

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS¹

Leonardo Dirceu de Azambuja²

Resumo: Construir a ruptura das práticas escolares conteudistas pelo desenvolvimento de um currículo escolar integrado e interdisciplinar é um desafio atual. Os processos didáticos fundamentados na Pedagogia do Oprimido (Freire) e/ou na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) são possibilidades correntes nessa construção. Este texto não só apresenta estas proposições pedagógicas e explicita as diferenças entre essas concepções, mas também destaca as aproximações de método e de objetivos nelas identificadas. Além disso, é reafirmada a sala de aula como o lugar de superação dessas diferenças e de construção, por esse caminho, de uma educação escolar libertadora, contextualizada, politizada (não neutra), sendo uma ferramenta para mediar relações sociais, considerando aspectos sócio-históricos de dentro e de fora da escola. Propõe-se processo de ensino-aprendizagem por meio do que agora se conhece como “metodologias cooperativas” (projeto de trabalho, unidade temática, estudo do meio e situação de estudo) como formas de concretização desta prática escolar.

Palavras chave: educação; pedagogias libertadoras; metodologia de ensino

PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: NECESSARY APPROXIMATION

Abstract: Build ruptures of school practices focused in contents, by developing an integrated and interdisciplinary curriculum, is a present challenge. The didactic processes based on the Pedagogy of the Oppressed (Freire) and/or Critical-Historical Pedagogy (Saviani) are current possibilities in this construction. This text intends not only to show these pedagogy's propositions and explain the differences between these two conceptions, but also highlights approximations of the methods and the objectives identified in both pedagogies. It is reaffirmed the classroom as the place of overcoming these differences and construction, by this way, of a liberating education, contextualized, politicized (not neutral), being a tool for mediating social relationships, considering socio-historical aspects from inside and outside the school. It is proposed the process of teaching-learning through what is now known as cooperatives methodologies (work-project, thematic unit, environment study and situation of the study), as ways of achieving these school practice.

Keywords: education; liberating pedagogy; teaching methodology

¹ O presente texto tem origem na Tese do Doutorado “A Geografias do Brasil na Educação Básica” defendida pelo autor junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Versão revisada e ampliada do trabalho apresentado na IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul em Caxias do Sul, julho de 2012.

² Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil(2010), Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá , Brasil. leonardodirceuazambuja@gmail.com

INTRODUÇÃO

O acesso às informações e ao conhecimento constitui-se em necessidade básica das pessoas no contexto da sociedade urbano-industrial ou pós-industrial. A escola é a instituição social capacitada para oportunizar esse direito social. Realizar esse trabalho formativo de apropriação recriada do saber científico constitui a centralidade da instituição escolar. A educação libertadora precisa assumir essa qualidade, ou seja, oportunizar para as pessoas o acesso às ferramentas culturais e científicas da humanidade. A libertação, segundo Snyders (1988), está na superação da ignorância, do senso comum, da cultura primeira. Desenvolver a capacidade de leitura do mundo pela mediação conceitual das áreas do saber é essencial para a conquista de direitos.

Mas não se trata do acesso a um saber pronto, pré-estabelecido e repassado ao aluno na forma definida pela pedagogia tradicional. É sim, de um saber científico universal, cujo processo de estudo somente acontece na medida em que os sujeitos (re) constroem esse saber elaborando o seu entendimento sobre a sociedade e ou sobre a natureza. O Conhecimento escolar não é um conjunto de informações repassadas aos alunos, mas sim um saber a ser reconstruído pelos alunos e professor na relação do universal com o particular, do saber construído pela ciência com o saber e as referências de cada individualidade. Cada aluno e cada professor precisam fazer do ato de apropriação do conhecimento um processo de síntese, qualitativamente diferente daquela da cultura primeira.

Essa educação escolar supõe uma proposição curricular que articule a universalidade da ciência e a realidade sócio-histórica da comunidade escolar, e necessariamente trabalhe a dimensão interdisciplinar das áreas do conhecimento superando as fragmentações, tal como, referindo-se a escola, afirma Morin (2001, p. 15), “[...] nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar.” A idéia de interdisciplinaridade indica para a abertura ao diálogo ou para a interlocução dos saberes. O trabalho escolar organizado em temas e subtemas ou temas-problemas constitui o parâmetro orientador da organização curricular para o desenvolvimento dessa prática de ensino aprendizagem.

A organização e desenvolvimento de práticas curriculares interdisciplinar com a possibilidade de definições temáticas apontam para a necessidade de definição de uma pedagogia instigadora do fazer pedagógico. Nesse sentido, podem ser referências tanto a forma-conteúdo da pedagogia do oprimido (Freiriana), quanto a pedagogia histórico-crítica (Saviana). São proposições que apresentam diferenças e convergências teóricas e filosóficas, mas, também, aproximações com o trabalho coletivo, cooperativo e articulado, a partir de temas da ciência e da realidade.

O presente texto apresenta as formas didáticas qualificadas por essas proposições pedagógicas explicitando as diferenças e também as aproximações. Ainda, aponta as proposições de metodologias de ensino que constituem caminhos para fazer acontecer essas práticas escolares. Vejamos então cada uma dessas proposições.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A definição elaborada por Freire (1978) de uma “pedagogia do oprimido” tem como ponto de partida a idéia de homem como ser “inconcluso”, e com consciência da sua inconclusão; um ser histórico e social que deseja ser sujeito da sua existência. Contrapõe à concepção “bancária” de ensinar conteúdos congelados e pré-definidos, uma concepção “libertadora” de educação escolar. Para o autor,

[...] a prática ‘bancária’ implicando no imobilismo a que fazemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que não aceita um presente ‘bem comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. (FREIRE, 1978, p. 84).

Uma concepção problematizadora é também necessariamente dialógica entre os homens e o mundo, entre a palavra, a ação e a reflexão. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1978, p. 93). Ser dialógico é também compreender o outro, aceitar que o outro também possui um saber, é acreditar na possibilidade de “ser mais” não enquanto um privilégio de alguns, mas sim, enquanto um direito de todos. A educação, reafirma Freire (1978, p. 98), “[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.”

Pernambuco (2002) explicita esse processo de construção programática desde as definições mais abrangentes da escola e turmas de alunos, até o trabalho mais específico das áreas e ou disciplinas escolares. Destaca a proposição necessariamente dialógica que precisa acontecer em momentos pedagógicos, situados como de Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e de Aplicação do Conhecimento (AC).

A atenção permanente para esses momentos dá sentido orgânico ao processo. Assim, a etapa inicial (ER) consta da busca e organização de informações sobre a realidade local e regional por meio de conversas com moradores, observação e coleta de dados e, ainda, de investigações preliminares em fontes estatísticas e ou em estudos já realizados. O resultado primeiro desse trabalho é a organização de um dossiê sobre a comunidade escolar e local, o qual pode ser renovado ou atualizado a cada novo ano letivo.

Num segundo momento ainda dessa etapa inicial é realizada a análise contextualizada do referido dossiê, oportunizando a reflexão ou a interação de interpretações qualificadas como de senso-comum e daquelas mais totalizantes, elaboradas a partir do conhecimento científico já apropriado pelo grupo de professores. A organização, seleção ou ainda a codificação das informações e das “falas” das pessoas são atividades incluídas nesse primeiro momento de contextualização. É o momento também denominado como círculo de investigação temática no qual podemos identificar possíveis temas geradores, expressão dos “limites explicativos” (ou poderíamos dizer, das situações limites) da comunidade sobre a realidade vivida. O tema será gerador porque apresenta a necessidade de gerar outros temas ou outros questionamentos, explicitando conflitos ou contradições para serem estudadas, compreendidas e, com isso, explicitadas as possibilidades de superação.

Os temas ou o universo temático têm origem numa atitude problematizadora. Nas relações dialógicas homem-mundo são identificadas as “situações limites”, denominação esta atribuída por Freire (1978) aos obstáculos ou barreiras, ao que incomoda e precisa ser superado no sentido da construção social. A “situação limite” é a percepção do problema ou do tema-problema instigador das ações, denominadas como “atos limites”, ou seja, o ato de ir em busca, construir pela “práxis libertadora”, o que se define como o “inédito viável”. Este é o sonho, a utopia, ainda inédita, mas que a superação do problema ou da situação limite, poderá torná-lo realidade, promovendo, então, a humanização, o “ser mais”.

A segunda etapa (OC) compreende a análise contextualizada dessa realidade, investigada por meio do processo dialógico do conhecimento popular, resgatado junto aos sujeitos da comunidade escolar e o conhecimento científico. São destacados todos os possíveis temas ou as partes que compõem esse todo. Efetiva-se a “cisão” do todo e a explicitação da “rede temática”.

A definição dos conteúdos-forma mais específicos das áreas e ou disciplinas acontecerá nessa relação dialógica do saber popular e do saber científico. O saber das ciências tem a função de desvendar a aparência, romper com o senso comum e produzir a compreensão dos fatos e ou fenômenos sociais e naturais, reconstituindo a totalidade.

É nesse momento que o diálogo com e entre as áreas do conhecimento torna-se uma necessidade. É o momento de explicitar a “visão de área”, ou de como cada campo da ciência procede a reconstrução do tema com a sua perspectiva de leitura, definindo o seu enfoque de análise e a sua contribuição na construção interdisciplinar da totalidade. É nessa passagem que os programas de ensino tomam forma com a explicitação dos temas específicos de estudo.

Será, então, o estudo do tema específico, representativo e ou articulado com a realidade, que possibilitará a (re) construção da visão primeira da realidade, possuída pelo educando, no início do processo educativo. Este supera a situação de ignorância, rompendo o limite explicativo que possuía da sua realidade, entende o real e as suas contradições, amplia a consciência de sua inconclusão histórica, e passa a acreditar na possibilidade de ser sujeito na construção do seu presente e futuro.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida a partir do pensamento pedagógico de Saviani (2005), inclui a educação no processo social e histórico de humanização do homem. Os homens produzem a existência e, neste ato, são também produzidos, humanizados. A concepção de educação e, no caso, a educação escolar como “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007, p. 420), fundamenta essa pedagogia como uma ação transformadora e de emancipação dos sujeitos sociais, afirmando a politização do fazer pedagógico.

A prática social global é a realidade social-histórica, é a vida das pessoas, da localidade, mas também na localidade, na região, no país, no mundo. E essas pessoas, incluindo o professor e o aluno, são sujeitos produtores e produtos dessa realidade, situada num determinado tempo e espaço. A definição da corrente pedagógica é histórico-crítica, porque (re) constrói permanentemente o conteúdo-forma, por meio de uma ação didática, que faz adentrar à escola, o cotidiano contextualizado das pessoas, ou seja, a dimensão histórica, social e cultural da vida.

Na transposição didática dos conteúdos científicos para conteúdos escolares, o conhecimento assume a função formativa mais do que a informativa, instrumentalizando alunos e professores para a interpretação do real. O conteúdo escolar, nessa relação, assume significado, qualificando a prática social das pessoas. A finalidade não está em repassar ao aluno um conteúdo pronto e pré-definido, tal como são universalmente elaborados, mas sim, que a apropriação do saber universal aconteça nas condições e no contraponto com a realidade social-histórica dos sujeitos participantes.

Nessa mediação didática entre a ciência e a realidade escolar é fundamental compatibilizar as práticas de ensino com os fundamentos teóricos e de método da área científica a ser estudada. Tomemos como exemplo o caso da Geografia. É incompatível o método descritivo da Geografia Clássica transferido para manuais didáticos e a prática de ensino fundamentada na pedagogia histórico-crítica. É necessário, nesse caso, rever também o método da ciência geográfica atualizando-o com as concepções atuais dessa ciência e da didática da ciência. E assim também precisa acontecer com as demais áreas que integram os conteúdos escolares.

Portanto, a relação didática da ciência e da realidade supõe a historicidade do ser humano, sendo por isso contextualizada, politizada (não neutra) e mediadora de relações sociais sócio-históricas internas e externas à instituição escolar. Isto significa dizer, que a prática social está no ponto de partida e de chegada do processo educativo escolar, o qual, se completa com momentos internalizados à escola. São esses momentos as atividades de problematização, instrumentalização ou investigação; e a sistematização ou o momento de “catarse”. O processo didático é então definido em cinco momentos organicamente articulados. Vejamos:

- **primeiro momento:** a prática social da comunidade escolar da qual os sujeitos possuem entendimentos diferenciados. O professor faz uma leitura da realidade articulada ao

conhecimento científico por ele já apropriado, ou seja, elabora a sua síntese, situada no ponto de partida. O professor possui um conhecimento da ciência ainda não de domínio do aluno. Mas o aluno também possui uma compreensão definida como sincrética ou identificada com o senso comum, porque a sua experiência pedagógica ou de vivência com a ciência está em nível diferenciado em relação ao seu professor;

- **segundo momento:** a problematização articulada da prática social está no início do processo educativo. É preciso constituir os problemas de estudo na relação ou nos questionamentos instigados nas manifestações sócio-históricas da realidade. É um momento de definição ou de (re) significação dos conteúdos escolares, tanto num sentido mais abrangente da escola, quanto num sentido mais restrito da organização curricular das áreas ou disciplinas. As atividades problematizadoras atenderão até ao nível mais específico dos temas relacionados com os programas das disciplinas, articulando o ato de ensinar e aprender aos fundamentos do ato de pesquisar;
- **terceiro momento:** de instrumentalização para a qualificação da prática social. No sentido pedagógico, são as atividades de estudo, de investigação, através das quais aluno e professor acessam ao saber sistematizado, apropriam-se de informações e de conceitos, e exercitam a interpretação da realidade. É o momento da aula expositiva, da consulta em fontes bibliográficas, da coleta de dados, da observação de campo, da entrevista, da palestra, do acesso aos meios ou tecnologias de informação e comunicação;
- **quarto momento:** denominado “catarse”, constitui o momento da síntese do aluno e da nova síntese do professor, isso porque ambos estudam e apreendem mesmo que em condições ou níveis diferenciados. É a convergência do saber ou da cultura primeira, problematizada no ponto de partida com o saber científico, apropriado no processo de estudo. São as atividades de produção ou de elaboração didática, através das quais, em especial, o aluno manifesta o que aprendeu, o conteúdo da sua nova compreensão da realidade, a sua construção de conhecimento;
- **quinto momento:** novamente a prática social, porém, com outra qualificação dos sujeitos. Em tese, aluno e professor teriam, então, no momento “catártico”, pela apropriação e análise das informações, e pelo domínio das categorias conceituais e ou dos meios técnicos para o ato de pensar e para o ato de fazer, um entendimento

ampliado e mais qualificado da realidade. Estarão, assim, melhor instrumentalizados para serem protagonistas da construção ou transformação social.

APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Assumir a perspectiva Freiriana da pedagogia do oprimido, ou a perspectiva Savianista da pedagogia histórico-crítica, supõe opções diferenciadas, porém, com aproximações de objetivos e práticas. O quadro a seguir é uma tentativa de explicitação desse comparativo.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS					
Item	Pedagogia do Oprimido (PO)	Pedagogia histórico-crítica (PHC)	Aproximações	Diferenças	Convergências de concepções
Programa de Ensino	Dossiê da realidade local; tema gerador; círculo de investigação temática; visão de área e definição de temas e subtemas. Momentos organizadores: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).	Referência nas áreas do conhecimento científico e na interação com os temas/problemas da prática social. A ciência organiza o currículo escolar, porém, na interação com a realidade. A escola como lugar de mediação do conhecimento e prática social.	A realidade sócio-histórica torna-se objeto de estudo ou é tematizada na formação do conteúdo escolar.	PO – via tema gerador; as definições acontecem mais no processo. PHC – via problematização da prática social, destaca a função mediadora da escola.	Os programas de ensino se articulam por meio de temas, significando partes da realidade a partir das quais se busca a dimensão de totalidade – método dialético.
Origem dos temas para estudo das áreas/disciplinas	Da leitura primeira da realidade e em um processo de codificação e decodificação definem-se os temas geradores, a rede temática e o diálogo com as áreas do conhecimento.	Na interação entre as definições temáticas das áreas do conhecimento científico e a realidade sócio-histórica. Na transposição didática dos conteúdos científicos para o conteúdo-forma escolar.	Temas específicos definem o conteúdo-forma escolar; possibilitam o trabalho com metodologias cooperativas.	PO – da realidade para o conhecimento científico. PHC – do conhecimento científico para a realidade	Pedagogias problematizadoras sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento.
Momentos pedagógicos ou o processo didático	1. Estudo da Realidade (ER) com a elaboração de um dossiê sobre a comunidade local, renovado a cada ano letivo; análise	1. Os temas definidos pela prática social no ponto de partida. 2. Problematização da prática	A realidade sócio-histórica contextualizada no ponto de partida e no ponto de chegada.	PO – Educação escolar como conscientização. PHC – Educação escolar como mediação da	Pedagogias que se situam como contra-hegemônicas; fundamentam-se no método dialético de

	<p>contextualizada (do dossiê) ou o momento do círculo de investigação temática, identificando os temas geradores.</p> <p>2. Organização do Conhecimento (OC) é o momento da rede temática; temas e subtemas são codificados pela “visão de área”, formatando o conteúdo-forma escolar.</p> <p>3. Aplicação do Conhecimento (AC) se efetiva pela superação da visão primeira ou do senso comum e pela qualificação/conscientização dos alunos enquanto sujeitos sócio-históricos.</p>	<p>social identificada no tema de estudo. O tema se constitui em problema de estudo ou de pesquisa escolar.</p> <p>3. Instrumentalização. A problematização (re)define, (re)organiza o conteúdo, constitui a forma escolar de estudo. Agora é o momento da investigação, do acesso ao saber sistematizado e da análise contextualizada do tema.</p> <p>4. A catarse, ou seja, o momento da elaboração, pelo aluno, da síntese ou da interpretação para a qual foi instrumentalizado a produzir.</p> <p>5. Consta da explicitação do conhecimento por meio das produções didáticas.</p> <p>6. Novamente a prática social agora qualificada pela apropriação recriada do</p>	<p>PO – Dossiê contextualizado (ER) e a aplicação do conhecimento (AC).</p> <p>PHC – A prática social contextualizada e o retorno à prática social.</p>	<p>prática social.</p>	<p>construção do conhecimento e ou do ensino-aprendizagem.</p>
--	---	--	---	------------------------	--

		conhecimento científico escolar.			
Atividades comuns da escola/turma/áreas e atividades específicas das turmas/disciplinas	Momentos coletivos e ou de estudos individuais tais como: leituras orientadas, aulas expositivas, palestras, trabalho com imagens e som, investigação a campo, exposições, seminários, eventos artístico-culturais, ações de intervenção junto à comunidade local, produção de textos.	Momentos coletivos e ou de estudos individuais, tais como: leituras orientadas, aulas expositivas, palestras, trabalho com imagens e som, investigação a campo, exposições, seminários, eventos artístico-culturais, ações de intervenção junto à comunidade local, produção de textos.	Atividades problematizadoras da realidade e do conhecimento; de investigação ou de ampliação da capacidade de interpretação da realidade; de elaboração de sínteses.	PO – as definições acontecem mais no processo considerando as necessidades apontadas pela realidade em estudo. PHC – há mais sintonia com o saber sistematizado orientando o processo.	Método dialético de construção do conhecimento e de prática de ensino-aprendizagem.
Metodologias cooperativas preferenciais	Projeto de trabalho ou projeto pedagógico por ser uma metodologia mais aberta à construção das práticas a partir da realidade. Pode assumir também as formas de estudo do meio ou a situação de estudo.	Unidade temática por ser uma metodologia que sintoniza com os temas definidos também a partir das áreas do saber sistematizado. Pode assumir também as formas de estudo do meio ou a situação de estudo.	São pedagogias sintonizadas com as metodologias cooperativas de ensino-aprendizagem.	PO – mais flexibilidade na definição dos conteúdos programáticos. PHC – conteúdos programáticos mais referenciados com as áreas do conhecimento.	Assumem metodologias problematizadoras e sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento.

Vejam os alguns itens dessas comparações conforme constam deste quadro. Na pedagogia do oprimido, o programa de ensino é articulado a partir da realidade local, interagindo no processo com o conhecimento científico. Na pedagogia histórico-crítica, a referência para a elaboração do programa de ensino é o conhecimento científico.

Numa perspectiva, os temas que serão trabalhados pelos alunos são definidos pela via do tema gerador. Na outra, pela tematização e problematização da prática social na relação com o saber científico. Nas duas situações, o objeto de estudo será a realidade sócio-histórica recortada em temas ou partes, nas quais está a dimensão de totalidade a ser desvendada no processo de elaboração didática do conhecimento escolar.

A origem dos temas de estudo segue essa mesma trajetória, do empírico ou da realidade local para as áreas/disciplinas escolares na opção da pedagogia do oprimido, ou pela transposição didática dos temas científicos para a condição de conteúdo-forma escolar na opção da pedagogia histórico-crítica. A definição de temas é um aspecto comum para as duas proposições e a partir dos temas escolhidos concretiza-se o trabalho das áreas ou disciplinas escolares. Os temas são estudados por meio do que denominamos como metodologias cooperativas explicitadas no item a seguir.

SOBRE AS METODOLOGIAS COOPERATIVAS

O planejamento curricular da escola inclui o projeto político-pedagógico, o regimento e o calendário escolar, o plano de estudo e os planos de ensino. A referência neste momento é com a ponta desse processo, ou seja, os planos de ensino nos quais podem ser incluídos os planos de curso, os planos temáticos e os planos de aula. Planejar é fazer escolhas, definir prioridades, organizar e dar significado às práticas de ensino é projetar o que fazer como fazer, com o que fazer, por que e para que/quem fazer.

As metodologias cooperativas estão referidas ao planejamento das práticas de ensino considerando o tempo médio de estudo de um tema e compreende as definições quanto à organização dos conteúdos, das atividades, dos recursos didáticos e das formas de avaliação da aprendizagem. As metodologias cooperativas são formas didáticas por meio das quais pode ser efetivado o estudo de temas. Os temas são escolhas motivadas pelo momento vivido e ou pelo acesso as informações relacionadas ao contexto vivenciado pelos alunos e professores na relação com o conhecimento disciplinar e ou interdisciplinar. O tema é o modo de selecionar e organizar o

conteúdo, aproximando a universalidade da ciência com as particularidades da vida dos alunos e demais sujeitos da comunidade escolar.

Estudar um tema inclui o desenvolvimento de atividades problematizadoras que oportunizam a significação do conteúdo para os alunos, de atividades de investigação para ampliar o universo de informações e de possibilidades de análise e compreensão da realidade em estudo e, de atividades de sistematização do novo nível de entendimento dessa mesma realidade expresso nas elaborações do conhecimento escolar por parte dos alunos.

As metodologias cooperativas são as metodologias de ensino denominadas como projetos de trabalho, unidades temáticas, estudo do meio ou situação de estudo. (Azambuja, 2011) Identificamos essas formas didáticas como cooperativas porque elas instigam o coletivo ou a cooperação entre os sujeitos da comunidade escolar, o diálogo entre as disciplinas e ou áreas do conhecimento, criam necessidades para o uso de diferentes fontes ou meios didáticos e das diferentes linguagens de sons, textos e imagens.

Assim como apontamos diferenças e ou as aproximações entre as vertentes pedagógicas freiriana e savianista, também podemos fazer essas comparações entre as proposições de projeto de trabalho, unidade temática, estudo do meio e situação de estudo. O quadro-síntese, a seguir, explicita essas diferenças e ou aproximações.

Metodologia	Origem do tema	Conteúdo disciplinar	Atividades escolares
Projeto de trabalho	Experiência anterior; problema prático; projeta uma ação; objetiva resolver o problema.	No processo, conforme as necessidades do problema prático. Diálogo com as áreas para definir o que estudar.	<ul style="list-style-type: none"> – Comuns: escola, turmas, áreas; – Específicas: turma e disciplina. – Trabalho de campo; com imagens; palestra; leituras orientadas em fontes impressas e virtuais; aula expositiva; seminários, etc. – Produção dos alunos nas formas de: textos; vídeo; mapa/maquete; mural; exposição; seminário, ações na comunidade.
Unidade temática	Referência nas áreas do conhecimento e na realidade. Os temas da área científica interagindo com os fatos e situações conjunturais.	Definição prévia provisória dos itens do conteúdo com base nos temas da ciência, podendo ser alterados no processo de	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.

		problematização e de estudos investigativos.	
Situação de estudo	Numa vivência ou situação prática captada junto à sociedade e formatada enquanto uma situação de estudo	A situação de estudo se constitui na forma de diálogo com as áreas do conhecimento, objetivando a definição do que é necessário estudar.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.
Estudo do meio	Referência a um lugar (meio) e pode também ter referência nas áreas do conhecimento (idem Unidade temática).	Na interação dos temas da ciência e o aspecto selecionado da realidade ou do lugar ou o meio geográfico a ser estudado.	As mesmas citadas para a forma Projeto de Trabalho.

Fonte: elaboração própria do autor (2010).

A leitura deste quadro contribui para a interpretação conceitual sobre as metodologias de ensino. Percebe-se que todas as proposições apresentam como referência a organização ou a definição de temas de estudo. Este é um pressuposto para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras na perspectiva do ensino-pesquisa, um ponto comum a todas as metodologias citadas com as diferenças explicitadas de como se definem esses temas em cada uma das situações.

Outras aproximações podem ser evidenciadas nos conteúdos e nas atividades escolares. Sobre os conteúdos pode-se constatar que o projeto de trabalho é uma metodologia que promove maior desconstrução e posterior construção curricular com o objetivo de atender a um problema prático. Essa qualidade aproxima o projeto de trabalho dos fundamentos da pedagogia do oprimido. A unidade temática considera as áreas do conhecimento científico como referência para dialogar e ou tematizar a realidade. Por isso é mais sintonizada com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. O estudo do meio e ou a situação de estudo, dependendo da elaboração específica, podem ter aproximações com uma ou outra dessas proposições pedagógicas.

Sobre as atividades escolares pode-se perceber em todas as situações a diversidade de fontes e de meios necessários para cada estudo a ser realizado. São estudos bibliográficos, trabalhos de campo, palestras e aulas expositivas efetivadas com o uso das velhas e novas tecnologias incluindo as definidas como de informação e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto explicitamos sobre alguns elementos relacionados com proposições pedagógicas e metodológicas já conhecidas no meio acadêmico e ou na Educação Básica. Trabalhamos as diferenças, porém, salientando a pertinência de valorizar as aproximações entre essas proposições.

O texto revela sua incompletude na medida em que faz a análise das proposições da pedagogia e das metodologias de ensino enquanto possibilidades para uma educação libertadora. Essa é a idéia, instigar o pensamento, a análise, a busca de caminhos inovadores, contribuir para essa busca sem fechar dogmaticamente os caminhos.

Ainda, é necessário observar, que trabalhar com essas fundamentações da pedagogia, com as metodologias cooperativas, fazer o planejamento dos temas de estudo não é uma prática cotidiana dos professores nas escolas brasileiras, marcadamente nas escolas públicas. Ali o ensino é ainda conduzido por meio dos livros didáticos na condição de manual e com práticas predominantemente tradicionais.

Pela escola básica brasileira, desde as últimas décadas do século passado, perpassa o debate das tendências pedagógicas e os professores, em parte, assimilam os fundamentos dessa renovação. As condições materiais e de organização curricular e de gestão, porém, continuam incentivando ou possibilitando práticas repassadoras de conteúdos prontos.

Essa realidade ou essas dificuldades continuam atuais. Ainda é necessário conquistar avanços significativos nas condições materiais, de trabalho e, principalmente, na formação e qualificação dos professores. Mas essas conquistas não estão desvinculadas da construção das propostas pedagógicas, são sim, partes de um mesmo processo e de envolvimento de todos os sujeitos da Educação Básica e também das Universidades. Esse processo precisa se produzir com a unidade teórica e prática.

As metodologias cooperativas podem ser as formas didáticas por meio das quais a contra-hegemonia pedagógica seja efetiva. As diferenças e ou as aproximações que apontamos entre as vertentes freiriana e savianista ou aquelas existentes nas proposições de projeto de trabalho, unidade temática, estudo do meio e situação de estudo servem para explicitar o raciocínio acadêmico conceitual. No chão da escola essas diferenças são ou precisam ser superadas pela prática social educativa, prevalecendo as aproximações ou as contribuições dessas alternativas para a qualificação do ensino-aprendizagem.

As opções analisadas são indicativas dessa renovação paradigmática e de ruptura com o tradicional. Ou, ainda, continuam assumindo a perspectiva contra-hegemônica, se considerada a atualidade da renovação pedagógica assentada na premissa do aprender a aprender, principalmente quando esse entendimento promove o esvaziamento da centralidade da escola, ou seja, promover a apropriação crítica e histórica da cultura e da ciência enquanto direito e condição para a qualidade de vida das pessoas e do ambiente.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. *A Geografia do Brasil na Educação Básica*. Florianópolis: UFSC, 2010, 206 p. (Tese de Doutorado)

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia. IN.: CALLAI, Helena Copetti (Org.) *Educação geográfica: reflexões e práticas*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011, p.185 – 210

CARVALHO, Irene Mello. *O ensino por unidades didáticas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962.

_____. *O processo didático*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 5ª edição, 2012.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. *Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um calidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MALDANER, Otávio Aluisio & ZANON, Lenir Basso. A situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. *Espaços da Escola*. Ijuí-RS: Ed. da Unijuí, jul./set. 2001, ano 11, n. 41. p. 45-60.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 67-92.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, César Sátiro dos. *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide. *O saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. *Planejamento: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.