

A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO ELEMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO ELEMENTO DE TRANSFORMACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO

KNOWLEDGE APPROPRIATION AS TRANSFORMATION ELEMENT OF EDUCATIONAL WORK

Geuciane Felipe Guerim FERNANDES¹
Sandra Aparecida Pires FRANCO²

RESUMO: O artigo apresenta um recorte de pesquisa em andamento, a qual tem como objetivo investigar as possíveis práticas de leitura presentes na realidade de alunos e professores do 1º ano do Ensino Médio e as possíveis mudanças obtidas após a realização de um grupo de estudos com os professores de Língua Portuguesa e suas intervenções em sala de aula. Aqui, buscou-se analisar o desenvolvimento do grupo de estudo e as possibilidades de formação teórica consistente para práxis transformadora. Este estudo de caráter qualitativo fundamentou-se nas reflexões teóricas do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidades de um referencial teórico capaz de orientar as reflexões e ações em sala de aula. Os resultados obtidos demonstram a importância da unidade teoria-prática para a formação docente, na medida em que superando o senso comum, o professor busca formas adequadas para juntamente com os alunos, atingir níveis mais elevados de consciência humana frente aos conteúdos científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Pedagogia histórico-crítica. Unidade teoria-prática.

RESUMEN: *El artículo presenta una parte de la investigación que se está desarrollando, la cual tiene como objetivo investigar las posibles prácticas de lectura presentes en la realidad de alumnos y profesores del primer año de la Enseñanza Secundaria y los posibles cambios obtenidos tras la realización de un grupo de estudios con los profesores de Lengua Portuguesa y sus intervenciones en sala de clase. Aquí, se buscó analizar el desarrollo del grupo de estudio y las posibilidades de formación teórica consistente para la acción transformadora. Este estudio de carácter cualitativo se fundamenta en las reflexiones teóricas del Materialismo Histórico-Dialéctico y de la Pedagogía Histórico-Crítica como posibilidades de un referencial teórico capaz de orientar las reflexiones y acciones en sala de clase. Los resultados obtenidos demuestran la importancia de la unidad teórico-práctica para la formación docente, en la medida que, superando el sentido común, el profesor busca formas adecuadas para juntamente con los alumnos, alcanzar niveles más elevados de consciencia humana frente a los contenidos científicos.*

PALABRAS CLAVE: *Formación. Pedagogía histórico-crítica. Unidad teoría-práctica.*

¹ Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2015). Bolsista integrante do programa OBEDUC/UEL. Email: geu_tc@hotmail.com

² Doutora em Letras. Professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL. Bolsista OBEDUC. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com;sandrafranco@uel.br

ABSTRACT: *The article presents a research cut in progress, which aims to investigate the possible reading practices present in the reality of students and teachers of the 1st year of high school and the possible changes obtained after performing a study group with the Portuguese-teachers and their interventions in the classroom. This work specifically, was sought to analyze the development of the study group and the possibilities of a consistent theoretical training for a transformative praxis. This is a qualitative study and was based on theoretical reflections of dialectical-historical materialism and Historical-Critical Pedagogy as possibilities of a theoretical framework capable of guiding the thoughts and actions in the classroom. The results obtained demonstrate the importance of theory and practice unit for teacher training, to the extent that overcoming common sense, the teacher seeks appropriate ways to together with the students, achieve higher levels of human consciousness forward to scientific content.*

KEYWORDS: *Formation. Historical-Critical Pedagogy. Theory Practical Unit.*

Introdução

O presente trabalho constitui-se de um recorte de uma pesquisa de dissertação em andamento, a qual tem como objetivo investigar as possíveis práticas de leitura presentes na realidade de alunos e professores do 1º ano do Ensino Médio e as possíveis mudanças obtidas após a realização de um grupo de estudos com os professores de Língua Portuguesa e suas intervenções em sala de aula. Neste trabalho especificamente, buscou-se analisar o desenvolvimento do grupo de estudo e as possibilidades de uma formação teórica consistente para uma práxis transformadora.

A educação como uma prática social elaborada e vivenciada entre os sujeitos possibilita o desenvolvimento do ser humano por meio da apropriação e socialização do saber historicamente acumulado. Considera-se, nesta perspectiva, que a educação está intimamente atrelada a um movimento histórico e dialético. A organização histórica e material do modo o qual os homens se desenvolvem e se apropriam da realidade, possibilita analisar a educação como uma dimensão da prática social global.

Assim, a educação tem seu desenvolvimento em consonância com a origem do próprio homem, no interior de um modo de produção determinado, que reflete as contradições presentes na sociedade, seus interesses materiais e o contexto histórico vivenciado. Marx e Engels (2007, p. 19) afirmam que os homens “ [...] são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas corresponde”. Aquilo que os indivíduos são depende diretamente das condições materiais de sua produção.

O trabalho é um processo histórico da produção humana, um modo de produção pelo qual o homem produz a sua existência e desenvolve o ser social, um processo educativo constante, e assim pode-se afirmar que a origem da educação está em consonância com a origem do próprio homem. (SAVIANI, 2007a, RUIZ, 2014)

Na sociedade primitiva esta relação era demonstrada naturalmente por meio da apropriação coletiva dos meios de produção, o resultado da aprendizagem do trabalho humano desenvolvido coletivamente possibilitava a educação de todos e para todos, pela transmissão e reprodução do conhecimento acumulado. Nisso consiste o que Saviani (2007a) sugere como fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Histórico, pois o desenvolvimento do homem se dá na e pela história com a ação dos próprios homens, e ontológicos porque o resultado de sua ação é o ser dos homens, o modo de sua produção, sua essência. (SAVIANI, 2007a)

Com o desenvolvimento das forças primitivas e a apropriação privada das terras, a sociedade primitiva, até então homogênea, passa a dividir-se em classes antagônicas, modificando o modo de produzir a existência humana e conseqüentemente o processo educativo, na separação entre trabalho e educação, trabalho material e intelectual, configurando assim duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários, em que alguns homens trabalham e outros se apropriam do trabalho daqueles. A constituição de classes sociais resultou na formação da desigualdade no interior das sociedades, circunscritas na constante luta de classes, da divisão em grupos sociais distintos, com interesses econômicos opostos. (SAVIANI, 2007a).

No modo de produção capitalista, ocorre uma significativa mudança no trabalho e na produção humana. O produtor já não domina suas forças produtivas, a fonte de riqueza torna-se a propriedade dos meios de produção, em que uma minoria proprietária constitui a classe burguesa e a maioria a classe trabalhadora, que transforma sua mão de obra em mercadoria que resulta no salário. (MARX, 1996)

Se a origem da educação coincide com a própria origem do homem, as mudanças no modo de produção humana foram alterando a relação entre o trabalho e educação. Com o capitalismo, a escola foi constituindo-se como instituição de formação para o trabalho e de reprodução de classes, assim:

Se, por um lado, o trabalhador precisa ter acesso a conhecimentos; por outro, esses conhecimentos não podem levar a questionamentos que atrapalhem a ascensão da burguesia. É necessário então formar um

trabalhador que se submeta aos ditames do capital (e os aceite) e que se ajuste a essa forma de trabalho, a saber, o trabalho assalariado. (RUIZ, 2014, p. 127).

Neste sentido, o trabalho educativo viabiliza uma contradição no sistema capitalista. Para a burguesia, instrumento que busca perpetuar o próprio domínio técnico mediante a formação do espírito produtivo. Para o trabalhador, uma possibilidade de libertação mediante a difusão do conhecimento, isto é, a libertação da consciência para a emancipação do ser humano. Sendo assim, a educação não pode ser analisada fora do contexto global de produção, pois ela está situada em um contexto que difunde determinada concepção de mundo a serviço de uma hegemonia. A escola, portanto, caracteriza-se como um espaço contraditório de confrontos de forças sociais antagônicas. (CAMBI, 1999; RUIZ, 2014)

Neste movimento contraditório, muitas teorias da educação delinearam possibilidades para uma educação crítica, a fim de promover o acesso ao conhecimento como instrumento de combate à alienação.

Concordamos com Saviani (2007b) ao firmar que a educação, mesmo que atualmente condicionada pela organização capitalista, é um elemento determinante e tem um papel fundamental nesta sociedade, capaz de uma ação transformadora nas múltiplas dimensões por meio de sua função de socialização do conhecimento. “É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 2007b, p. 70).

Tendo em vista o papel determinante da educação para a transformação social, identificamos na Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria comprometida com a formação de “[...] indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser” (DUARTE, 1999, p. 204). Superar o trabalho alienado só é possível pela transformação da atividade humana em atividade consciente com o mundo, a formação humana em sua totalidade, pela indissociação da riqueza material e riqueza intelectual do gênero humano.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, foi realizado um grupo de estudos com professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, com a proposta de refletir sobre os fundamentos dessa teoria e a necessidade de uma formação voltada para a prática social da humanidade. Com a problemática exposta, a pesquisa sinaliza a necessidade de uma formação teórica consistente, capaz de orientar e de se fazer refletir sobre a prática pedagógica docente, na medida em que, superando o senso comum, o professor busca

formas adequadas para juntamente com os alunos atingir níveis mais elevados de consciência humana frente aos conteúdos científicos.

Metodologia

A pesquisa realizada tem caráter qualitativo, estudando um nível de realidade que não pode ser quantificado, uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, ou seja, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”. (GIL, 2002, p.79).

Quanto ao tipo de estratégia, a pesquisa orientou-se conforme a pesquisa-ação: “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLENT, 1996, p. 14)

A pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada de caráter social e educacional. Assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro sobre o segundo. A ação dos sujeitos torna-se uma fonte de conhecimento para transformação de sua realidade. Os sujeitos da pesquisa são sujeitos sociais, com potencialidades de conhecer e agir sobre sua realidade. (GIL, 2008).

A pesquisa foi realizada junto a dois professores de Língua Portuguesa em uma Instituição Pública de Ensino de determinado município da região norte do Paraná. Os professores participaram de um grupo de estudos semanal, totalizando 24 horas, distribuídas em 8 encontros. Para melhor identificação, os professores passam a ser identificados como PA e PB.

O grupo de estudos fundamentou-se no Método Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a abstração, ou seja, a própria teoria, um momento fundamental na formação dos professores, sendo que, ao se apropriar da essência do conteúdo, a teoria se efetiva, respondendo às necessidades advindas da prática docente e retornando a ela como uma práxis consciente.

Trabalho educativo: O caminho para a práxis pedagógica

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo possibilita elevar os seres humanos a um nível de conhecimento que contribui para a superação de uma sociedade alienada e reprodutivista. Saviani (2011, p.13) conceitua o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A educação tem como objetivo a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para sua formação humana e, concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Assim, a compreensão daquilo que se tem a intenção de conhecer e transformar pressupõe domínio teórico-prático. (SAVIANI, 2011). Desta forma, por meio de uma ação consciente, o trabalho educativo atinge sua finalidade na medida em que proporciona ao indivíduo a apropriação de elementos necessários à sua humanização. (DUARTE, 2008)

Durante o primeiro encontro com o grupo de estudos, foi possível apreender as percepções iniciais dos professores e constatar observações pertinentes: “Durante minha atuação enquanto docente neste colégio a 4 anos, nunca participei de um grupo de estudo no ambiente escolar que tratasse sobre minhas ações em sala de aula”. (PA).

Consideramos que os conhecimentos teóricos possibilitam ao professor identificar e planejar, de forma consciente, situações que melhor possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Concordamos com Abrantes; Martins (2015) ao afirmar que a educação escolar se constitui como instrumento de mediação fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico, pois o ato de pensar pressupõe pensar um objeto, ou seja, não é possível considerar a práxis educativa que promova desenvolvimento aos estudantes se ela for esvaziada de conteúdos escolares, e estes pressupõem conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Sendo o saber objeto específico do trabalho escolar, questionamos os participantes sobre o seu conhecimento a respeito da Pedagogia Histórico Crítica, sendo ela fundamentação norteadora dos documentos oficiais do Estado do Paraná. O Professor B relata “durante a formação inicial (Letras) não tivemos contato com este conteúdo, apenas com os pressupostos gerais do Marxismo na disciplina de Filosofia”.

Neste sentido, percebe-se a fragilidade da formação dos professores, tanto inicial como continuada, e o esvaziamento de fundamentos científicos no processo de

formação dos professores. Concordamos com Leontiev (1978, p. 267), ao afirmar que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. Neste processo, o homem se torna homem por meio da formação, ou seja, instrumentalizado pelo conhecimento historicamente acumulado.

Duarte (2008) aponta que o conhecimento que produz formação humana necessita ser apropriado e convertido em órgão da individualidade, meio da superação dos conceitos cotidianos e da incorporação dos conceitos científicos. Foi o próprio Marx (1978) que tratou da apropriação do conhecimento historicamente produzido como “órgão da individualidade” do sujeito. Dessa forma, o indivíduo apropria-se da realidade concreta a qual faz parte. Esse processo é indispensável para o desenvolvimento da individualidade para-si. “Essa passagem do ser humano em ser para-si constitui a expressão maior da concepção do homem como um ser livre e universal contida na perspectiva de Marx acerca da sociedade comunista”. (DUARTE, 2008, p. 83).

No que se refere à formação dos professores e sua apropriação do conhecimento científico, Martins (2010), alerta que nos dias atuais há um esvaziamento teórico na formação do ser humano universal e na finalidade de ensinar, sendo que muitas concepções teóricas contemporâneas concebem a formação como instrumento para resolução de problemas práticos, imediatos. Visa, por outro modo, formar o indivíduo para adaptar-se nas possibilidades existentes sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes.

O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores no que se inclui em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade. (MARTINS, 2010, p. 23).

Ao educador caberia conhecer a realidade social para identificar as melhores competências que esta sociedade exige dos indivíduos, ou seja, encontrar formas de ação para adaptar os indivíduos à sociedade capitalista. Assim, com a ratificação do cotidiano, distanciam-se cada vez mais as possibilidades de uma formação emancipatória comprometida com as lutas de transformação social. (DUARTE, 2015; MARTINS, 2010).

Neste sentido, os professores participantes do grupo de estudos expressam que “sempre que a Universidade propõe algo para se desenvolver no espaço escolar, os professores participam de uma forma mais indireta” (PA); “Normalmente os pesquisadores trazem o material pronto, como é para ser feito, sem discussões e reflexões teóricas com os docentes”. (PB)

Um dos grandes desafios da educação escolar consiste na produção de sentidos na formação docente-discente para além do imediatismo presente no cotidiano da sociedade capitalista. Neste sentido, utilizar da ação dos professores limitando-os a uma reprodução de conteúdo sem que haja um aprofundamento consiste num esvaziamento dos conhecimentos científicos no processo de ensino e aprendizagem e da própria concepção do trabalho educativo.

“Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (DUARTE, 2015, p. 14). Ao apropriar-se da realidade social concreta, o professor passa a reconhecer sua função de mediador frente ao trabalho educativo, desenvolve uma concepção de mundo materialista-histórica e dialética e reconhece sua inserção na luta de classes (DUARTE, 2015). Esta inserção se coloca como a função de socialização do conhecimento, realizando-se na especificidade que lhe é própria. (SAVIANI, 2007a).

Neste sentido, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria comprometida com a formação de indivíduos concretos que podem vir a superar os limites impostos pelo capitalismo pela socialização do conhecimento científico, em que “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. (SAVIANI, 2011, p. 201).

A educação escolar deve compreender os fenômenos para além de suas aparências, superando os conhecimentos apropriados pela via do imediatismo e promover o ensino do conhecimento científico em todas as suas manifestações. Assim, “Ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo” (DUARTE, 2015, p. 10).

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para pedagogia e nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2010, p.422).

Neste movimento é que consiste o método de cientificidade da Pedagogia Histórico Crítica, fundamentada na concepção dialética de ciência tal qual expôs Marx (1859) no “Método da Economia Política”, em que o processo do conhecimento eleva-se do abstrato ao concreto, em outras palavras, da síntese à síntese pela mediação da análise. Este movimento apresenta-se como “[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (SAVIANI, 2007b, p.74). Em determinado momento do estudo, O Professor A questiona a pesquisadora:

Este seria o movimento da dialética? 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. (PA).

Compreendido nestes pressupostos, o movimento do método pedagógico incorpora a concepção de mundo como possibilidade de relacionar conteúdo e forma no trabalho educativo. Captar a realidade a partir de sua aparência não assegura a compreensão da totalidade do objeto. Somente por meio do pensamento teórico e de suas abstrações, categorias simples que, ao articularem-se entre si, é que o conhecimento retorna à realidade concreta como “[...] síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]” (MARX, 1859, p. 16-17).

Trata-se, porém, de uma unidade contraditória no sentido dialético do termo, ou seja, para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento. Surge assim uma contradição que pode resultar num estancamento do conteúdo, ou em sua involução, ou então num salto qualitativo resultante do aparecimento de uma nova forma que seja favorável à continuidade da explicitação plena do conteúdo. Compreendendo-se essa unidade contraditória entre conteúdo e forma entende-se porque o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento. (DUARTE, 2015, p. 15).

Compreende-se assim, que a prática imediata em sua forma cotidiana não possibilita ao pensamento trabalhar com conteúdos não-cotidianos, conteúdos que expressam processos mais complexos do conhecimento humano. “Por sua vez, o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento, como é o caso da elaboração teórica, acontece por exigência da apropriação, pelo indivíduo, de conteúdos já elaborados pela experiência social”. (DUARTE, 2015, p. 15)

Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica não desconsidera a experiência cotidiana, mas busca, pela especificidade do trabalho educativo, superar a prática inicial e incorporar o conhecimento sistematizado, chegando ao nível da catarse: expressão elaborada de uma nova síntese da prática inicial.

“O desenvolvimento da concepção de mundo depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica”.

Durante o grupo de estudos, percebeu-se que os professores foram se apropriando do conhecimento proposto e buscando vincular este conhecimento ao trabalho educativo realizado em sala de aula. “Em minha prática tenho buscado levantar essa realidade do aluno e fazer este direcionamento para que o aluno tenha essa visão do todo”. (PB).

Com a transformação de sua concepção de mundo, o docente torna-se capaz de questionar e compreender os determinantes econômicos, sociais e históricos, que permitem uma análise crítica da realidade e a efetivação da práxis, ou seja: “reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico (interesse crítico)” (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 9).

A prática apresenta-se como fundamento e finalidade da teoria, porém, se a intenção da prática é desenvolver-se e produzir transformação, esta necessita estar orientada pela teoria, unificando-as na práxis, “[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (GRAMSCI, 1999. p. 103).

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) [...] (GRAMSCI, 1999. p. 101).

Neste sentido, defende-se a participação ativa dos docentes como sujeitos de pesquisa, que em seu trabalho educativo se desenvolvem e se transformam juntamente com o desenvolvimento da realidade social pesquisada, ou seja, sua prática pedagógica. No intuito de romper a dicotomia teoria versus prática, a realização do grupo de estudos possibilitou aos professores compreender que o trabalho pedagógico constitui-se de uma dimensão da realidade social global e a compreensão desta totalidade em suas múltiplas determinações é que possibilita compreender e transformar sua prática educativa.

Para Gramsci (1999), a dialética só está fundamentada se a filosofia da práxis for concebida em sua totalidade, integral e original, que propõe uma nova fase no desenvolvimento do pensamento da humanidade, na medida em que supera as concepções tradicionais das velhas sociedades, e ao superar, integra em si os elementos vitais do desenvolvimento humano. Uma expressão renovada do desenvolvimento histórico-social.

Considerações Finais

Com o processo de estudos, os professores começam a ter uma percepção do método e suas relações com sua prática pedagógica, percebendo que sua prática está vinculada a uma dimensão conceitual, social, política, econômica, e que este todo possibilita compreender a educação enquanto um processo em constante desenvolvimento. Neste sentido, Marx e Engels (1963) enfatizam que “[...] não se pode

conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (MARX, ENGELS, 1963, p.195).

Assim, sendo a educação uma dimensão da vida dos homens, ela se transforma juntamente com a história, expressando os movimentos contraditórios dos modos de produção da existência humana, a divisão entre proletários e burgueses que emergem do processo das lutas entre classes. A educação reflete este antagonismo e as contradições da sociedade, difundindo concepções de mundo, objetivos a serviço de uma hegemonia.

Concordamos com Duarte (2015) ao defender o materialismo histórico-dialético como possibilidade de concepção de mundo que possibilita repensar o papel da educação frente à sociedade capitalista. Neste sentido, a pesquisa sugere a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pertinente para a formação do professor e sua práxis frente ao trabalho educativo.

O Grupo de Estudos foi direcionado conforme propõe a dialética, visando superar as concepções iniciais dos professores para que, por meio dos estudos e abstrações, eles pudessem perceber a realidade enquanto uma totalidade elaborada pelos homens e o trabalho educativo como instrumento de luta e combate à alienação.

O Materialismo Histórico e Dialético apresenta-se juntamente com a Pedagogia Histórico-Crítica como movimento teórico-metodológico pertinente para o processo de formação docente-discente. A partir de uma base teórica consistente, o professor é instrumentalizado para apropriar-se da riqueza produzida pela humanidade, considerando sua dimensão histórica, social, política, econômica, ideológica, psicológica, para que ao final do processo haja a compreensão do todo, sendo esta compreensão, a compreensão da própria realidade social.

Agradecimento: Observatório da Educação OBEDUC/UEL.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. In: **Interface** (Botucatu) [online]. 2007, vol.11, n.22, pp. 313-325. ISSN 1807-5762.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. (2015). 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**, v. 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.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: **Cadernos do Cárcere**, Volume 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

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

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K. Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política. 1859. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultura LTDA, 1996. Livro 1. V. 1. Tomo 1. (Os economistas).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3.ed. Tradução de Luis Claudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RUIZ, Maria José F. A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador. In: **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: FAE, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, 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.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: autores associados, 2010. (Coleção memória da educação).

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

Como referenciar este artigo

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim.; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A apropriação do conhecimento como elemento de transformação do trabalho educativo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2191-2204, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n4.8752>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: julho/2016

Aprovação final em: novembro/2016