análisis de la economía política consiste en elevarse del abstracto al concreto por medio de los

⁵ Sobre o estudo do método, o PB comenta que o estudo de Marx vai se adequando conforme o contexto social e partindo da realidade material. “E por isso que vemos o quanto seus estudos estão atuais e ainda estão presentes na realidade atual, no capitalismo. Na educação, em minha prática tenho buscado levantar essa realidade do aluno e fazer este direcionamento para que o aluno tenha essa visão do todo. (PB)” (DIÁRIO DE BORDO, 20 out. 2015).

⁶ Durante os estudos do método, o PA sintetiza que para Marx o papel do sujeito é essencialmente ativo para apreender não a aparência ou forma do objeto, mas a essência do objeto como um processo. O sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los para chegar num todo. O PA questiona a pesquisadora: “Este seria o movimento da dialéctica? Não o todo perfeito, mas um ponto que me possibilite chegar a novos conhecimentos. Não tem um final, é um processo ativo. Na sala de aula muitas vezes não conseguimos fazer esse movimento, mas saber disso é muito interessante para vermos de outra forma e deixarmos de sermos tão passivos e ter mais atitudes em sala de aula. A educação é um processo que não acaba, tem sempre uma contradição, uma superação necessária em nossa realidade.” (DIÁRIO DE BORDO, 20 out. 2015).

determinantes constitutivos de la realidad, en el contenido escolar este movimiento también ocurre, siendo necesario analizar el conocimiento y sus múltiples determinaciones, en el cual el trabajo educativo ejerce una función mediadora entre la vida cotidiana y las esferas no contenidas.

El PA observa que las dimensiones que Marx señala para analizar la sociedad están presentes también en la Literatura, pues su construcción y desarrollo pasa por un contexto histórico, de poder, o sea, ella es un reflejo de la sociedad que acompaña el movimiento y el proceso de cambio del propio hombre. El PA destaca que las corrientes literarias se produjeron con el proceso de producción y transformación del propio hombre, de los conflictos, contradicciones (DIÁRIO DE BORDO, 20 oct. 2015).⁷

Las relaciones sociales para Marx (2009) están íntimamente relacionadas a las fuerzas productivas, son productos históricos y transitorios. “El molino manual supone una división distinta de la requerida por el molino a vapor.” (MARX, 2009, p. 125). De este modo, al adquirir nuevas fuerzas productivas el hombre transforma su modo de producción, y al transformarlo, transforma todas sus relaciones sociales. Contextualizando el método con el contenido “Literatura” percibimos algunas apropiaciones de los profesores:

Al discutir sobre la Obra “Senhora”, el PB relata que esta obra se vincula a una dimensión histórica, social, cultural, económica. El PB analiza que las cuestiones tratadas en el libro se encuentran presentes en los días de hoy, la literatura posibilita explicar los cambios y el desarrollo histórico. El PA señala que la dimensión social se presenta muy fuerte en la literatura, la influencia de los valores de la sociedad en las relaciones sociales presentes en las obras. Que no hay un libro que no te añada algo. La literatura hace que uno construya mundos, significados. Pero afirma que en la televisión está todo listo y los alumnos están acostumbrados con estas facilidades, entonces cuestiona: “¿Cómo hacer que los alumnos se interesen?” DIÁRIO DE BORDO, 27 oct. 2015).⁸

En lo que respecta al cuestionamiento del profesor sobre el interés del alumno a su proceso de aprendizaje, comprendemos que el objetivo del trabajo educativo consiste en el

⁷ O PA observa que as dimensões que Marx aponta para analisar a sociedade estão presentes também na Literatura, pois sua construção e desenvolvimento perpassa um contexto histórico, de poder, ou seja, ela é um reflexo da sociedade que acompanha o movimento e o processo de mudança do próprio homem. O PA destaca que as correntes literárias se produziram com o processo de produção e transformação do próprio homem, dos seus conflitos, contradições (DIÁRIO DE BORDO, 20 out. 2015).

⁸ Ao discutir sobre a Obra “Senhora”, o PB relata que esta obra vincula-se a uma dimensão histórica, social, cultural, econômica. O PB analisa que as questões tratadas no livro encontram-se presentes nos dias de hoje, a literatura possibilita explicar as mudanças e o desenvolvimento histórico. O PA aponta que a dimensão social se apresenta muito forte na literatura, a influência dos valores da sociedade nas relações sociais presentes nas obras. Que não existe um livro que não te acrescente alguma coisa. A literatura faz com que construa mundos, significados. Porém afirma que na televisão está tudo pronto e os alunos estão acostumados com estas facilidades, então questiona: “Como fazer com que os alunos se interessem?” (DIÁRIO DE BORDO, 27 out. 2015).

desarrollo del sujeto, así, sus intereses se deben llevar en cuenta. Pero, debemos indagar: “¿De qué alumnos estamos hablando? ¿Del alumno empírico o del alumno concreto?” (SAVIANI, 2015, p. 40). Con este cuestionamiento, podemos comprender que el alumno empírico tiene determinados deseos y aspiraciones que corresponden a su situación empírica inmediata vivenciada, siendo que ni siempre sus aspiraciones corresponden a los intereses necesarios a la formación de un sujeto concreto, que se desarrolla según condiciones sociales determinadas.

El trabajo educativo al mirar al sujeto concreto se organiza de modo a desarrollar el sujeto histórico-social en una relación dialéctica con el otro y con la producción humana. De ahí, a partir de una base teórica consistente el profesor es instrumentalizado para apropiarse de la riqueza producida por la humanidad y considerando su dimensión histórica, social, política, económica, ideológica, psicológica, entre otras, se busca formas posibles para la transmisión del saber elaborado y la formación del alumno concreto con intereses en el ámbito social, cultural, económico, político, entre otros.

Podemos sintetizar que el aprendizaje crea sentimientos por medio de la apropiación del conocimiento, o sea, por la incorporación de las conquistas de la humanidad, permitiendo a los sujetos vivenciar los momentos más significativos de la historia humana. La definición de los contenidos escolares es una de las cuestiones fundamentales para el trabajo educativo. Al defender la enseñanza y el aprendizaje de los clásicos, la Pedagogía Histórico-Crítica señala ser este un camino de posibilidades para la apropiación de la experiencia histórica humana. (DUARTE, 2015). La apropiación de los conocimientos más elaborados colabora también para la formación de las funciones psíquicas superiores y el desarrollo de la consciencia, que posibilita el desarrollo humano y la superación de los límites utilitaristas del alienante cotidiano de la sociedad capitalista.

El clásico, en este sentido, es lo que se ha consolidado como esencial para la continuidad del desarrollo humano. En la educación consiste en la identificación de los elementos culturales que necesitan ser asimilados, se trata de distinguir entre el principal y el secundario. Así, el proceso de transmisión-asimilación del saber elaborado tiene como referencia lo que se firmó como clásico, y este se puede constituir en un criterio útil para delimitar los contenidos imprescindibles al trabajo educativo (SAVIANI, 2011).

En este sentido, encontramos en el arte y en sus diversas manifestaciones posibilidades efectivas de producir la humanidad elaborada históricamente y recuperar los sentidos humanos alienados por la sociedad capitalista. Fruto de la historia de la humanidad, el arte reúne representaciones subjetivas que traducen la realidad concreta elaborada a lo largo del desarrollo histórico.

Independiente de localizarse en el campo de las artes, ciencias o filosofía, la eficacia de los clásicos en el ámbito educativo es determinada tanto por la riqueza de su contenido como por su significado en determinado momento para el desarrollo de la individualidad del alumno, volviéndose imprescindible a la mediación, por parte del profesor, entre el contenido a ser enseñando y la forma por la cual él será enseñando (DUARTE, 2015). De ahí, una enseñanza intencionalmente organizada posibilita por medio de formas adecuadas que la relación entre contenido y forma de una obra literaria, por ejemplo, llegue al alumno por la mediación de una forma didáctica de un contenido objetivado para el conocimiento humano.

Catarsis: el plan de trabajo docente-discente desde la perspectiva histórico-crítica

Esta unidad posibilitó a los profesores expresar la categoría catártica del proceso formativo, la síntesis del conocimiento apropiado a lo largo del proceso. La catarsis, para la Pedagogía Histórico-Crítica, solo es posible por el movimiento de la síncretis a la síntesis, lo que expresa una nueva forma de comprender la práctica inicial. En este momento, se evidencia que la realidad conocida como natural no es exactamente de esta forma, pero es histórica, social, política, producida por los hombres en determinado tiempo y lugar con el fin de atender las necesidades socioeconómicas localizadas de estos mismos hombres (GASPARIN, 2012).

En este sentido, la expresión elaborada de esta nueva síntesis sucedió por medio de la elaboración de un plan de trabajo docente-discente desde la perspectiva Histórico-Crítica. La elección por la Didáctica preconizada por Gasparin (2012) se refiere a sus posibilidades de traducir los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica para el trabajo educativo en aula de clase.

Cuadro 1 – Proyecto de trabajo docente-discente desde la perspectiva histórico-crítica

Institución: _____ Profesor (a): _____					
Asignatura: _____ Unidad: _____					
Año Escolar: _____ Bimestre: _____ Grado/año: _____ Grupo: _____ H/a _____					
PRÁCTICA Nivel de desarrollo actual		TEORÍA Zona de Desarrollo inmediato			PRÁCTICA Nuevo nivel de desarrollo actual
Práctica Social Inicial del Contenido	Social del Contenido	Problematización	Instrumentalización	Catarsis	Práctica Social Final del Contenido
1) Listado del contenido y objetivos: Unidad: objetivo general Tópicos: objetivos específicos	2) Vivencia diaria del contenido: a) Qué el alumno ya sabe: visión de la totalidad empírica. Movilización. b) Desafío: ¿Qué más le gustaría saber?	1) Identificación y discusión sobre los principales problemas puestos pela práctica social y por el contenido. 2) Dimensiones del contenido a trabajar.	1) Acciones docentes y discentes para construcción del conocimiento. Relación Alumno x objeto del conocimiento por la mediación docente. 2) Recursos humanos y materiales.	1) Elaboración teórica de la síntesis, de la nueva postura mental. Construcción de la nueva totalidad concreta. 2) Expresión práctica del síntesis. Evaluación: debe atender a las dimensiones trabajadas y a los objetivos.	1) Intenciones del alumno. Manifestación de la nueva postura práctica, de la nueva actitud sobre el contenido y de la nueva forma de actuar. 2) Acciones del alumno. Nueva práctica social del contenido, en función de la transformación social.

Fuente: Gasparin (2012, p. 159)

Teniendo como parámetro el cuadro presentado, observamos que se pasa a comprender la educación como mediación de la práctica social global. La práctica social se pone tanto como punto de partida como también punto de llegada del proceso educativo, resultando de un método pedagógico, en que profesor y alumno se encuentran igualmente insertados, pero ocupando posiciones distintas (práctica social inicial), condición para que planteen los problemas puestos por la práctica social en diferentes dimensiones (problematización), y por medio de instrumentos teóricos y prácticos para su comprensión y solución (instrumentalización), se viabiliza la incorporación del conocimiento científico como elemento integrante de la propia vida del alumno (catarsis). Así, el conocimiento vuelve a la práctica de la cual partió, teniendo en cuenta actuar sobre ella de forma consciente (práctica social final) (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2008).

Con las observaciones anteriores, podemos referir al que Duarte (2015, p. 18) llama “adecuada articulación”. En este sentido, la forma propuesta por esta Didáctica de la Pedagogía Histórico-Crítica es aquella capaz de unirse al contenido, establecer una relación

entre el cotidiano y el no cotidiano, valorando las experiencias de cada alumno, pero sin perder de vista las experiencias acumuladas por la humanidad. Los resultados obtenidos con esta forma didáctica de trabajo docente-discente se presentan como posibilidades para la apropiación del conocimiento significativo y como instrumento de formación humana.

Con la fundamentación propuesta, los profesores pudieran elaborar un plan de trabajo docente-discente para desarrollar en aula de clase, a partir del tema “Lectura Literaria”, considerando la literatura como contenido clásico y pertinente para el desarrollo humano. Durante la elaboración del proyecto se hizo perceptible el involucramiento activo de los docentes, en la selección de contenidos e instrumentos, operaciones y acciones de que posibilitaran el aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la elaboración de sentidos y significados frente al acto de leer.

Los profesores señalan que no conocían esta forma de planificación según la Didáctica propuesta por Gasparin (2012). La investigadora vuelve a algunos aspectos principales que deben estar presentes en la planificación y juntos comienzan su elaboración. El profesor A señala la necesidad de contextualizar el título del cuento elegido, el "Holocausto" con el período histórico retratado en el texto, discutiendo con los estudiantes el holocausto de la sociedad actual, el sacrificio y la deshumanización del hombre frente a su realidad y sacrificio diario en el tráfico, en la violencia. El profesor B agrega que hay un holocausto diario en la vida. El profesor A afirma la necesidad de que el alumno se dé cuenta de que este holocausto todavía está presente en la vida actual, señala la necesidad de comenzar desde lo global y llegar a la vida diaria del alumno. En este sentido, los profesores elaboran los objetivos, problemas, instrumentos. El profesor A informa que ha intentado trabajar con sensaciones en el aula y que sería interesante insertar una canción en la planificación. “Primero leen el texto y luego pueden escuchar la música” (PA). Según el profesor, sería una oportunidad para que los estudiantes conozcan una letra de canción más elaborada, con un sentido social. (DIÁRIO DE A BORDO, 17 nov. 2015).⁹

En este sentido, un abordaje marxista de lectura sugiere pensar que promover el contacto con los contenidos clásicos más representativos del género humano presupone entrar en contacto con el patrimonio literario de nivel más alto de elaboración humana. La literatura

⁹ Os professores apontam que não conheciam esta forma de planejamento conforme a Didática proposta por Gasparin (2012). A pesquisadora retoma alguns aspectos principais que devem estar presentes no planejamento e juntos iniciam sua elaboração. O professor A aponta a necessidade de contextualizar o título do conto escolhido, o “Holocausto” com o período histórico retratado no texto, discutindo com os alunos o holocausto da sociedade atual, o sacrifício e a desumanização do homem frente à sua realidade e o sacrifício diário no tráfico, na violência. O professor B complementa que diariamente vive-se um holocausto em vida. O professor A afirma a necessidade de o aluno perceber que este holocausto ainda está presente na vida atual, aponta a necessidade de partir do global e chegar à cotidianidade do aluno. E neste sentido, os professores elaboram os objetivos, problemas, instrumentos. O professor A relata que tem buscado trabalhar com as sensações em sala de aula e que seria interessante inserir uma música no planejamento. “Eles leem o texto primeiro e depois podem ouvir a música” (PA). Segundo o professor, seria uma oportunidade dos alunos conhecerem uma letra de música mais elaborada, com sentido social. (DIÁRIO DE BORDO, 17 nov. 2015).

está insertada en el patrimonio artístico de la humanidad, que, siendo un valeroso legado cultural, necesita socializarse y accederse desde las vías de la educación escolar. La literatura posibilita desarrollar en el hombre una consciencia del género humano, y al mismo tiempo, de forma contradictoria, comprender qué en hay en la historia de más deshumano (DUARTE, 2015; FERREIRA; DUARTE, 2010).

Como expresión de la praxis pedagógica, el acto de leer se constituye como posibilidad de desarrollo y humanización del sujeto, presupone la apropiación de la totalidad presente en el texto, un proceso que pasa por la decodificación de las letras para la reflexión y acción del lector, conforme demostrando en el plan elaborado junto con los profesores.

Cuadro 2 – Plan de trabajo docente-discente elaborado por los profesores

PLAN DE UNIDAD

Asignatura: Lengua Portuguesa

Unidad de contenido: *Literatura: O ato de ler contos e suas possibilidades para uma leitura histórico-social*¹⁰.

Año Escolar: 2015. Bimestre: 4º Año: 1º Año Enseñanza Media Horas-clase de la unidad: 6

1 – PRÁCTICA SOCIAL INICIAL DEL CONTENIDO

1.1- **Título de la Unidad del Contenido:** *Literatura: O ato de ler contos e suas possibilidades para uma leitura histórico-social.*

Objetivo general:

Comprender la literatura como un producto social y humano que exprime condiciones históricas que posibilitan una lectura y (re) lectura crítica de la realidad, produciendo sentidos e interpretaciones al sujeto lector sobre su realidad histórico-social.

Tópicos del contenido y objetivos específicos:

Tópico 1: Lectura y visión de mundo

Objetivo específico: Reflexionar sobre la lectura y sus sensaciones (Música/Audio *Cálice*), con el fin de comprenderla como una práctica social que posibilita discutir cuestiones de la experiencia humana y analizar la realidad en sus múltiples dimensiones.

Tópico 2: Literatura y Cuentos

Objetivo específico: Comprender la importancia de los cuentos e identificarlos como género literario que demuestra intencionalidades y sentidos en los contextos históricos retractados, que pueden ser reelaborados por el lector para la comprensión del contexto actual.

Tópico 3: Cuento: “*O Holocausto*” de Caio Fernando de Abreu

Objetivo específico: Analizar el cuento y el contexto de su producción, con el intuito de percibir las dimensiones: conceptual, histórica, social, cultural, política, legal, afectiva, psicológica, estética, entre otras, que están puestas en la lectura y en la sociedad.

1.2 – Vivencia del contenido

¿Qué ya saben los alumnos sobre el contenido por trabajar?

Literatura es leer libros clásicos, incluso cuentos. Los cuentos también hacen parte de la literatura. Los cuentos seleccionados retratan situaciones de sufrimiento y de dolor.

¹⁰ Literatura: El acto de leer cuentos y sus posibilidades para una lectura histórico-social.

¿Qué más les gustaría saber sobre el contenido?

¿Qué es holocausto? ¿Por qué en el final del cuento el personaje desea la muerte en lugar de la vida? ¿Qué quiso decir el autor con la expresión “*trocar os piolhos*” y “*animais sangrentos das nossas bocas*”? ¿Cuál fue su objetivo al escribir este cuento?

2– PROBLEMETIZACIÓN**2.1 - Discusiones** (elaborar algunas preguntas para debate sobre el tema de la clase)

¿Cuál la importancia de la lectura para comprender nuestra sociedad? ¿Cuál la importancia de los cuentos en la Literatura? ¿Quién fue el autor presentado? ¿En qué época fue publicado? ¿Cuáles los principales acontecimientos de este período histórico? ¿Por qué el autor eligió retratar este período? ¿A quién se direcciona la obra? ¿Qué representó este texto en la época? ¿Cómo era la sociedad de esta época? ¿Cuáles las sensaciones y percepciones usted experimento al sentir el objeto presentado en la “caja de sensaciones” y cómo estas se relacionan con el cuento? ¿Las sensaciones sentidas son las mismas antes y después de la lectura del cuento? ¿En cuál contexto histórico usted encajaría este cuento? ¿Usted ya se puso en el lugar del otro en alguna situación? ¿El sufrimiento retratado en el cuento nos posibilita reflexionar sobre el sufrimiento que existe en nuestra sociedad?

2.2 - Dimensiones del contenido a ser trabajadas en la Instrumentalización

Conceptual/Científica: ¿Qué es la Literatura? ¿Qué son cuentos? ¿Qué es el holocausto?

Histórica: ¿Cuál la importancia de la literatura a lo largo de la historia? ¿Cuál el contexto histórico que el cuento está insertado?

Económica: ¿Por qué la literatura no es tan comercializada en los días de hoy?

Social: ¿Cómo el holocausto vivenciado por los personajes se encuentra presente en la sociedad actual?

Cultural: ¿Cuál fue la cultura experimentada durante el contexto en el que se escribió la historia?

Ideológica: ¿Por qué se impidió la circulación de muchos textos literarios durante el período dictatorial?

De Poder: ¿Todavía encontramos las mismas relaciones de poder retratadas en la obra?

Política: ¿Cuál es la estructura política retratada en las historias y sus similitudes con la realidad social?

Doctrinaria: ¿Qué doctrina se impone en este contexto histórico?

Afectiva/ Psicológica: ¿Cómo retrata el cuento el miedo y la inseguridad experimentados por los personajes? En el contexto experimentado por los personajes, ¿cuáles fueron los sentimientos que estaban presentes?

Estética: ¿Cómo se usa el cuerpo en el cuento para causar la sensación de lo grotesco?

Ética: ¿Qué comportamientos se muestran en los personajes de la historia? ¿Sería ético lanzarse a la muerte?

Religiosa: ¿En cuál de los tres momentos históricos (Segunda Guerra Mundial), (Hebreos), (Dictadura militar) crees que se hizo referencia al Holocausto de la historia presentada?

Práctica: ¿Cómo pueden el cuento y las reflexiones hechas contribuir a la comprensión de su realidad?

3– INSTRUMENTALIZACIÓN**3.1- Listar todas las técnicas, dinámicas, procesos, métodos que se utilizarán para presentar el contenido científico en las dimensiones señaladas anteriormente:****Tópico 1:** Lectura y visión de Mundo

Cada alumno recibirá la letra de la canción “*Cálice*” de Chico Buarque, donde se realizará la lectura silenciosa y luego escuchará la música con los ojos cerrados. Los alumnos podrán percibir y retratar las sensaciones que se despiertan al leer y escuchar música, demostrando su práctica inicial.

A través de la exposición oral, el profesor dará una breve contextualización sobre el Régimen Militar relacionado con hechos importantes en la carrera de Chico Buarque, debido a la persecución por parte de los censores que prohibieron la ejecución de la mayoría de sus canciones. Su trabajo retrata la realidad de Brasil en varios aspectos, como la revuelta y la insatisfacción con las actitudes del gobierno militar. A través de la música del “cálice”, se pretende insertar a los alumnos en el momento histórico del cuento literario seleccionado y, a partir de ahí, incitar a los estudiantes a relatar los eventos presentes en la obra literaria que permanecen en la sociedad actual.

Tópico 2: Literatura y cuentos

Clase dialogada y explicación: Presentar el concepto de cuento literario, sus características y particularidades con relación a otros géneros textuales, como el género romance.

Tópico 3: Cuento “O Holocausto”

Los alumnos realizarán la lectura silenciosa del cuento y a través de la problematización propuesta será realizada una clase dialogada, discusión y análisis del cuento y del contexto histórico-social de su producción. Conceptualización del término Holocausto, su carácter histórico-social y análisis de algunas expresiones presentes en el texto.

3.2 –Listar los recursos necesarios para la clase:

Textos, música, caja, TV, pendrive, audio.

4– CATARSIS

4.1 – Síntesis mental del alumno (en el plan, ponerse en el lugar del alumno y hacer la síntesis en su lugar):

Al leer, estamos relacionando dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas, que permiten la comprensión de lo que se lee y la elaboración de significados sociales e individuales.

La literatura permite una mayor capacidad de lenguaje, interpretación y reflexión crítica. Los cuentos son géneros literarios cargados de significados, pensamientos, ideologías que retratan un cierto tiempo, espacio, cultura.

El cuento “Holocausto” permitió comprender el contexto experimentado en la dictadura militar, donde existen varias dimensiones. Las dimensiones estudiadas ayudan a comprender la sociedad y la realidad actual. El análisis crítico de las informaciones contribuye a la formación del sujeto social y a la mediación de conflictos, lo que lleva a una transformación de su realidad y del sujeto mismo.

4.2 – Evaluaciones (tanto por preguntas como por disertación, considerar las dimensiones vistas):

Si tuviera que escribir un cuento, retratando un problema social, ¿sobre qué escribiría? Desarrolle un cuento que retrate un problema, como el presentado en el cuento del holocausto, utilizando las dimensiones trabajadas y relacionadas con las congojas actuales.

5– PRÁCTICA SOCIAL FINAL DEL CONTENIDO

Intenciones del alumno

Deseo por comprender mejor cómo las relaciones sociales son retratadas a través del estudio de los textos literarios y cómo este análisis puede contribuir con la comprensión de la realidad social.

Acciones del alumno

Lecturas e investigaciones sobre los contextos históricos, sociales, políticos, económicos que están presentes en la literatura.

Manifiesta mi punto de vista sobre los acontecimientos de este período y percibir sus influencias en la realidad social experimentada.

Percibir cómo las obras literarias revelan intencionalidades que contribuyen para el análisis de la sociedad actual.

Referencia

GASPARIN, João Luiz. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 188-190.

Fuente: Elaboración propia.

Al final de la elaboración del plan los profesores señalaron las contribuciones de esta metodología:

Los profesores relatan que durante la planificación percibieron la necesidad de dominar el conocimiento en sus diversas áreas del saber. El profesor A afirmó que lo que más le pareció interesante es la posibilidad de ver cada fase de este proceso siendo efectuada, lo que también repensar sobre su acción en aula de clase. Sobre esta propuesta direccionada a la lectura, el profesor B afirma que pretende realizar nuevas lecturas y seguir planificando

en esta perspectiva, pues el alumno es capaz de identificarse con el texto, establecer relaciones entre lo real y el ficticio (DIÁRIO DE BORDO, 17 nov. 2015).¹¹

Acorde con el trabajo desarrollado, los profesores pudieron representar la efectuación de su catarsis frente al contenido trabajado, o sea, la sistematización y manifestación de los contenidos aprehendidos durante el proceso en una nueva totalidad social. El contenido pasa a constituirse como elemento de lucha para la comprensión y transformación social. De este modo, se hizo posible a los profesores comprender la importancia de identificar los elementos culturales necesarios (en este caso, la literatura) que necesitan ser asimilados para que los individuos se apropien de la humanidad que es producida históricamente y, así, también la necesidad de presentar formas adecuadas para atingir este objetivo, conforme establecido en el plan didáctico.

Los profesores pudieron percibir que planear desde esta perspectiva presupone la apropiación de instrumentos teórico-prácticos que estén basados en una visión crítico-dialéctica, en que el profesor al apropiarse de la totalidad presente en el contenido, se vuelve capaz de socializar el conocimiento como base en el movimiento dialéctico de práctica-teoría-práctica.

En el Grupo de Estudios, la Práctica Social Final señaló la manifestación de una nueva postura frente al contenido trabajado a través de una acción consciente, que puede ser observada en el plan de trabajo de los profesores y en la efectiva aplicación de su planificación junto a los alumnos.

Consideraciones finales

Al socializar el saber y viabilizar su apropiación por los hombres, la educación escolar posibilita la formación humana, considerando que solo por medio del dominio del conocimiento elaborado por la humanidad es que los hombres se pueden desarrollar conscientemente ante su realidad social.

Con el intuito de romper la dicotomía teoría *versus* práctica, durante el Grupo de Estudios los profesores pudieron percibir que el trabajo pedagógico se constituye de una

¹¹ Os professores relatam que durante o planejamento perceberam a necessidade de dominar o conhecimento em suas diversas áreas do saber. O professor A afirmou que neste processo o que achou mais interessante é a possibilidade de ver cada fase do processo sendo efetivada, o que faz também repensar sobre sua ação em sala de aula. Sobre esta proposta voltada para a leitura, o professor B afirma que pretende realizar novas leituras e continuar planejando nesta perspectiva, pois o aluno é capaz de se identificar com o texto, estabelecer relações entre o real e o fictício. (DIÁRIO DE BORDO, 17 nov. 2015).

dimensão de la realidad social global y la comprensión de esta totalidad en sus múltiples determinaciones es lo que posibilita comprender y transformar su práctica pedagógica.

Podemos considerar que aunque con las limitaciones de la intervención, el movimiento realizado posibilitó a los profesores un enriquecimiento de su visión de mundo. A partir del método dialéctico, los profesores experimentaron una nueva forma didáctica de proponer el conocimiento, y por medio de esta forma apropiada primeramente por los profesores, los alumnos pudieron experimentar en la lectura literaria tiempos y espacios extraños para ellos, pero que aunque contradictorios se presentaron vinculados a su realidad social. Sumados a sus experiencias, el conocimiento tanto del método para los profesores, como de la lectura literaria para los alumnos, se hace a traspasar las impresiones inmediatas y desarrolla una nueva percepción, que se puede objetivar por ambos de su concepción de mundo en el acto de leer (FERNANDES, 2017).

Entendemos que el trabajo realizado buscó presentar una nueva posibilidad de conducir el trabajo educativo, pero la apropiación de la totalidad es un proceso en constante desarrollo. La apropiación de una cosmovisión materialista histórica y dialéctica que permite vislumbrar el conocimiento en todas sus dimensiones presupone la difusión de esta cosmovisión a lo largo del proceso de escolarización.

REFERENCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FERNANDES, G. F. G. **A ação docente: possibilidades do ato de ler na Educação Básica**. 2017. 166fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. Literatura e Educação: Uma análise marxista. **Cadernos de Campo**, Araraquara, v. 1, n. 13, p.125-136, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141/4216>. Acesso em: 04 jul. 2016.

GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. *In*: BRYAN, N.; MIRANDA, E. (Editores). **(Re) pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9844/7129>. Acesso em: 10 nov. 2015.

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

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, 7, 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Mesa Redonda. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 4 ago. 2015.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/951>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Cómo citar este artículo:

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Reflexão e ação: a pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades em grupo de estudo com professores de Língua Portuguesa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2141-2161, out./dez., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10408>

Fecha de Remisión: 18/09/2017

Revisiones requeridas: 13/11/2017

Aprobado el: 15/06/2018

Publicado el: 02/09/2019