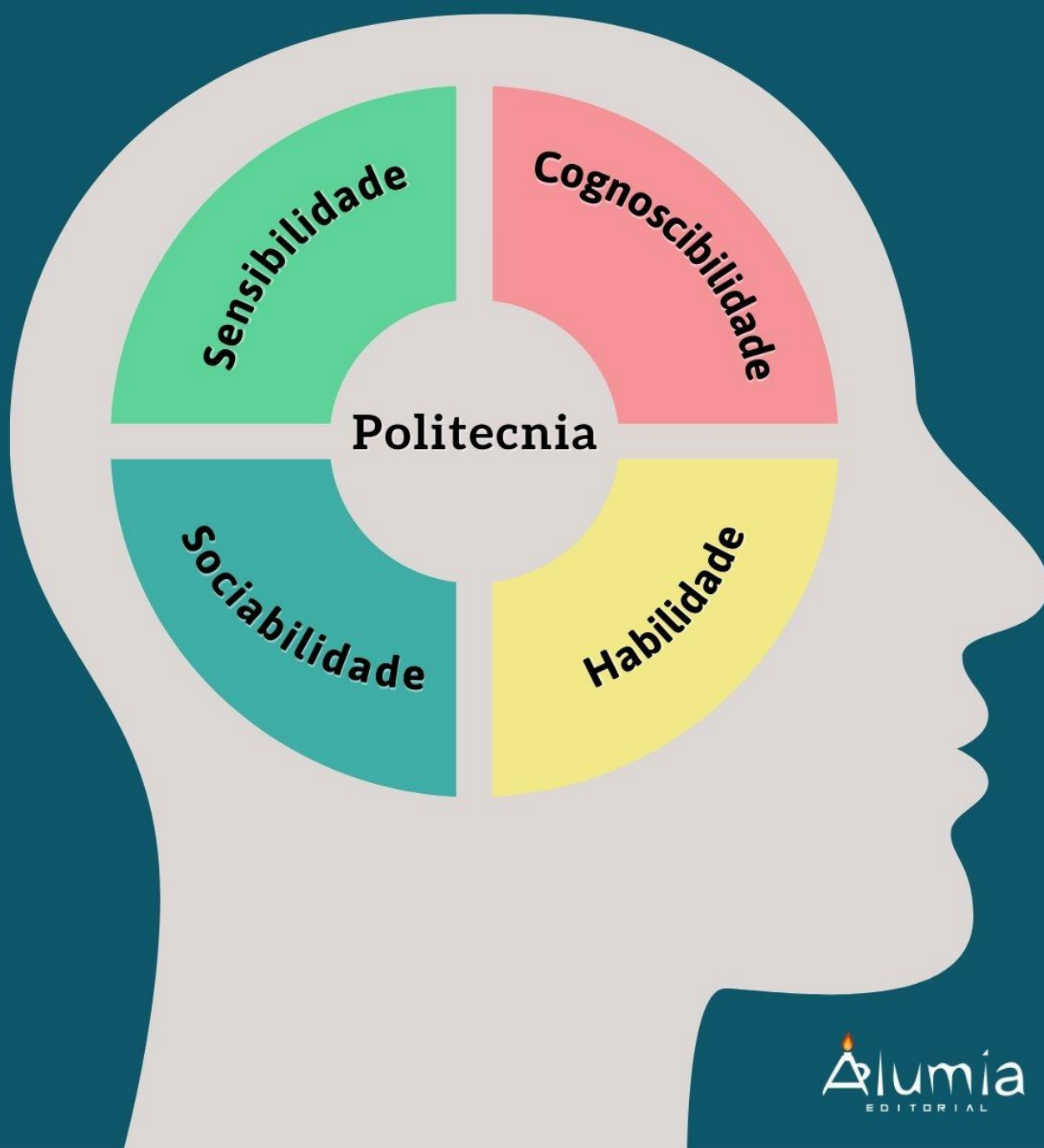


ANTÔNIO CARLOS MACIEL

# O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula



Antônio Carlos Maciel

## **O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA**

**Elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula**

Teresina – PI, 2023.

The logo for Alumia Editorial features the word "Alumia" in a stylized, black, serif font. The letter "A" is unique, with a small orange flame-like shape above its top-left corner. Below "Alumia", the word "EDITORIAL" is written in a smaller, black, all-caps, sans-serif font.

**Alumia**  
EDITORIAL

## Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Alumia Editorial

### Conselho Editorial

Dr. Anselmo Alencar Colares | UFOPA

Dr. Antônio Carlos Maciel | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Arminda Rachel Botelho Mourão | UFAM

Dr<sup>a</sup>. Debora Cristina Jeffrey | UNICAMP

Dr<sup>a</sup>. Dora Fonseca | PORTUGAL

Dr. Evaldo Piolli | UNICAMP

Dr. Fabian Cabaluz Ducasse | CHILE

Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Martins Jacomeli | UNICAMP

Dr<sup>a</sup>. Maria Berenice Alho da C. Tourinho | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares | UFOPA

Dr. Mark Clark Assen de Carvalho | UFAC

Dr. Paulino José Orso | UNIOESTE

Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo | UFPA

Dr<sup>a</sup>. Rosângela de Fátima C. França | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Selma Suely Baçal de Oliveira | UFAM

Dr<sup>a</sup>. Sônia Aparecida Siquelli | USF

Dr<sup>a</sup>. Tânia Suely Azevedo Brasileiro | UFOPA



Todos os direitos reservados ao Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade.

O conteúdo e a revisão do texto/normatização desta publicação são de inteira responsabilidade do autor

### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Bibliotecário responsável: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2 1357

M152m Maciel, Antônio Carlos

O método histórico-crítico de produção acadêmica: elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula / Antônio Carlos Maciel. – Teresina, PI: Alumia Editorial, 2023.

100 pg.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-997488-4-4 (E-book)

1. Método histórico-crítico. 2. Prática de ensino. 3. Didática. 4. Formação. I. Título.

CDD 23. 370.115

## ***In Memoriam***

*Por Dionísio Celso de Oliveira, o Jorge, nascido no Bairro da Pedreira, em Belém do Pará; falecido no Bairro da Glória, em Manaus. Desde há muito, agradecido pela infância e pelas lições: o primeiro a me mostrar a importância da escola e a alertar para as condições de sobrevivência no capitalismo.*

*E o que fazer? – Ele me pergunta. Acabar com o especialista – transformar o jovem que sai da escola sem ler um livro, preocupado apenas com os assuntos de sua profissão. Levá-lo à leitura, fazê-lo entender melhor este mundo injusto que devemos modificar.*

*(Oscar Niemeyer, aos 104 anos)*

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO por Cintia Adélia da Silva</b>	<b>8</b>
<b>PREFÁCIO por Claudinei Frutuoso</b>	<b>12</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I - A GESTÃO DA VIDA ACADÊMICA</b>	<b>25</b>
1.1 A GESTÃO DO TRABALHO ACADÊMICO	26
1.2 A CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O TRABALHO ACADÊMICO	27
1.3 A GESTÃO DO TEMPO, DO CORPO E DA MENTE: A FUNÇÃO DO REPOUSO, DO LAZER E DO PRAZER	28
1.4 PARA PENSAR	30
1.5 PARA PRATICAR	31
1.6 PARA NÃO ESQUECER	32
1.6.1 Construindo sua Biblioteca física	32
1.6.2 Construindo sua biblioteca online	32
1.7 PARA CONCLUIR	33
<b>CAPÍTULO II - ORIGENS DO MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>35</b>
2.1 A TÉCNICA DE LEITURA ANALÍTICA	36
2.2 O ARGUMENTO COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO LÓGICO	39
2.3 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO	46
2.4 PARA PENSAR	51
2.5 PARA PRATICAR	53
2.6 PARA NÃO ESQUECER	54
2.6.1 Construindo sua biblioteca física	54
2.6.2 Construindo sua biblioteca online	54
2.7 PARA CONCLUIR	54

<b>CAPÍTULO III - O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA (PROCESSO DE APROPRIAÇÃO)</b>	<b>57</b>
3.1 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ACADÊMICA PELO ESTUDO	59
3.2 O FICHAMENTO CONCEITUAL	68
3.3 PARA PENSAR	72
3.4 PARA PRATICAR	74
3.5 PARA NÃO ESQUECER	75
3.5.1 Construindo sua biblioteca física	75
3.5.2 Construindo sua biblioteca online	76
3.6 PARA CONCLUIR	77
<b>CAPÍTULO IV -O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA (PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO)</b>	<b>79</b>
4.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESQUEMA LÓGICO DO TEXTO DISSERTATIVO	82
4.2 PARA PENSAR	86
4.3 PARA PRATICAR	87
4.4 PARA NÃO ESQUECER	89
4.4.1 Construindo sua biblioteca física	89
4.4.2 Construindo sua biblioteca online	90
4.5 PARA CONCLUIR	91
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>95</b>
<b>BIOGRAFIA DE ANTÔNIO CARLOS MACIEL</b>	<b>98</b>

## PREFÁCIO

É com muita emoção que inicio este prefácio, pois não se trata apenas de um livro de metodologia, esta obra representa exatos 10 anos em que estudo à luz do Materialismo Histórico-Dialético. Compreendendo o tamanho da responsabilidade, buscarei tratar aqui das pesquisas mais importantes realizadas ao longo desse tempo, que foram norteadas pelo Método Histórico-crítico de Produção Acadêmica.

Em 2013, a convite do autor, surgiu a oportunidade de participar do Projeto de Extensão e Pesquisa intitulado “Curso de Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral do Estado de Rondônia e Amazonas”. Naquele momento, a luta era entre os estudos e o trabalho. O fator tempo passou a ser um empecilho, mas o desafio foi aceito. Ao lado da Profa. Valéria A. C. de M. Weigel e dos Prof. Antônio C. Maciel e Alfredo F. Rocha, a pesquisa em Manaus teve início no mesmo ano.

O projeto foi realizado através do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores das Escolas de Educação Integral que, por sua vez, era vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica – RENAFOR e à Diretoria de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação– DICEI/MEC.

Além disso, tal pesquisa foi realizada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR, isto é, cabia ao grupo de pesquisadores do estado do Amazonas desenvolver um levantamento dos fatores de qualidade naquela unidade da federação, neste caso, especificamente em Manaus. Foi quando se teve a oportunidade de participar não só da elaboração, mas também aplicação de um *Survey* multifatorial nos Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI da Zona Norte de Manaus, da tabulação e análise dos dados e, ainda, da elaboração e publicação do capítulo de livro intitulado “Perfil da educação integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais a partir do Boto-BDE”, expondo os resultados. Essa foi a primeira experiência que,



por orientação, se pode pensar à luz de uma teoria pedagógica (Pedagogia Histórico-Crítica) e dos seus fundamentos epistemológicos.

Durante a pesquisa realizada em 2013, tive o primeiro contato com o Método Histórico-Crítico de Produção Acadêmica – MHCPA. Quando me refiro à pesquisa, não estou apenas falando do processo empírico, mas de todo o processo de investigação. Enfatiza-se, desde já, que nesse momento foi difícil aplicar as três etapas do método (primeira leitura, pesquisa multidisciplinar e segunda leitura) dessas etapas, a que demandou mais dedicação foi a primeira leitura, pois o que a diferencia de outras metodologias é a seleção dos conceitos que não se tem conhecimento. Essa etapa precede a pesquisa multidisciplinar e por falta de experiência nesses momentos, eu tentava fazê-los simultaneamente. Não deu certo!

O primeiro contato com um texto é complexo, principalmente quando é de uma área do conhecimento que não se tem domínio, realizar a leitura inicial concomitante com a pesquisa multidisciplinar te obriga a dar pausas na leitura constantemente, isso diminui o rendimento, demanda mais tempo e, principalmente, você não tem uma visão geral do texto. Sabe por quê? Dependendo do conceito ou do que se está pesquisando, você pode passar um bom tempo na pesquisa multidisciplinar, quando retornar ao texto dificilmente recordará o que leu. Nesse caso, voltamos à leitura do parágrafo, esse processo vai de encontro ao método.

À medida que a vida acadêmica vai acontecendo, os estudos pelo método vão sendo aprimorados, digo, no sentido de pô-lo em prática. Pode parecer generalista demais essa afirmação, mas para se fazer ciência é preciso tempo e é bem verdade que na maioria das vezes não temos todo o tempo necessário. O que se pôde obter até aqui com essa experiência foi a necessidade de mudar velhos hábitos de estudos, mecânicos e conseqüentemente supérfluos. Finalizada a pesquisa de 2013, surgiu, então, um novo projeto no segundo semestre de 2014.

O estudo realizado em 2014, dessa vez, era para integrar o curso “Currículo e metodologia na educação integral”, também vinculado a RENAFOR e à DICEI/MEC. O curso abrange a natureza de “extensão”, mas

também, envolvia pesquisa e ensino. Nesse ano, a investigação foi realizada em Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs, na zona Sul de Manaus. Para quem não conhece o sistema estadual de Tempo Integral no Amazonas, os Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI, são escolas construídas para atender à modalidade de educação de tempo integral, já as Escolas Estaduais de Tempo Integral, são instituições que funcionavam em tempo parcial, mas que foram adaptadas para atender tal modalidade.

Assim, expostos os esclarecimentos fundamentais, a pesquisa de 2014 também passou pelas etapas de aplicação de um *Survey* multifatorial, tabulação, análise dos dados, além da elaboração e publicação do capítulo de livro, “Percurso da educação integral em Manaus: gestão, currículo e metodologia”. Parte dela foi realizada em Manaus junto com os professores (as) Antônio C. Maciel, Arminda R. B. Mourão e Alfredo F. Rocha.

É importante destacar que em 2013 o que foi posto em prática do método foi a parte da leitura, já a parte escrita só em 2014, até então não se tinha adotado o esquema como organização lógica do pensamento, muito menos a reformulação de parágrafos indicado pelo autor com base em (Garcia, 1978). Por isso, é essencial entender que só se consegue escrever cientificamente quando se tem domínio do tema em que se está trabalhando, do contrário é muito comum nos depararmos com textos em que a cada parágrafo o tópico frasal trata de um tema diferente e que não possuem um encadeamento lógico entre eles.

Dessa forma, finalizados os projetos de pesquisa e extensão, o trabalho desenvolvido tanto em 2013, quanto em 2014, percebeu-se o quão é fundamental a gerência da vida e do trabalho acadêmico, essa é uma etapa essencial para quem ingressa no mundo da ciência. Principalmente, para aqueles que precisam dividir seu tempo com várias atividades, destacando, em especial, a laboral. Inclusive, esse é um dos primeiros temas debatidos no grupo de pesquisa CIEPES e, neste livro pelo autor.

As experiências citadas anteriormente foram as primeiras aproximações ao método, mas o ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia em 2015 foi um salto no desenvolvimento

intelectual. Foi nesse momento em que o domínio de uma metodologia que orientasse os estudos se fez mais necessária.

Nesse contexto, foi posto em prática os pressupostos de organização: um ambiente para os estudos equipado com computador, internet, software para fichamento, livros e dicionários das áreas de conhecimento e, principalmente, um horário específico para estudo diário. Parece ser algo óbvio e simples para quem tem todas as condições fundamentais, mas para os filhos da classe trabalhadora alguns desses pressupostos podem ser difíceis, mas não são impossíveis, lute com as armas que você tem!

Pois bem, ambiente propício, com o advento das disciplinas, associadas à pesquisa para a dissertação e os estudos no âmbito do grupo de pesquisa, se seguiam rigorosamente as etapas de: levantamento bibliográfico, seleção, leitura associada à pesquisa multidisciplinar, segunda leitura e, o fichamento. Só após essas etapas, o leitor consegue apropriar-se (apropriação) do texto para fazer o esquema e, em seguida, a escrita (objetivação). Conforme expliquei anteriormente é salutar entender que antes mesmo de expressar as ideias é indispensável organizá-las para conseguir expô-las.

Então, como podem perceber, o processo científico requer estudos, disciplina e dedicação. Esse método tem um diferencial dos manuais de metodologia existentes, ele foi pensado, produzido e testado para àqueles que precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, àqueles que compõem os vários segmentos da classe trabalhadora subalterna.

Finalizo esse prefácio faltando apenas um mês para a defesa da tese de doutorado e continuo estudando os princípios epistemológicos e utilizando o Método Histórico-Crítico de Produção Acadêmica, pois para mim não se trata apenas de um método ou de técnicas de leitura, através dele consigo desenvolver as minhas múltiplas capacidades humanas e emancipatórias.

*Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas. (MARX, 1980, p. 19).*

**Cintia Adélia da Silva**

Porto Velho-RO, 30 de julho de 2023.

## PREFÁCIO

Prefaciar uma obra é um momento único para aqueles que se propõem a realizar tal tarefa. No nosso caso, a responsabilidade é ainda maior, seja pela proximidade com o autor, ou por ter vivenciado momentos descritos na obra, como o laboratório pedagógico para a aplicação do método de formação acadêmica histórico-crítico: no laboratório, durante o Curso de Metodologia do Ensino Superior, realizado no Campus da Universidade Federal de Rondônia, na cidade de Ariquemes-RO, entre agosto de 2004 e outubro de 2005 e, posteriormente, pesquisador e orientador do método em inúmeras oportunidades, desde 2012, no Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade, CIEPES.

A memória de momentos vivenciados, nestes anos que se passaram, e prática diária da formação do pesquisador vivenciada no âmbito do grupo de pesquisa CIEPES, são a base expositiva desse prefácio, que tem por objetivo apresentar a obra pelo olhar de alguém que vivenciou estes dois momentos: o da fase inicial com o laboratório pedagógico e o atual com o método de formação acadêmica histórico-crítico.

Entre os anos 2000 e 2006 o professor Dr. Antônio Carlos Maciel realizou um laboratório pedagógico com as várias turmas do curso de Metodologia do Ensino Superior. O objetivo deste trabalho segundo o autor era o de compatibilizar “os diversos processos metodológicos de aprendizagem e produção do conhecimento na Universidade” (Maciel e Braga, 2008). Assim essa experiência permitiu superar a fragmentação presente na atividade acadêmica de leitura, interpretação e produção do texto dissertativo.

Neste período participei do laboratório pedagógico no curso de Metodologia do Ensino Superior na cidade de Ariquemes-RO, entre os anos de 2004 e 2005. A formação no curso de Metodologia do Ensino Superior foi o primeiro passo na busca pela formação como professor universitário.

Estas turmas tinham algumas características singulares para a época, já que se encontravam, na mesma turma, graduados em diversas áreas como Engenharia, Farmácia, Fisioterapia, além da tradicional área da Educação

com as licenciaturas em Geografia, História, Língua Portuguesa e Pedagogia. Esse conjunto de áreas distintas num mesmo curso não fora pensado de modo aleatório, mas tinha por objetivo observar como cada área manuseava os conceitos em sua atividade de pesquisa e na prática pedagógica.

O curso trazia um conjunto de disciplinas que eram ministradas de forma que, ao final, o pós-graduando tivesse uma visão de conjunto da docência universitária. O trabalho com várias áreas permitiu troca de experiências importantes na elaboração do texto roteiro didático, instrumento apresentado por Severino (2002) para a elaboração de um seminário, além da aplicação da leitura analítica proposta pelo mesmo autor. No laboratório pedagógico, esse mesmo texto roteiro didático era utilizado, tanto para a elaboração do seminário, quanto para o planejamento da aula, uma das inovações aplicadas pelo Antônio Carlos Maciel.

Além desse e outros instrumentos da organização da vida universitária, tais como: a organização do espaço de estudo (escritório), a construção da biblioteca particular com obras de uso diário, a aquisição de dicionários, a incisiva necessidade do domínio da Língua Portuguesa. O curso trouxe para o debate, a necessidade de o docente universitário fizesse opção por uma teoria pedagógica na qual pudesse guiar seu fazer pedagógico.

É neste momento que passo a fazer a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, na qual procuro orientar minha prática diária. Para o estudo das teorias pedagógicas tínhamos uma disciplina chamada “Teoria da Educação Brasileira”, pensada no contexto do curso para mostrar o conjunto de teorias da educação, seus principais representantes e como se manifestavam na prática.

Todo aprendizado deveria ser posto em prática ao final do curso. Este só era concluído após a aplicação de uma aula para turmas de nível superior com base na teoria pedagógica escolhida pelos pós-graduandos e com base em uma técnica de ensino. No nosso caso, uma dificuldade observada durante o mês de agosto de 2005, numa turma do curso Normal Superior da educação a distância chamou-nos a atenção. A forma como os alunos

estudavam, sem seguir qualquer orientação metodológica e, pelo formato a distância, a faltava foco sistematizado nos conteúdos trabalhados.

Assim, optou-se por uma técnica da atividade de leitura “o fichamento”, para daí aplicá-la à aula, nesse momento (técnica) denominamos de “conhecimento com fichamento”, um nome bem simplório para um momento tão singular como uma aula de ensino superior. Esse laboratório teve como resultado o artigo de conclusão de curso intitulado “Conhecimento com fichamento: uma técnica de ensino à luz da teoria histórico-crítica”.

Após a conclusão do curso, por motivos pessoais, acabei me afastando da vida universitária, mas mantendo naquele período de afastamento acesa a chama de voltar a produzir ciência. O retorno enfim ocorre com o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia e no qual tive o privilégio de contar, como orientador, o Dr. Antônio Carlos Maciel. Desde então, voltei ao grupo de pesquisa do qual nunca deveria ter me afastado para agora encarar um novo desafio: a aplicação do método histórico-crítico de formação acadêmica.

Uma das maiores dificuldades de qualquer acadêmico que queira adentrar o mundo da pesquisa está em organizar sua leitura para a realização de uma boa interpretação. Esse é um caminho que não deve ser percorrido de forma apressada como fazem os corredores de provas de velocidade, mas como o fazem os maratonistas, que mantêm a velocidade constante e ritmo para se chegar ao objetivo com eficiência. Assim, a preparação envolve persistência já que chegar à definição de um conceito não é algo fácil, pois envolve muito estudo e dedicação.

É a partir deste ponto descrevo minha caminhada na apreensão do método histórico-crítico de formação acadêmica. Ao retornar às atividades de leitura no ano de 2012, as fazia com base na leitura analítica, só que deixando passar algumas etapas desta. Tanto que o fichamento ainda tinha resquícios do que se fazia na graduação, onde comumente utilizava o fichamento tipo citação.

Em 2014, após o término do mestrado participei de um curso sobre metodologia da educação integral e, a partir daí, inicio os estudos pelo método histórico-crítico. A tarefa não foi das mais fáceis, pois a necessidade da organização de um local de estudos, mas não tinha. Foi o primeiro entrave que tive. O segundo passou pela necessidade de aquisição de dicionários de área. Outro ponto, apesar de receber orientação, pelo novo método, sempre recorria ao fazer anterior. Pois, como dito anteriormente, aqui também é necessário adquirir consciência para aplicação do método.

Para muitos, o método apresentado por Maciel e Braga (2008) é de difícil instrumentalização, na verdade, é que não aplicaram corretamente o método de Severino (2002). O método histórico-crítico composto de duas leituras intermediado por uma leitura multidisciplinar é um método, que atende a formação acadêmica e permite não só aprofundamento na leitura do texto, mas a apreensão da mensagem do autor.

Além disso, o método histórico-crítico permite que o pesquisador adquira uma formação mais ampla em áreas como: História, Geografia, Matemática, Sociologia, Artes, Culinária, Cultura, entre tantas outras. Todo esse conhecimento possibilita ao pesquisador um olhar mais amplo, a partir da leitura sobre o tema que se está abordando.

Qualquer técnica de leitura aplicada corretamente possibilita ao leitor extrair do texto a mensagem do autor e chegar a um entendimento do pensamento do autor e do como este analisa a temática. O método histórico-crítico não é diferente dos demais neste sentido, não é de rápida aplicação como muitos pensam, mas permite, além da mensagem do autor, se possa chegar a outro nível da formação humana, desde que, como dito acima, não se pense nesta atividade como uma corrida de pista, mas como uma maratona.

Quero aqui agradecer a oportunidade de fazer parte desta obra e expor minha satisfação em poder relatar um pouco de minha trajetória acadêmica até aqui. Participar destes momentos de construção do método histórico-crítico de formação acadêmica tem sido, como diria um saudoso amigo "gratificante". Espero ter exposto a contento, o que representa esta

obra da qual faço parte como um dos que esteve presente nos laboratórios pedagógicos do Curso de Metodologia do Ensino Superior e dos Cursos de Formação do CIEPES.

***Claudinei Frutuoso***

Ariquemes - RO, 3 de agosto de 2023.



## APRESENTAÇÃO

O primeiro contato de um/a acadêmico/a com metodologia se dá, geralmente, logo no primeiro período de um curso universitário. Não lembro de ninguém que tenha dito: “Adoro metodologia”.

Modéstia às favas, como o Ministro do Supremo já o disse, nunca tive grandes dificuldades em nenhuma matéria. O mesmo não posso dizer de minha preocupação com as dificuldades de aprendizagem, a começar pelos meus próprios colegas, a partir da 6ª série do antigo 1º Grau. Vi muita gente sofrer; vi muita mãe chorar pela reprovação do filho nos fins de ano da vida. E naqueles tempos, não havia essa política do “Vamos aprovar”, dos Conselhos de Classe de hoje, ou de instâncias superiores de direito. No máximo, havia o “Vá reclamar ao Papa”.

Na universidade, a mim sucedeu o que sucedia a todos, metodologia no primeiro período, com uma diferença: como cheguei a fazer três cursos ao mesmo tempo, por indeferimento a aproveitamento de disciplina, no Curso de Administração de Empresa, tive que fazer duas vezes metodologia.

Mas a metodologia no Curso de Filosofia – que era ministrada por professores da Faculdade de Educação – tinha o mesmo Programa do Curso de Pedagogia, era voltada para o ensino de instrumentos básicos: resumo, resenha, trabalho acadêmico, necessários ao trabalho cotidiano do estudante; já a disciplina do Curso de Administração, que fui obrigado a fazer, três anos após tê-la feito no Curso de Filosofia, era voltada para uma suposta filosofia da ciência e metodologia da pesquisa. Evidentemente que eu, quase terminando o Curso de Filosofia, tive muitos atritos com o professor, porque o Programa e a forma livresca com que era ministrada não ofereciam ao/a iniciante de um curso superior, elementos que lhe facilitasse à vida acadêmica. Descobria, ali, que ensinar somente com base em Manuais e sem experiência em pesquisa de fato, era suicídio docente. Aprendi, ao menos, que quanto maior a inexperiência, pior essa disciplina fica.

Quando chegou a minha vez, ainda como monitor da disciplina no Curso de Pedagogia, essa preocupação foi minha companhia inseparável. Então, criei o hábito de fazer e mostrar, pelo menos assim pensava, o que estivesse ao meu alcance, como resumo, resenha e trabalho acadêmico e, ainda, leitura e interpretação de texto. Com os olhos de alguns anos depois, faz todo sentido o adágio popular: “Em terra de cego, quem tem um olho é rei”, porque, na hora de fazer, as orientações de que dispunha não eram suficientes para manter um padrão produtivo básico, a partir do qual eu sentisse firmeza em indicar um caminho.

E, assim, sempre preocupado com as formas de melhorar a aprendizagem do fazer acadêmico, não perdi as oportunidades, quando estas apareceram: primeiro, como professor da disciplina, em 1987, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM; segundo, nas pesquisas de campo para o mestrado, em 1989 e 1991, e para o doutorado, em 2002; terceiro, no que chamei de laboratório social histórico-crítico do Curso de Metodologia do Ensino Superior da Universidade Federal de Rondônia, entre 2000 e 2007; quarto, no laboratório social histórico-crítico de formação de professores, no Projeto Burareiro de Educação Integral, entre 2005 e 2006; e, finalmente, nas experiências pedagógicas do Grupo de Pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES”, certificado pelo CNPq, desde 2002, e associado à rede de pesquisa HISTEDBR.

Pois bem, o método que, aqui, eu tenho a honra de apresentar é produto dessas vivências e da contribuição de numerosos/as companheiros/as de luta pela educação pública, em particular, os/as do Grupo de Pesquisa CIEPES, mas não posso deixar de nominar duas dessas pessoas: Adriana Martins Ranucci e Rute Moreira Braga, pelos olhos de quem exercitei enxergar os detalhes dos processos educativos de que participamos. Confio no meu olhar, mas nunca plenamente. Ver pelos olhos das pessoas com quem trabalho, tem sido um exercício enriquecedor, para mim. Ademais, como se pouco não fosse, nas primeiras publicações, incluindo parte do que

se apresenta aqui, elas estiveram comigo, pelo que, sempre, estarei agradecido.

Mas algumas advertências são necessárias.

Ainda que eu o chame de método, não deve e não pode ser entendido sem a teoria educacional que lhe dá suporte, a Pedagogia Histórico-Crítica, muito menos sem a teoria social, que fundamenta a ambos: o marxismo<sup>2</sup>.

A apropriação da relação teoria/método, entretanto, é complexa. Primeiro, porque é difícil perceber como, na aplicação do método, um princípio epistemológico se transforma num procedimento, que só é eficaz por meio de uma técnica apropriada. Segundo, porque a maioria absoluta dos manuais, brasileiros e estrangeiros, no mercado nacional, explicam os métodos como se tivessem vida própria e, pior do que isso, não raramente, explicam técnicas de investigação como se fossem métodos. A consequência lamentável é que se criou uma tradição, por meio da qual se pode “comprar” um método no Secos & Molhados do Manual de Metodologia para “fazer uma pesquisa” ou, o que não é raro, escolher um método de acordo com o tema, como se fosse possível: “Seo Manual, me venda aí um método apropriado para pesquisar a natureza do leite de jaraqui”. Em se tratando de ciências humanas e sociais, uma presepada, diria minha mãe!

Saindo da iniciação. É comum, nas dissertações e teses, que os autores façam um capítulo sobre a metodologia, o que é até compreensível, quando o referencial teórico-analítico se baseie na epistemologia funcionalista, com elevado grau de positivismo ou, por outro lado, que construam um sistema conceitual a priori (que chamam indevidamente de categoria, já que a categoria é a unidade do discurso filosófico), como fazem os estruturalistas. Mas, quando se trata do marxismo (se preferir, materialismo histórico-dialético), torna-se um problema conceitual, que merece correção

---

<sup>2</sup> A terminologia “materialismo histórico-dialético” é mais apropriada para fins eminentemente teórico-metodológicos, de modo que, também, a utilizo com frequência. Mas, aqui, é uma homenagem a Florestan Fernandes (1986, p. 31), porque não sou somente um marxista, tenho pretendido ser um cidadão com “[...] o dever político mínimo que pesa sobre alguém que é militante, embora não esteja em um partido comunista e que, afinal de contas, tentou, durante toda a vida, manter uma coerência que liga a responsabilidade intelectual à condição de socialista militante e revolucionário”.

epistemológica. Esse autor caiu nesse equívoco, mesmo algum tempo após a defesa da dissertação, quando o primeiro alerta foi dado. Com uma leitura mais cuidadosa, principalmente, da forma como o método está explicado no Prefácio e na seção sobre o método da economia política (MARX, 1983, p. 23-27; 218-226), descobre-se que a relação entre teoria e método é indissociável e que, uma vez adotada essa perspectiva analítica – o materialismo histórico-dialético – uma pesquisa se divide em duas partes: a primeira, quando se trata da investigação (do teórico ao empírico ou vice-versa, mas sempre tratando das duas dimensões); a segunda, da exposição, quando se mostra o caminho metodológico da investigação até os resultados (ida) e o caminho de volta – a análise dos resultados<sup>3</sup>.

Para complicar mais ainda, no âmbito da PHC e do marxismo, a relação indissociável entre teoria (epistemologia) e método implica, necessariamente, numa posição político-ideológica, no sentido centro-esquerda, em cujo espectro se encontram socialdemocratas, socialistas, comunistas, anarquistas e variedades comuns a umas e outras.

De minha parte, só quero antecipar, que nunca fui e nem pretendo ser socialdemocrata. Na convivência social, o respeito a todas as posições político-ideológicas deve ser a base da luta por nossas diferenças e, exatamente por isso, a liberdade para expô-las e o debate para defendê-las, deve ser princípio inegociável.

Portanto, não há método sem a epistemologia que lhe dá suporte. E esse, como se verá, é um dos princípios que norteia todo o processo de execução do método histórico-crítico de formação acadêmica.

Se se defende o princípio de que somos produto e produtores das relações sociais, das quais historicamente participamos, não podemos desvincular a aprendizagem acadêmica da consciência política alcançada num determinado momento e, que, portanto, a grande maioria das consciências segue o caminho das forças hegemônicas. Elementar, meu

---

<sup>3</sup> Além do prefácio e da subseção sobre o método, na "Contribuição à crítica da economia política", Marx volta ao tema no posfácio de "O capital", de 1873 (1980, p. 16), tema sobre o qual Netto (2011, p. 19-28) faz uma detalhada explicação.

caro. É só observar o que acontece nas práticas sociais de massa, como na religião e no futebol. Numa sociedade democrática, cabe à consciência de cada um/a seguir o caminho, que bem lhe aprouver.

Por isso, ninguém muda de prática social da noite para o dia. Não se pode esperar que um método, supostamente pensado para facilitar a vida das classes trabalhadoras subalternas, alcance, sem os pré-requisitos que serão expostos, os objetivos que se espera dele, até porque este não é o único e, possivelmente, não é o melhor, é apenas aquele por meio do qual se compartilha algumas experiências bem-sucedidas, entre as quais, ao que parece, a de duas pessoas de origem bem distintas: Claudinei Frutuoso, que saiu menino de Guarulhos para ser camponês na última fronteira de Machadinho d'Oeste, em Rondônia, e Cintia Adélia da Silva que, há dez anos era uma comerciária na cidade do Recife. Hoje, ambos, prestes a defender tese de doutorado e, não por acaso, os prefaciadores.

E há muitos outros mais, embora haja, também, e não raramente, como em qualquer processo educativo, resultados não satisfatórios, inclusive, os que simplesmente não se detiveram nem a este, ou a outro método específico de estudo.

Finalmente, nenhum método tem resultados imediatos. "Não é veneno", diria o amigo Carlos Luiz. Em se tratando de vida acadêmica, a lida é duríssima, por mais que se descubra um caminho à sombra, tudo é deserto, mas mesmo no deserto, para qualquer lado que se caminhe, o deserto tem fim: uns melhores; outros nem tanto.

No fim, bom saber, que tudo depende de você e de mais ninguém, e que metodologia, embora tenha muito de trilho, não é trilho; é trilha! Aliás, como tudo na vida.

## INTRODUÇÃO

Por muitos anos, trabalha-se com as tais metodologias: da produção acadêmica, do estudo, da pesquisa, do ensino, da pesquisa científica e por aí vai.

Cada manual, cada ensaio, cada produção com esse fim tem contribuições importantes, mas também tem cada coisa difícil de engolir, depois que se estuda um pouco mais e, principalmente, depois que se descobre que, em termos de metodologia, não adianta ensinar aquilo que não se fez, não dá para ensinar as tais metodologias se você ainda não foi capaz de demonstrar.

Qualquer professor de metodologia sabe do que se fala: estudar para ensinar é uma coisa bem diferente daquela que se estudou e fez para ensinar.

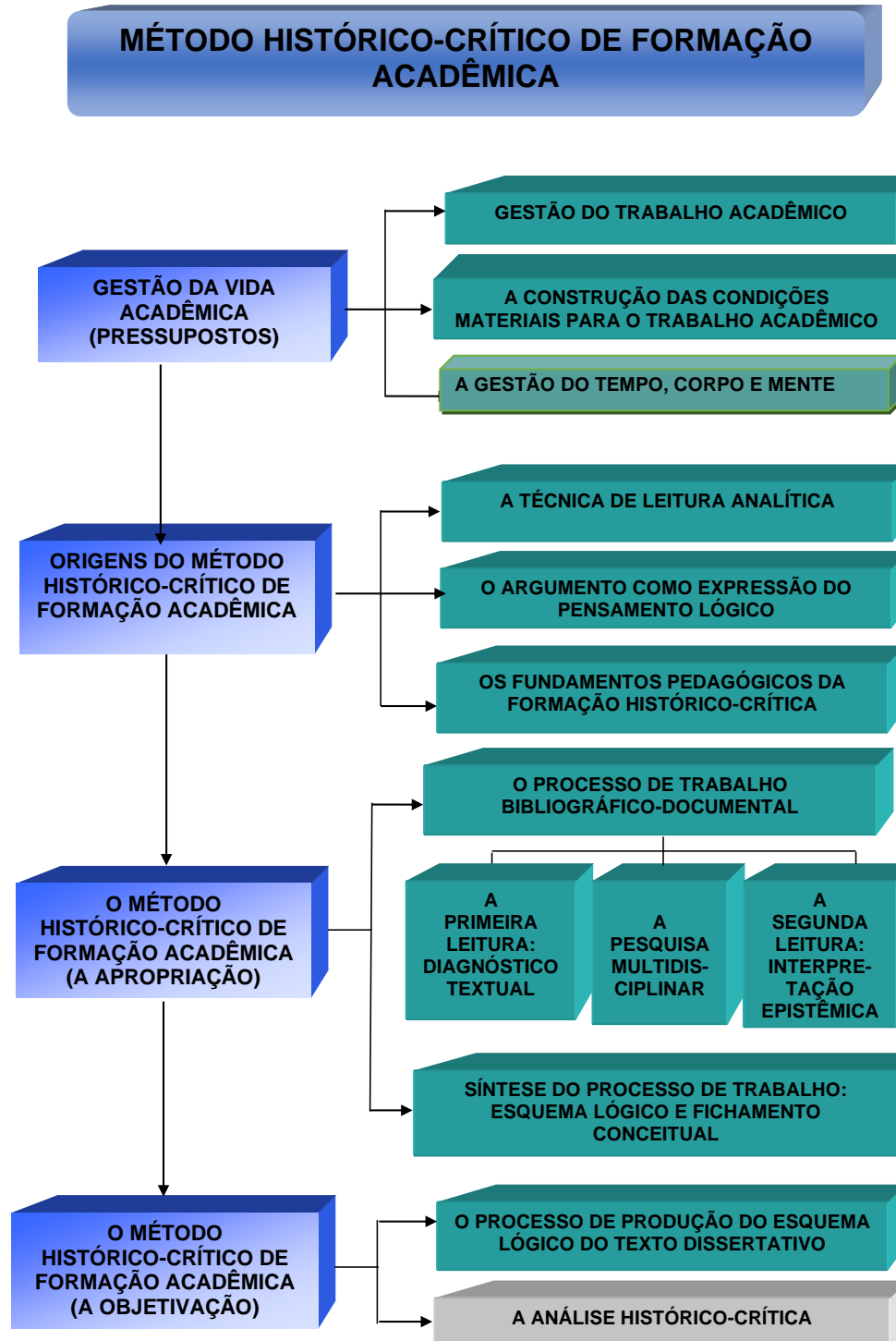
Não fosse isso suficiente, as metodologias, na universidade, são ministradas separadamente e de forma estanque, na maioria das vezes, como se uma, nada tivesse a ver com a outra: a divisão técnica do trabalho dessa forma é o esquartejamento da mente, para parodiar Marx!

Como “desgraça pouca é bobagem”, a grande maioria dos manuais, utilizados nas graduações da vida, coloca no mesmo panela (nos outros brasis, entenda-se por saco ou cacaió) “métodos” e “técnicas” como se fossem a mesma coisa e, pior, no caso dos métodos de pesquisa e de ensino, descolados das epistemologias, que lhe dão suporte. O resultado dessa anomalia é uma prática acadêmica de escolher um “método científico”, que sirva para investigar a natureza do tema “x” e outro “método científico” para o tema “y”. Uma barbaridade!

Ah! Se eu pudesse utilizar aqui uma expressão muito popular no Bairro da Glória, em Manaus! Nem precisaria explicar para ser entendido.

Então, esse autor mesmo, na várzea da insignificância de quem se encontra no Norte, resolveu, não sem a contribuição de alguns, mas, principalmente, de três autores, ensaiar experiências – na oportunidade apresentada pelo Curso de Metodologia do Ensino Superior, do Departamento de Educação (PVH), da Universidade Federal de Rondônia –

que resultaram num método de formação acadêmica, posteriormente, chamado de método histórico-crítico de formação acadêmica<sup>4</sup>, cuja arquitetura ficou assim:



<sup>4</sup> Anteriormente, partes desse trabalho foi publicado como um capítulo intitulado "Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade" e, também, como apostila para os Cursos de Educação a Distância, da Universidade Federal de Rondônia, em ambas as oportunidades, em coautoria com a Professora Rute Moreira Braga, a quem, desde logo, se agradece a autorização e a contribuição inestimável.

Trata-se, portanto, de uma pequena contribuição para o domínio de instrumentos técnicos, que possibilitem aos/as estudantes a participação ativa nos processos de aprendizagem e de aquisição do conhecimento científico, bem como das formas de comunicação de seu trabalho acadêmico.

Os/as acadêmicos/as serão instigados/as a rever hábitos de leitura e modos de organizar a vida de estudante, ao mesmo tempo em que serão motivados/as a investir numa proposta de formação acadêmica, a histórico-crítica, que lhes possibilite não só uma formação profissional consistente, mas também o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades humanas e emancipatórias.

A vida produtiva e prazerosa na universidade põe, de imediato, aos/as iniciantes no ofício, o desafio da gestão do tempo e das condições materiais, que dão suporte às atividades intelectuais requeridas pelos rigores da vida acadêmica.

Além da gestão da vida acadêmica e das condições materiais, serão apresentados instrumentos técnicos necessários à realização do trabalho acadêmico, desde os produtos mais simples, tais como esquemas lógicos, resumos, resenhas e trabalhos acadêmicos, até artigos e monografias, tal como exigidos especificamente pelas diversas disciplinas dos cursos de graduação, especialmente, em ciências humanas e sociais.

O objetivo deste texto é, em última instância, demonstrar que a aprendizagem do desempenho técnico não está dissociada da formação humana e de suas múltiplas formas de realização.



## CAPÍTULO I

### A GESTÃO DA VIDA ACADÊMICA

*Enquanto o trabalho de estudar não se transformar em prazer, o ato de estudar – que nunca foi fácil – será sempre um trabalho penoso e desgastante.*

A preparação, a organização e a gestão da vida acadêmica são pressupostos determinantes para o bom desempenho na Universidade. Cabe ao/a ingressante, ao chegar a esse centro de formação humana, profissional e científica, certificar-se de sua história, de sua forma de funcionamento e de suas finalidades institucionais.

A Universidade, quando pública, geralmente possui uma dinâmica funcional muito diferente das outras instituições ligadas ao Estado. Suas tradições antecedem mesmo ao aparecimento do Estado Moderno, e suas formas colegiadas de gestão exigem, não raramente, um esforço no aprendizado da tolerância, da aceitação obrigatória das diferenças pessoais, teóricas, ideológicas, políticas, sociais, religiosas. Nesse sentido, a Universidade, quando voltada para os ideais de liberdade e para o desenvolvimento da cultura e da ciência, é a força motriz da Democracia, fim maior de toda e qualquer sociedade moderna.

É nessa perspectiva que a organização do trabalho acadêmico se torna relevante e, portanto, é nessa perspectiva que será apresentado, como mais um instrumento de que deve se servir o/a ingressante, particularmente, aos oriundos das classes trabalhadoras subalternas.

Portanto, para garantir um bom desempenho acadêmico é necessário planejar a gestão da vida na universidade. Por isso, esta seção está dividida em duas subseções, a saber: a gestão do trabalho acadêmico e a construção das condições materiais para a realização desse trabalho.

## **1.1 A GESTÃO DO TRABALHO ACADÊMICO**

Inicialmente, o desempenho satisfatório, na universidade, depende da compatibilidade que o/a acadêmico/a faz entre as suas atividades rotineiras (profissionais, domésticas, lazer) e as atividades acadêmicas.

Desnecessário enfatizar, que a decisão de fazer um curso universitário, constitui-se numa opção, cuja prioridade é determinante para o sucesso acadêmico e, posteriormente, o profissional. O discente que negligencia essa prioridade, se não está fadado ao fracasso, pelo menos está, intencionalmente ou não, procurando dificultar o seu próprio processo de aprendizagem e pondo em risco as oportunidades de uma formação consistente, que pode ser proporcionada pela universidade.

Por isso, a gestão do tempo, em situações de ensino regular, é um elemento decisivo para o controle do desempenho, uma vez que essa gestão viabiliza a regularidade do trabalho acadêmico. Notadamente, quando se fala de ensino regular, fala-se de ensino presencial. Logo, regularidade no ensino presencial significa não só a obrigatória frequência (75% é o mínimo) às aulas, mas também a disponibilidade de tempo para atividades de estudos e pesquisas, fora da sala de aula, necessários ao aprofundamento dos estudos, dentro dela.

No caso do ensino a distância, a gestão do tempo deve ser mais rigorosa, porque a não obrigatoriedade, da presença física, cria relaxamento num processo fundamental a qualquer atividade intelectual, a regularidade e, sem esta, dificilmente se alcançará um grau de sistematicidade requerida pelas atividades científicas.

Por isso, o estabelecimento de um cronograma, que balize o fluxo das atividades diárias, nas quais se priorize as atividades acadêmicas, é uma atitude básica para o desempenho satisfatório na universidade.

Além da gestão do trabalho acadêmico, o estabelecimento de objetivos para a criação das condições materiais, constitui a base inicial do planejamento da vida acadêmica.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O TRABALHO ACADÊMICO

A construção das condições materiais, que darão suporte à vida acadêmica, é a primeira medida que deve ser negociada com a família<sup>5</sup>. É a decisão mais difícil para os jovens das classes trabalhadoras subalternas, quer pelas condições instáveis de existência, quer pela formação cultural da família, quer, ainda, pela necessidade, não rara, de compatibilizar estudo e trabalho.

Em todo caso, para a juventude dessa origem social, não há saída, que não seja o planejamento, em médio e longo prazos, para a aquisição do espaço e dos recursos didáticos indispensáveis ao trabalho acadêmico. Assim, a negociação, com a família, por um espaço físico, destinado aos estudos, deve ser meta prioritária para facilitar a vida acadêmica.

Trata-se, com efeito, de adquirir, ao longo do curso, os recursos didáticos mínimos necessários ao desempenho produtivo na universidade: os livros instrumentais. Por livros instrumentais ou obras de referência (Garcia, 2000, p. 334), chamam-se os dicionários (etimológico e especializado – de preferência, o de educação e o de ciências sociais), as gramáticas (da língua portuguesa e da inglesa, pelo menos), os livros de história e literatura (universal, brasileira e regional), os manuais básicos das ciências da educação (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Economia, Ciência Política e História da Educação) e, finalmente, os livros das áreas de interesse especializado.

O acesso gratuito a que se tem, hoje, via internet não pode ser impedimento para o relaxamento sobre esse aspecto: nunca esquecer de que a internet não substitui o ambiente físico de que, aos poucos, esse espaço irá se tornando parte existencial da vida intelectual.

---

<sup>5</sup> Os livros de metodologia, geralmente, talvez em função da realidade social das universidades do Centro-Sul do país, partem do pressuposto de que os/as universitários/as são, no mínimo, de classe média inferior e que, por isso mesmo, têm as condições materiais disponíveis pela família. Grande parte da clientela universitária do Norte e Nordeste do país é constituída por jovens oriundos de extratos sociais que vivem na base da pirâmide social, em particular aqueles, que se encontram nas licenciaturas. Com base nessa premissa, esta seção se dirige, principalmente, à clientela constituída pelos segmentos sociais menos abastados da população.

Assim, a construção da biblioteca básica aliada à formação de uma rede de acesso a fontes, via internet, para o/a discente-trabalhador/a, contraditoriamente, é mais importante do que para os/as filhos/as das classes médias e abastadas, porque o/a trabalhador/a não dispõe do tempo, tão necessário à pesquisa na biblioteca da universidade, mesmo no caso do ensino à distância, onde se supõe, que o acesso à pesquisa, na rede, esteja disponível.

Numa palavra, preparar-se para o trabalho acadêmico é fundamental para uma formação profissional compatível com as novas exigências da sociedade digital e, muito mais ainda, se o compromisso for, além da pragmática formação profissional, com uma formação cultural para a emancipação humana. O método histórico-crítico de produção acadêmica tem este objetivo

### **1.3 A GESTÃO DO TEMPO, DO CORPO E DA MENTE: A FUNÇÃO DO REPOUSO, DO LAZER E DO PRAZER**

A sociedade, pelo cronômetro do relógio, tornou finita a infinitude do tempo. Não adianta reclamar. A menos que se possa viver em outro tipo de sociedade, não há saída, a não ser, conhecer a natureza da sociedade capitalista, movida por antagonismos sociais e suas decorrências, entre as quais a divisão técnica e social do trabalho.

Encontrar a saída é saber que a história do ser humano é movida por eles próprios, não sob seu bel prazer, mas pelas condições reais em que a vida se apresenta para cada um, e que, portanto, tudo muda e se você não é um dos privilegiados por esta sociedade, cabe lutar pela mudança, sem perder a oportunidade de aproveitar o que ela oferece de prazeroso.

Isso significa que, em suas contradições de existência na sociedade movida pelo capital, que um caminho de existência individual, é saber dividir o tempo limitado, para o bem do corpo e da mente.

Todo trabalho, e estudar é um trabalho, produz desgaste no corpo e na mente e, por isso, o desempenho diminui à medida que o tempo de trabalho aumenta. A continuidade do trabalho além do limite do corpo e da mente é

um ato inútil, extremamente prejudicial à saúde. Então, é fundamental conhecer a sua própria capacidade física e mental, desde que entenda que, também, essa capacidade pode ser diminuída, aumentada, controlada, por processos educativos descobertos pela ciência. Todo ser humano é a síntese de um processo genético e sociocultural.

“Professor, desculpa, estudei três dias seguidos e não consegui ir bem na avaliação”. Quantas vezes você ou o professor já não ouviu desabafos similares? Quando isso acontece na sala de aula deste professor que escreve, diz sempre: Lamento, você não entendeu ou perdeu a aula sobre o método, que se adota para estudar. O que você fez é um crime com seu corpo, é uma atitude insana com sua mente: você não se ama? – Nesse ofício, nunca será um bom negócio “se matar de estudar!”. Mas é um bom negócio gerir o tempo.

A gestão do tempo depende de muitos fatores, alguns dos quais, às vezes, não estão sob controle do/a estudante: trabalho, filhos, cônjuge, trabalho doméstico. Minha mãe diria: pobre sobre! Mas são essas condições limitantes, que fazem a gestão do tempo mais importante ainda.

Então, não basta trabalhar de estudar, tem de saber estudar. Saber estudar é condicionar o corpo e a mente para as suas necessidades limitadas pelo tempo disponível. Saber estudar é saber a hora do intervalo, a hora de parar, a hora de repousar, a hora de fazer uma atividade de natureza diferente do estudo, como por exemplo, atividade física, na academia ou numa praça. Entendendo-se que atividade como essa essencial para a saúde do corpo e da mente, também, é estudar, porque seu pré-requisito. Encontre tempo mínimo durante a semana para isso.

Todas as pessoas que esse autor conheceu, que se orgulhavam de estudar visceralmente, compulsivamente, para dizer o mínimo, tiveram, cedo, sérios problemas de convivência.

Não se trata de fórmula ou conselho ou, o que seria pior, autoajuda, mas sem lazer não dá. Nos fins de semana: corra, dance, vá ao cinema ou ao teatro, ou a igreja ou ao shopping, ao campo de futebol ou a uma quadra de esportes ver como se encontram suas habilidades, brinque com os/as

amigos/as, com os filhos e familiares. Solte aquele grito entalado na garganta, xingue bem alto “aquele” professor (sem que ele ouça, claro!) ou ria, ria muito, mesmo das coisas banais “sem graça”.

Se tiver amigos/as com as mesmas afinidades, um bom lugar para rir é o bar. Nunca esse autor leu num livro de metodologia que o bar é um *lócus* privilegiado de aprendizagem e de exercício de conhecimento. Há imensa hipocrisia quanto a isso: tornou-se um tabu, um sacrilégio, um ato politicamente incorreto, um pecado, uma atitude imoral, que precisa ser feita pelas costas. Não há lugar na sociedade onde não se possa aprender!

Pois esse professor se reserva o direito de dizer que em toda a vida dele, esse ambiente representou um lugar privilegiado de aprendizagem nas mais diferentes áreas de conhecimento: como é salutar debater um livro, um filme, um álbum de música, declamar poesia, dançar sem a preocupação de olhares de quem não sabe dançar, aliás, o não saber é, e sempre será, um problema.

Por fim, alguém é feliz sem amar? Encontrar o par, no cinema, na igreja, na universidade, por que não no bar? Amar é uma faculdade humana que deve ser tão desenvolvida quanto as outras. Nessa relação social, como em todas as outras, também se aprende melhor quando se une teoria e prática. Então, siga a dica de Dorival Caymmi, sem medo de sofrimentos colaterais: “[...] porque, de amor – para entender – é preciso amar”.

Tudo isso faz lembrar de Geoges Snyders, em “Feliz na Universidade”. Procure que certamente encontrará um modo de ser feliz!

#### **1.4 PARA PENSAR**

Quando se chega à universidade, já se tem uma vida de estudos, mas, por assim dizer, as coisas na universidade são diferentes da Educação Básica. Na universidade, grande parte do que você pode ser depende exclusivamente de você. E se você não tiver desenvolvido o hábito de estudar ou, o que é muito comum, tiver desenvolvido hábitos improdutivos, ou ainda, tiver caído na prática da obtenção de diploma por um pragmatismo qualquer, cabe parar e pensar.

O extrato abaixo (Assmann, 2004), quem sabe, pode ajudar, senão pela beleza, pelo menos pela mensagem que encerra, na imersão do pensamento:

Gente não é máquina. Ou, ao menos, não deveria sê-lo jamais. Para o uso de máquinas, quanto mais sofisticadas, tanto mais detalhes se requerem no manual de instruções. Não veja, pois, este livro como um manual de instruções para um eu-máquina. Trata-se, ao contrário, de indicações orientadoras para sujeitos desejantes vivos. Já que somos corpos em história concreta, a atenção aos pés e ao chão, ao proceder dos passos, como parte da longa viagem até a nossa corporalidade e até a história. Desconhecê-lo seria negar o entrecho corporal e histórico no qual se inscreve nosso prazer de viver e criar. A criação intelectual requer, sem dúvida, uma boa dose de disciplina e rigor. Isto implica na adaptação a um mínimo de normas, cuja função é de meio, veículo e instrumento. O empenho criativo deve encará-los como ajuda à versatilidade. Ajustar-se a meios e instrumentos pode incrementar a flexibilidade. Só quando não existe a flecha do desejo, que aponta para além do normativo e energiza o empenho, as regras inevitáveis se transformam em camisa de força domesticadora da liberdade de criar. Por exemplo, o mínimo de orientações, a serem seguidas para dar forma correta e agradável a um texto, não deve ser visto como coerção limitante, mas como procedimentos para tornar o ato de redigir mais fácil e prazeroso. Quem encalha em obediências tecno-burocráticas talvez não consiga escapar aos solavancos do medo diante de um mundo, que nos cobra capacitação e eficiência. Então, sob o comando de urgências, os meios se transformam em fins.

Contra todas as adversidades, que um/a universitário/a possa encontrar para dar prosseguimentos à sua formação acadêmica, nada seria mais aconselhável, no início dessa vida, do que entender que não se alcançam objetivos de formação no mundo capitalista, sem sacrifícios, sem a firme obstinação de querer encontrar-se consigo mesma, mais do que como cidadão e cidadã, encontrar-se como classe social.

### **1.5 PARA PRATICAR**

A base da gestão do trabalho acadêmico está em compatibilizar as atividades cotidianas com as acadêmicas. Nesse sentido, mostre como resolveu essa questão, elaborando um cronograma de trabalho semanal.

A condição fundamental para a construção das condições materiais consiste em reconhecer a origem social. As classes abastadas e médias não precisam desse pressuposto, na medida em que, tais condições, são construídas ao longo da formação familiar. O que se supõe, longe das atitudes

de negação da identidade social – por pressão das regras sociais ou por falta de uma leitura mais aprofundada da natureza da sociedade capitalista – num e noutro caso, entretanto, por alienação, é que o auto-reconhecimento opere como mola propulsora motivacional para superar as condições adversas, para acesso ao conhecimento científico, na universidade. Nesse sentido, expresse, numa redação, uma posição (sociológica, política, antropológica) sobre a sua própria condição pessoal. E guarde para que possa retornar a ela, alguns anos depois.

Com base em suas posições expressas no trabalho anterior, exponha como tentará superar as suas condições materiais de existência, para alcançar um desempenho satisfatório na universidade.

Chama-se à atenção para a necessidade de conhecer a *instituição* a que está chegando. Conhecer a *Universidade* representa, para o acadêmico, o mesmo que representa para o cidadão conhecer a *Sociedade*, na qual vive: uma consciência cidadã no exercício efetivo dos direitos civis. Reflita, então, sobre o **Ser Acadêmico** e o **Ser Cidadão**, e como da relação, entre essas duas condições, pode nascer o **Ser Democrático**.

## 1.6 PARA NÃO ESQUECER

### 1.6.1 Construindo sua Biblioteca física

Enumera-se, a seguir, uma bibliografia básica, com a qual você possa aprofundar seus conhecimentos sobre o tema aqui apresentado.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 23. ed. São Paulo: FGV, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

### 1.6.2 Construindo sua biblioteca online

A pesquisa pela internet se reveste hoje da maior importância. A multiplicidade de informações, todavia, associada à incerteza da veracidade



das fontes ou da qualidade das informações são imperativos determinantes de precauções contra certas informações, de valor científico duvidoso (fora as precauções contra todo tipo de pirataria, que se encontra na rede). Assim, enumera-se, a seguir, alguns endereços eletrônicos de confiança reconhecida no meio científico.

1 <http://prossiga.ibict.br/bibliotecas/>

2 <http://www.cidade.usp.br/blog/>

3 <http://www.iea.usp.br/iea/>

4 <http://www.usp.br/sibi/>

### **1.7 PARA CONCLUIR**

Neste primeiro capítulo, você manteve contato com textos, que visam alertá-lo, tanto do ponto de vista psicológico, quanto material, para a vida universitária.

Conhecer a universidade, seu papel social, sua estrutura de funcionamento, suas formas diferenciadas de sociabilidade, é fundamental para que se viva bem dentro dela. Uma dessas formas de sociabilidade é o rigor com que o trabalho acadêmico é tratado, daí a necessidade de organização e disciplina por parte de quem está ingressando. Organização do ambiente, dos equipamentos e dos recursos didáticos, que dão suporte às atividades acadêmicas, são pressupostos para o desempenho satisfatório.

Preparar o corpo e da mente para potencializar as capacidades intelectuais, as habilidades físicas, a sensibilidade dos sentidos, os modos de sociabilidade, que começa no reconhecimento das diferenças, sem esquecer que para tudo se tem tempo e que este é limitado. Não sacrificar corpo e mente é, acima de tudo, saber a hora de parar, de mudar de atividade.

Em função disso, faça uma crítica ao seu desempenho, com base nas orientações deste capítulo (o exercício da autocrítica é uma atividade estabilizadora). Quais as maiores dificuldades enfrentadas? O que poderia ter feito, mas não fez, para melhorar o aproveitamento do tempo? Que fazer para superar, de imediato, a falta dos livros instrumentais ou obras de

referência? Como superar a dificuldade de acesso à internet ou a dificuldade de deslocamento para acesso à internet na universidade?

Um bom começo é não justificar sempre seu desempenho pelas condições de vida em que se encontra, particularmente, porque isso, para quem entende de universidade, prova que não a conhece, que não conhece sua condição de universitário, que não sabe o caminho do Centro Acadêmico, do Diretório Central de Estudantes, o caminho do Movimento Estudantil. Você pode discordar de tudo desse caminho, pode achar que esse povo é o mais chato do mundo; mas não vai encontrar ninguém ali choramingando sua condição social, ou étnica, ou de gênero.

Na Universidade, o Movimento Estudantil é a Pré-Escola da cidadania.

## CAPÍTULO II

### ORIGENS DO MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo tem por objetivo mostrar aos/as acadêmicos/as, que a construção de um Método, não se faz: sem a contribuição dos estudos que historicamente antecederam à formação do novo método; sem a percepção do novo paradigma técnico-científico que, por princípio, fundamenta-se em diferentes áreas do conhecimento em busca de modelos interdisciplinares; sem que o/a próprio/a acadêmico/a entenda, em função desses pressupostos, que estudar o desenvolvimento da ciência e as novas necessidades da formação acadêmica são determinantes para o sucesso na vida profissional.

Nesse sentido, há anos, vem-se tentando sistematizar a articulação entre a técnica de leitura analítica (Severino, 2000), a forma como Garcia (2000) ensina o processo de produção de texto e as finalidades da formação acadêmica histórico-crítica (Saviani, 2003). Portanto, são três áreas (a Metodologia Científica, a Língua Portuguesa e a Pedagogia) convergindo para o mesmo fim: a formação omnilateral do ser humano.

A oportunidade, para se sistematizar tal articulação metodológica, apareceu, quando se criou o laboratório pedagógico do Curso de Pós-Graduação “*Lato Sensu*” em Metodologia do Ensino Superior, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, entre 2000 e 2007. Neste curso, fez-se todo tipo de teste voltado para a integração das diversas metodologias (de estudo, de ensino, de pesquisa e de produção de texto dissertativo), com base em Severino (2000) e Garcia (2000), fundamentadas pelos princípios epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2000) e, em particular, na politecnicidade como princípio pedagógico (Maciel, 2018), na aceção conceitual como será apresentada aqui.

## 2.1 A TÉCNICA DE LEITURA ANALÍTICA

A técnica de leitura analítica é uma técnica de interpretação de textos dissertativos, proposta por Severino (2000, p. 47-61), como uma ferramenta necessária à efficientização dos estudos na universidade.

Constitui-se de cinco processos intercomplementares: a análise textual, a análise temática, a análise interpretativa, a problematização e a síntese.

A análise textual é uma leitura rápida, uma primeira abordagem, que tem por objetivo preparar o texto para uma leitura efetiva, a análise temática. Tal preparação do texto consiste das seguintes atividades: leitura seguida e completa da unidade de leitura, buscando uma visão de conjunto dos raciocínios, que constituem a estrutura lógica da argumentação do autor. Operacionalmente, devem-se assinalar todos os pontos passíveis de dúvida e destacar todos os dados desconhecidos ou superficialmente conhecidos. Isso envolve referências sobre a vida e obra do autor, o vocabulário, fatos históricos, teorias e doutrinas, outros autores. Finalizado esse processo, interrompe-se a leitura para uma pesquisa bibliográfica e documental visando superar as dúvidas anotadas. O autor sugere que se encerre a leitura textual com a esquematização do texto.

Na leitura temática, a segunda etapa da abordagem do texto, procede-se à “compreensão da mensagem global veiculada na unidade” (Severino, 2000, p. 53), procurando ouvir o autor, apreender o conteúdo de sua mensagem, sem emitir juízos de valor sobre a mensagem. Operacionalmente, fazem-se perguntas ao texto, cujas respostas exprimem os elementos básicos para a compreensão dele. Do que trata o texto? A resposta a esta pergunta revela o tema, porém cabe ao leitor atentar para a perspectiva em que é tratado, a fim de encontrar o âmbito epistemológico no qual se encontre. No mais das vezes, esse âmbito determina o problema do texto, mas é fundamental perguntar como o tema está problematizado ou qual o problema que o texto tenta solucionar ou explicar.

Identificado o problema, encontra-se a idéia central, que é a tese com a qual o autor responde ao problema, perguntando como ele se posiciona

diante do problema formulado. A tese, inicialmente uma hipótese geral da unidade, deve ser demonstrada mediante um raciocínio, que pode ser identificado, perguntando-se qual o argumento utilizado pelo autor. Segundo Severino (2000, p. 55), a apreensão do raciocínio é de fundamental importância, pois:

É através do raciocínio que o autor expõe, passo a passo, seu pensamento e transmite sua mensagem. O raciocínio, a argumentação, é o conjunto de idéias e proposições logicamente encadeadas, mediante as quais o autor demonstra sua posição ou tese. Estabelecer o raciocínio de uma unidade de leitura é o mesmo que reconstituir o processo lógico, segundo o qual texto dever ter sido estruturado: com efeito, o raciocínio é a estrutura lógica do texto.

A apreensão do raciocínio, portanto, enquanto estrutura lógica formada por um conjunto de proposições logicamente encadeadas, é determinante para o estabelecimento da proposição central, a tese, das proposições principais, que enunciam a idéia central dos parágrafos do texto, e das proposições secundárias que, no limite, dão consistência às proposições principais. Assim, a análise temática proporciona a compreensão necessária à elaboração do resumo, que deve ser feito com base no esquema da leitura textual.

A terceira etapa da abordagem é chamada pelo autor de análise interpretativa. Tem por objetivo a compreensão profunda e contextualizada do texto. Desse modo, devem-se, inicialmente, situar as idéias do autor, ora em análise, no contexto geral do pensamento dele, bem como no âmbito dos autores que trabalham com o tema e, a partir disso, no âmbito de uma postura filosófica, de tal sorte que seja possível interagir com outras posturas, a fim de buscar os pontos comuns, os divergentes. Fica claro, então, que isso não é possível senão através do conhecimento dos pressupostos epistemológicos determinantes de uma área e de seus fundamentos filosóficos.

Esses procedimentos são decisivos para uma postura crítica sobre o texto. A crítica consiste na formulação de um juízo crítico, uma tomada de posição a cerca dos fundamentos, mediante critérios da consistência científica, tais como a coerência interna, a originalidade, o alcance, validade e contribuição para o aprofundamento da temática.

Verifica-se a coerência interna, perguntando se o autor conseguiu demonstrar sua tese, de acordo com os princípios da lógica, se as conclusões são sustentadas por proposições consistentes; se os objetivos, a que se propôs, foram alcançados. A originalidade pode ser verificada, perguntando se o autor conseguiu ir, além de uma pura retomada das posições já conhecidas, além da mera erudição; ao mesmo tempo em que se pergunta qual a relevância de suas conclusões para a área científica para se confirmar o alcance e a validade dessas contribuições.

O estabelecimento desses procedimentos é determinante, para a formulação da crítica, e vital, para elaboração de uma resenha. Em síntese, afirma Severino (2000, p. 56):

Interpretar, em sentido estrito, é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

A análise interpretativa pode ir até a uma tomada de posição político-ideológica que o texto encerre em suas entrelinhas. Essa tomada de posição exige maturidade intelectual para que a crítica não se reduza ao um ato de discórdia em si ou a uma inócua posição contrária em função de um posicionamento prévio.

O processo de estudo e interpretação de texto, de acordo com o autor de referência, termina com essas três abordagens. Mas ainda há dois processos complementares: o da problematização e a síntese pessoal.

A problematização, necessária quando estudo é realizado em grupo, é uma quarta abordagem, que tem por objetivo problematizar o texto, a partir do tema principal e dos temas secundários que lhe dão suporte. Esse processo torna-se simples quando tal problemática é construída tendo por base o esquema, já, então, elaborado. Assim, se o esquema tem uma introdução, quatro partes no desenvolvimento e uma conclusão, supostamente a formulação da problemática deve incidir sobre as quatro partes do desenvolvimento, resultando em quatro questionamentos, formulados de tal modo que levem os alunos a raciocinar sobre a resposta. Se tais respostas

elucidam os problemas particulares do desenvolvimento do texto, no conjunto, explicam o problema central do trabalho. Desse modo, a problematização se torna um guia, um roteiro para estudo do texto.

Finalmente, o acadêmico pode, então, realizar uma síntese pessoal, uma interpretação independente do texto em estudo. Busca-se, aqui, a autonomia intelectual já tentada com a crítica que se encontra na resenha. Com alguns elementos adicionais (muito em razão do que se pretende daqui para frente) é nisto que consiste a técnica de leitura analítica.

Todavia, a proposta, tal como apresentada, pressupõe hábitos rigorosos de produção acadêmica que colidem com grande parte da tradição acadêmica brasileira, originadas na educação básica, tanto dos sistemas públicos de ensino, quanto de parte significativa do sistema privado, destinado a trabalhadores e bolsistas apoiados financeiramente pelo governo: *faltam hábito e tempo*. Já o método de formação histórico-crítica, que será apresentado, destina-se aos estudantes, cujas condições de existência impediram que a formação, na educação básica, tivesse a mesma consistência das classes médias e abastadas da sociedade.

## 2.2 O ARGUMENTO COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO LÓGICO

Se de um lado, a técnica de leitura analítica é fundamental no processo de interpretação do texto escrito; de outro, tão fundamental quanto a interpretação é o processo de expô-la, na forma lógica como são estruturados os gêneros de composição escrita da língua portuguesa, no caso deste estudo, da forma dissertativa. E, aqui, a fonte onde se bebe, com prazer, é na obra de Othon Moacyr Garcia, não sem a companhia luxuosa de Antônio Joaquim Severino.

Tem-se plena consciência de que a arte de ler e escrever, sob um gênero literário, é produto de anos de trabalho e, como tudo na vida, até para pensar, se aprende e, acima de tudo, cabe treinar, treinar, treinar.

Para a elaboração do método, que se experimentou durante sete anos de laboratório social em sala de aula, foi de suma importância a contribuição

de Garcia, desde a premissa maior: “aprender a escrever é aprender a pensar”, conforme ele próprio enuncia (2000, p. 291):

Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode *transmitir* o que a mente não criou ou não aprovionou. Quando os professores nos limitamos a dar aos alunos temas para redação sem lhes sugerirmos roteiros ou rumos para fontes de ideias, sem, por assim dizer, lhes “fertilizarmos” a mente, o resultado é quase sempre desanimador: um aglomerado de frases desconexas, malredigidas, malestruturadas, um acúmulo de palavras que se atropelam sem sentido e sem propósito; frases em que procuram fundir ideias que não tinham ou que foram *malpensadas* ou maldigeridas. Não podiam dar o que não tinham, mesmo que dispusessem de palavras-palavras, quer dizer, palavras de dicionário, e de noções razoáveis sobre a estrutura da frase. É que palavras não criam ideias; estas, se existem, é que, forçosamente, acabam corporificando-se naquelas, desde que se aprenda como associá-las e concatená-las, fundindo-as em moldes frasais adequados. Quando o estudante tem algo a dizer, porque pensou, e pensou com clareza, sua expressão é geralmente satisfatória.

Neste longo parágrafo está resumido tudo de que se precisa para demonstrar a importância desta obra de Garcia para o trabalho de redação de um texto<sup>6</sup> e para o método que se vem tentando esboçar na caminhada de quem não desiste de encontrar o melhor caminho para esse fim.

Primeiro: aprender a escrever é aprender a pensar, significa que antes de escrever sobre um tema, há necessidade de se pesquisar sobre esse tema. O estudo do tema possibilita conhecimento sobre ele e apreensão da estrutura lógica utilizada pelo autor. Trata-se, certamente, do processo de apropriação de que tanto se fala, no âmbito da pedagogia histórico-crítica, e tão bem trabalhado por Newton Duarte, em obra indicada na seção “Para não esquecer”.

Aprender a pensar é organizar as ideias que se adquire sobre um determinado assunto. A organização das ideias pressupõe que se saiba qual a compreensão e a extensão de cada uma delas. Sem isso não se pode saber

---

<sup>6</sup> Entenda-se bem: resumido, pois não há como resumir numa microseção, o que Garcia faz em mais de quinhentas páginas, pelo menos na edição em que se baseia. Nada, avisa-se desde já, substitui o original, para cujo estudo, certamente, se necessita de paciência, tempo e perseverança, senão pelo volume, ao menos pelo método empregado: Garcia trabalha por tema de modo exaustivo, mas não o exaure num único lugar (uma seção ou subseção), o faz ao longo da exposição, sob um esquema, por meio do qual um tema vai se completando à medida que outros, inter-relacionados, vão sendo expostos.



qual é mais universal ou menos universal (relação universal/particular), ou qual a que contém e qual a contida, para usar a linguagem matemática. A regrinha básica é: todo conceito possui extensão e compreensão, e que quanto maior a compreensão, menor a extensão. Não é tudo, mas já é alguma coisa: por exemplo, se tenho de trabalhar com três ideias “brasileiro”, “brasileiro amazonense” e “brasileiro amazônico”, sei que estas duas últimas são maiores em extensão do que a primeira, logo são menores em compreensão do que “brasileiro”, e vice-versa.

No dia a dia, isso não é uma preocupação (e comumente não o é na universidade, e aí começam os problemas), mas quando se tratar de expor (de objetivar) logicamente, não se recomenda organizar a exposição colocando “brasileiro” entre “brasileiro amazonense” e “brasileiro amazônico”.

Observe-se a realidade a sua volta: imagine um caule no lugar do tronco da árvore, um edifício sem alicerce, um rio com a nascente maior que a foz, o tráfego sem as vias principais, os membros no lugar do tronco do corpo humano?

Desde Aristóteles, principalmente, saber expressar é saber pensar. Saber pensar é, sobretudo, organizar as ideias, mas, num discurso, cuja pretensão seja traduzir a realidade, o que não se pode é exatamente distorcer a realidade<sup>7</sup>.

Segundo: ressalta ele, também, na citação, a importância do professor no processo ensino-aprendizagem. Para os críticos dessa importância verão na citação direcionamento, tradicionalismo. Este autor vê a imprescindível importância do trabalho do professor, tal como ele próprio diz ao sugerir roteiros, não *ad eternum*, mas até que o estudante encontre a sua forma de autonomia.

A não orientação dos primeiros passos, se a pessoa não for dotada de uma capacidade cognitiva acima da média, não é somente desanimador para o professor, é desestimulante para o/a aluno/a também.

---

<sup>7</sup> Não se quer dizer com isso, que não haja discursos distorcivos, como é o caso, por exemplo, do discurso ideológico, quando elaborado para esse fim.

Terceiro: Se os resultados são, quase sempre, desanimadores para o professor e desestimulantes para o/a aluno/a, o que se pode fazer? Depende da pedagogia que se adote.

Se, na fundamentação deste texto, abastece-se de Garcia, é porque, com pequenas ressalvas, concorda-se com ele. Trata-se de indicar caminhos, roteiros, orientações, mesmo que, num primeiro momento, alguns – geralmente os mais necessitados – façam cara feia (termo inapropriado hoje, para quem?), fiquem zangados. Por onde se vê, a relação pedagógica nunca será somente amorosa (isso fica para outro tipo de relação), o conflito respeitoso é um componente pedagógico indispensável ao processo de formação. O/a professor/a, em se tratando de escola pública, que se exime da responsabilidade de ensinar, nada mais faz que se esconder na hipocrisia da “síndrome do coitadinho”. De antemão já se diz que as classes trabalhadoras subalternas não precisam de compaixão.

Mas há quem pense o contrário, que a superação desse momento, em que a produção é “[...] um aglomerado de frases desconexas, malredigidas, mal-estruturadas, um acúmulo de palavras que se atropelam sem sentido e sem propósito; frases em que procuram fundir ideias que não tinham ou que foram *malpensadas* ou *maldigeridas*”, seja uma questão de incentivo a continuar lendo e escrevendo, sem orientação. Os grupos de controle, nas experiências realizadas, apresentaram resultados pífios em relação aos grupos experimentais.

Quarto: porque palavras não criam ideias. Mesmo que a concepção do período e a própria conclusão expresse a dialética entre ideias e palavras, a relação entre elas está baseada na dialética idealista, haja vista que as palavras são as próprias ideias pensadas. Caberia acrescentar que as ideias são originadas numa relação direta com a realidade social e natural, e indiretamente, quando já processadas pelo pensamento humano.

Quinto: concatenar ideias se aprende, aprendendo a pensar. Aqui reside a importância da escola e do conhecimento elaborado. Na Educação Básica, principalmente, desde o sexto ano do Ensino Fundamental, exercita-se a arte de escrever: o foco na construção do parágrafo, pela análise

sintática, é central. Do período, com orações simples ou compostas, às classes gramaticais de palavras, passando pela frase, aprende-se a construir o parágrafo, quase como brincadeira. A relação entre as orações coordenadas e subordinadas ensina a encadear e a hierarquizar frases. Esse processo básico, mas fundamental na aprendizagem da língua portuguesa brasileira, é determinante para se pensar a organização lógica da construção de raciocínios, base do texto dissertativo.

Todo trabalho dissertativo, antecipa Severino (2000,149), visa “[...] *demonstrar*, mediante *argumentos*, uma *tese*, que é uma solução proposta para um *problema*, relativo a determinado *tema*”; já para Garcia (2000, p. 370) “Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”. Evidentemente, que a preocupação de Garcia (p. 370), embora reconheça que a “[...] argumentação deve basear-se nos princípios da lógica”, é com os gêneros literários, dada a área na qual se encontra, razão pela qual sustenta (2000, p. 224):

A apresentação de razões é processo típico da *argumentação* propriamente dita, isto é, daquela variedade de composição em prosa ou de exposição oral, cuja finalidade é não apenas definir, explicar ou interpretar (dissertação) mas principalmente convencer ou persuadir. Ora, só convencemos ou persuadimos quando apresentamos *razões*. Se os fatos provam, as razões convencem. Mas os fatos quase sempre constituem as verdadeiras razões; é com eles que argumentamos mais frequentemente.

Defende-se, apesar da distinção feita por Garcia, que a dissertação, quando fundada na argumentação, pode ter as duas finalidades: demonstrar e convencer. Assim, nesse caso específico, envereda-se pela formulação de Severino, para quem complementando a definição anterior, salienta que o processo de argumentação, “[...] baseia-se na articulação de ideias e fatos, portadores de razões que comprovem aquilo que se quer demonstrar” (2000, p. 183).

Nas duas disciplinas de Lógica dos Cursos de Filosofia, a demonstração é uma composição que vai do conceito<sup>8</sup> ao argumento, de modo que o conceito se expressa pelo termo; o juízo pela proposição; e, o raciocínio pela argumentação<sup>9</sup>.

O conceito é um processo mediato que vai da concepção à definição. É um trabalho intelectual, quase sempre penoso inicialmente, mas recorrentemente prazeroso, quando se alcança uma técnica de trabalho para percorrer a distância entre a concepção e a definição.

A juízo deste autor, esse é o trabalho mais difícil no processo de construção do texto dissertativo, que vise demonstrar por argumentos.

Primeiro, porque confunde-se comumente concepção com conceito. Ora, a concepção se constitui de aspectos da ideia do conceito. São dimensões de uma totalidade que ainda não chegou a ser formada. É um momento do processo de apropriação, para lembrar Saviani, a que se poderia chamar de síncrese, quando as ideias ainda se encontram caóticas, não se relacionam coerentemente entre si. O conceito ainda não nasceu, portanto.

Segundo, porque todo conceito tem uma história circunscrita ao seu momento de nascimento, desenvolvimento, plena validade, covalidade, reformulação ou revogação, tal como, na acepção de Kuhn (1998), se define paradigma e toda a problemática que o envolve<sup>10</sup>. Nesse sentido, quem está impregnado de dogmatismo não percebe que um conceito "muda", de acordo com a história de seu desenvolvimento. Na verdade, o conceito não muda, já que a palavra em si é a mesma, o que muda é o significado do conceito. Ora, o significado do conceito é a definição, o que só acontece,

---

<sup>8</sup> Diz-se, no rigor do trabalho epistemológico, que é o conceito é a unidade do discurso científico, do mesmo modo como a categoria é a unidade do discurso filosófico e a noção, a unidade do discurso ideológico.

<sup>9</sup> Desconhece-se, ainda hoje, trabalho mais completo sobre o assunto do que "Tópicos", de Aristóteles (1987), indicação completa no tópico "Construindo sua biblioteca física".

<sup>10</sup> O mais importante da análise de Kuhn (1998) sobre o conceito "paradigma" não reside somente na diferença como opera nos diferentes campos científicos, mas principalmente como entende o funcionamento para as ciências humanas e sociais, donde se retira as noções de plena validade, covalidade (e não convalidade), reformulação e revogação, todas com exemplos encontrados na história da ciência.

quando as diversas dimensões do conceito são unidas, formando uma totalidade compreensível. E, então, o conceito se expressa por um termo e, em sendo este a expressão daquele, pode-se dizer que um e outro são a mesma coisa.

Portanto, o termo é a expressão do conceito; o significado, a definição. O não entendimento dessa relação leva a muitos trocar a definição pelo conceito. Quando se ouve: "Esse não é o conceito de carro", por exemplo; quer-se dizer: essa não é a definição de carro, porque carro sendo o próprio conceito, não se pode dizer que ele não é ele.

Alguns poderão dizer: "que picuinha!". Mas, nesses dias em que o rigor do trabalho científico, nas ciências humanas e sociais em especial, anda jogado às traças, é bom para quem pensa assim não reclamar da falta de cientificidade dos outros, afinal, como diria Sartre, o problema são os outros.

Terceiro, por fim, cabe atentar, os conceitos têm significado e, portanto, definições diferentes, de acordo com a área em que são trabalhados. Só para citar um conceito, esse é o caso de "alienação" para as ciências sociais, para a contabilidade e para a psicologia.

Essa constatação, aliás, reforça a importância dos dicionários de área, para quem tem paciência (e tempo!), um dos procedimentos técnicos básicos da pesquisa multidisciplinar do método de formação acadêmica histórico-crítica.

O fato é que a relação entre organização lógica do pensamento e a exposição lógica de um tema, por meio das normas de construção do parágrafo, deve ser percebida e, sistematicamente, buscada como pressuposto do trabalho acadêmico.

Veja-se que não se está falando de pleno domínio gramatical ou estilístico, chama-se à atenção para a preocupação que todo/a acadêmico/a deve ter, no sentido do desenvolvimento da percepção deste aspecto do trabalho, porque se há atenção, há vontade de aprender.

Não há método que se sustente, no ofício de aprender a escrever, sem vontade do interessado.

### 2.3 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Já se sabe que, rigorosamente, a unidade do discurso científico é o conceito, do mesmo modo como a unidade do discurso filosófico é a categoria, o que não impede de se tratar, já que são unidades de discursos, conceito e categoria como sinônimos, aliás a grande maioria de intelectuais os tratam sem tal distinção epistemológica. E quando, aqui, se fala em discurso, entenda-se comunicação dissertativa: o discurso, conceitual ou verbal, expresso por termos.

Os conceitos são termos que têm um significado especial. O significado dos conceitos, geralmente, não é encontrado nos dicionários etimológicos<sup>11</sup>, mas num dicionário chamado de especializado, e quase todas as ciências tem o seu. Os conceitos, como unidades epistemológicas, são a base dos princípios científicos que, por sua vez, constituem a epistemologia de uma ciência.

Nos dicionários de Pedagogia ou de Educação são encontrados os conceitos fundamentais dessa área científica. Neles, pode-se verificar que um fundamento epistemológico é um fundamento científico. Um fundamento científico da área da educação é um princípio pedagógico. Aqui, ver-se-ão alguns dos fundamentos, que sustentam a pedagogia, na qual este trabalho está embasado.

A Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta epistemologicamente no materialismo histórico-dialético. Para os fins de que se precisa aqui, destacar-se-ão a concepção histórica de mundo, a concepção materialista de ser humano, o processo pedagógico, a politecnia como princípio pedagógico e o compromisso político com a educação das classes trabalhadoras subalternas.

A concepção histórica de mundo consiste no princípio de que o homem é o produtor de toda forma de conhecimento, de que o conhecimento é o

---

<sup>11</sup> Dicionário etimológico é aquele que enuncia a origem e a evolução histórica dos vocábulos e seus significados. No Brasil, têm, grande prestígio no meio acadêmico, os dicionários Aurélio da Língua Portuguesa e o Houaiss da Língua Portuguesa.

meio pelo qual o ser humano traduz a realidade. Quando essa realidade é a realidade social, a tradução não pode ser senão dialética, porque a história está em constante movimento, em suas formas contraditórias de existir e manifestar. Esse movimento real deve determinar a forma de enxergar a própria realidade, processo ao qual se pode, também, chamar de dialética materialista. Recorre-se ao próprio Marx (1980, p. 16):

O meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça de ser humano e por ela interpretado.

Da concepção materialista de mundo se chega à concepção materialista de ser humano, pela qual este se constitui em suas relações com o ambiente natural, transformando-o em ambiente social e, portanto, histórico. O trabalho, por conseguinte, como a forma genuína com que o ser humano produz sua existência material e se reproduz biológica e simbolicamente, é o fator determinante de sua humanidade. Numa palavra é o trabalho que, ao longo da história, produz a própria humanidade do ser, tornando-o ser humano. Bem a propósito Saviani (2007, p. 154) se manifesta assim:

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Na dialética do ser humano com a natureza e com outros seres humanos, portanto, num processo incessante de apropriação e objetivação, a condição social humana se realiza. Se de um lado, essa realização humana consiste na capacidade de entender o ambiente natural e social; de outro, a transformação desse entendimento é fundamental para o aperfeiçoamento do conhecimento científico da realidade social e natural. Esse processo pedagógico que, de acordo com Saviani (1999, p. 79-82), vai da síncrese

(síntese precária ou prática social como ponto de partida) à síntese, passando necessariamente pela catarse, se constitui no processo metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica.

E foi entendendo esse processo dessa forma que se chegou à politecnicidade como princípio pedagógico, diferentemente, da forma como outros autores brasileiros a interpretam (Maciel, 2018, p. 88-94). No mesmo artigo, afirma-se (p. 91):

Cabe, então, demonstrar, pois há amadurecimento conceitual para tanto, que a politecnicidade é um princípio pedagógico orientador da prática educativa em todos os níveis da educação escolar. Que a politecnicidade como princípio pedagógico não é sinônimo de trabalho como princípio educativo, embora decorra deste. Por decorrência, a politecnicidade como princípio pedagógico se sustenta em múltiplas dimensões educativas, as quais correspondem às dimensões humanas [...].

E não só diferentemente dos autores citados no artigo acima referido, mas também da própria concepção como fora pensada originalmente. Nesta, a politecnicidade é uma dimensão particular, entre duas outras; aqui, é tornada um princípio sobre o qual e pelo qual as dimensões humanas devem ser trabalhadas.

Portanto, concebe-se a politecnicidade, não mais como uma dimensão particular de uma concepção, e sim como um princípio, a partir do qual os processos educativos possam buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, por meio de processos pedagógicos, que tratem articuladamente cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade.

A cognoscibilidade<sup>12</sup> como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico sejam determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de

---

<sup>12</sup> Vale ressaltar que, no texto original de 2005, tanto no próprio Projeto (Maciel, 2016, p. 23), quanto nos textos publicados (Maciel e Braga, 2007, p. 61; 2008, p. 206), o termo utilizado era "racionalidade" e não "cognoscibilidade". Este substituiu aquele, em virtude da sugestão de colegas, por ocasião da comunicação do trabalho "Projeto Burareiro: Politecnicidade e Educação Integral à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica" no IV Simpósio Trabalho e Educação: Gramsci, Política e Educação, realizado pelo NETE/UFMG, em 2007, em Belo Horizonte (Maciel, 2007, p. 4).



todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas, tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade, enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

A cognição, enquanto capacidade de entender e transformar a realidade exterior, não se desenvolveria sem os sentidos, sensores por intermédios dos quais a realidade exterior, em sua múltipla e complexa variedade histórico-natural, é transmitida para processamento no cérebro. Logo, cognição e sentidos, embora biologicamente distintos, constituem um complexo mecanismo de entendimento e transformação da realidade exterior, em cujo processo a própria cognição e sentidos são transformados.

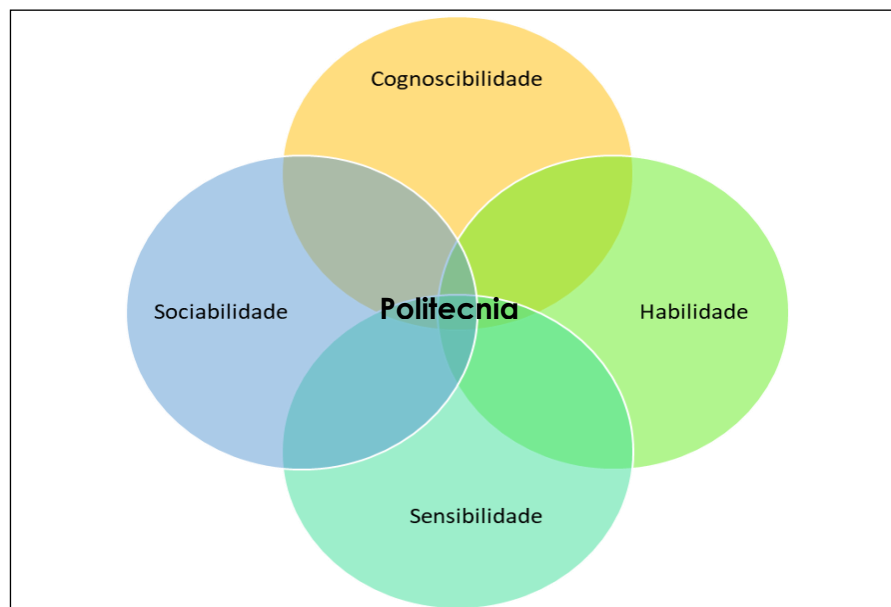
O desenvolvimento recente da neurociência tem demonstrado o quanto a capacidade cognitiva depende das demais capacidades humanas, mas a sensibilidade enquanto potencialização de todos os sentidos, tem lugar privilegiado no processo de formação humana, porque é o elo que une o trabalho às outras dimensões humanas. Por isso, em se tratando de educação escolar, a negligência com essa dimensão leva, necessariamente, ao definhamento de múltiplas capacidades humanas, razão pela qual se postula para a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas, tratamento similar ao de outras dimensões humanas. De todo modo, tal negligência é uma forma de animalização humana.

Esta concepção se baseia numa passagem magistral dos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, de Marx (1987, p. 177), na qual assevera:

O homem apropria-se do seu ser global de forma global, isto é, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar –, em resumo, todos os órgãos de sua individualidade [...] são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste. [...] A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós. [...] Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter.

Ora, em nenhuma outra passagem a concepção de omnilateralidade (ou de seu contrário) fica tão explícita, quanto aqui: a relação entre o objetivo e o subjetivo, a educação, enquanto fonte de aprendizagem, e o corpo, enquanto capacidade de apreensão (ou apropriação, como queira), expressam quão múltiplas são as dimensões humanas, somente passíveis de serem desenvolvidas por uma educação, que tenha por objetivo esse fim, tal é o caso da educação integral, não uma educação integral qualquer, mas uma educação integral, cujo princípio e fim, se fundamente na politecnicidade como princípio pedagógico.

**Figura 1 – Politecnicidade como princípio pedagógico**



**Fonte:** Concepção e arte do autor (2023).

Portanto, a capacidade humana de entender e transformar a realidade exterior desenvolve a capacidade de entender e transformar a realidade interior, num processo ininterrupto de mútua dependência. E não só a cognição e os sentidos, mas também as habilidades e a sociabilidade – o fazer-se histórico-cultural e, portanto, político.

As habilidades – quer pelo desenvolvimento físico e psicomotor, quer pelo manejo de instrumentos materiais e imateriais – são constituídas pelo mesmo processo de interação entre o homem e o meio ambiente histórico-natural, processo do qual emerge sua natureza histórico-cultural, logo, política, já que é uma produção social, resultado de relações sociais

determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, no interior do qual o compromisso social de classe é um fator decisivo, daí a importância do conceito sociabilidade.

Sociabilidade, enquanto compromisso social de classe resultante da organização política das classes subalternas, por meio das quais a consciência de classe seja um horizonte efetivo no transcurso de formação da força de trabalho, onde as lutas por melhores condições de moradia, estudo, saúde e alimentação exerçam papel determinante. Por isso, a sociabilidade é a dimensão central na construção do compromisso político com a educação das classes trabalhadoras subalternas.

Politecnicidade, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Conseqüentemente, o método histórico-crítico de produção acadêmica não pode ser concebido senão como um método de formação acadêmica e, com essa base epistemológica, acima de tudo, um método de formação humana.

## 2.4 PARA PENSAR

Nas andanças, pelas salas de aula, desse autor, não raramente trabalhando metodologia disso ou daquilo, uma preocupação sempre foi constante, desde bem cedo: não reduzir a metodologia simplesmente a técnicas ou ao estrito fazer pragmático necessário às qualificações e testes da vida.

Fugir ao adestramento ainda é uma obsessão de quem procura a melhor forma de unir a cabeça às mãos, de fazer ver que o ato de ensinar imprime, intencional ou não, na percepção do outro, de quem supostamente aprende, a mesma forma de enxergar.

Fala-se de relações simples, na simples relação pedagógica de uma sala de aula, mas isso também acontece nas relações sociais em geral, num mundo onde tudo, por decorrência da divisão técnica do trabalho, opera no sentido da fragmentação do corpo e de suas consciências. E é contra isso, que este autor transcreve um texto de um dos primeiros projetos de pesquisa, escrito por ele, no já longínquo 1989:

O Capital possui a sua pedagogia: “o modo pelo qual o filistino capitalista se apropriou da técnica e da mecânica não é isento de violência e potencialidade desumanizadora” (Romano, 1985, p. 48). Essa passagem de Roberto Romano, em estudo acerca da episteme marxista, é esclarecedora do caráter animalizante, reificante, degradante, embrutecedor, enfim, alienante, da pedagogia que não poderia escapar à pena do homem, que desnudou a sociedade que a edificou, diz ele: “um certo aleijão”, “do corpo e do espírito é inseparável da divisão do trabalho na sociedade enquanto um todo”, e arremata: “subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena da morte, e se não a merece, assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (Marx, 1983, p. 24).

Estas linhas sumárias dão uma ideia do que vem a ser a pedagogia do capital. Ela não consiste simplesmente na separação do homem de seus meios e instrumentos de produção, nem tão somente na parcelarização do trabalho, mas, acima de tudo, na fragmentação da consciência do homem, no definhamento de seus sentidos. Só para completar a sentença anterior de Marx (1987, p. 177):

[...] em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu, assim a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do **ter**. O ser humano teve que ser reduzido a esta absoluta pobreza para que pudesse dar à luz sua riqueza interior partindo de si”.

Eis porque a mesma pedagogia que reduz o homem a uma tal condição, é a mesma que o conduz a sua libertação: à pedagogia anticapital. Esta visa à educação de todos os sentidos (Romano, 1987, 94; Marx, 1987, p. 177), a recuperação de suas faculdades integrais, o sentido da totalidade humanizante: em “[...] suas relações com o mundo (ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar), [...] o homem

se afirma no mundo objetivo não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos" (Marx, 1983, p. 177 e 178).

Esta consequência necessária, porque expressão mesma da luta de classes, não deixa de ser traumática, uma "questão de vida ou morte" (Marx, 1983, p. 69), mas, ao mesmo tempo, o meio através do qual se torna possível, ao homem, sua própria humanização.

## 2.5 PARA PRATICAR

a) Politecnia é um conceito. Quando um conceito é testado e sua aplicabilidade é comprovada, esse conceito se torna um princípio. Quando esses procedimentos científicos se dão no campo educacional, esse princípio se torna um princípio pedagógico. Assim, todo princípio pedagógico é uma regra, cujas bases definem o modo como um processo educativo deve ser realizado para atingir determinados fins. Dito isto, explique o que é politecnia como princípio pedagógico?

b) O princípio pedagógico da politecnia, para o autor, se sustenta sobre quatro bases, supostamente constitutivas da humanidade do homem contemporâneo. Você encontraria no homem contemporâneo alguma qualidade, que não se enquadre em nenhuma dessas quatro bases?

c) Levando em consideração os fundamentos da politecnia como princípio pedagógico (cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade, sociabilidade), identifique e, na medida do possível, explique que dimensões de sua humanidade, no âmbito de cada um desses fundamentos, sua própria educação é mais crítica (pouco desenvolvida).

d) A educação, quando não se processa com a finalidade do desenvolvimento integral das faculdades humanas, define os sentidos da condição humana. Uma pessoa com os sentidos pouco desenvolvidos, por essa perspectiva, é muito mais animal que humano. Você concorda ou discorda disso? Justifique sua opção.

## 2.6 PARA NÃO ESQUECER

### 2.6.1 Construindo sua biblioteca física

A bibliografia apresentada a seguir serve tanto para aprofundamento de estudos sobre a natureza histórica do homem, fundamento a partir do qual nasce o conceito de politecnia, quanto para pensar os processos educativos do sistema educacional brasileiro.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCLIAR, Moacyr. **O texto, ou: a vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

### 2.6.2 Construindo sua biblioteca online

Há muitos espaços virtuais, na rede mundial (internet), onde se pode encontrar matéria e informações sobre o tema aqui abordado, eis alguns:

- a) <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>
- b) <http://www.scielo.br/>
- c) <http://www.netsaber.com.br/resumos/>
- d) [http://www.fae.ufmg.br:8080/simposionete/trabalhos\\_completos.htm](http://www.fae.ufmg.br:8080/simposionete/trabalhos_completos.htm)

## 2.7 PARA CONCLUIR

Aparentemente, mas só aparentemente, a educação é democrática, igual para todos. Além das diferenças entre aqueles que podem e aqueles que não podem pagar por ela, há diferenças na qualidade e na forma como os processos educativos são distribuídos, mesmo no sistema público de ensino.

Evidentemente, a qualidade depende de inúmeros fatores: da formação dos professores, do desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos

alunos, da disponibilidade de equipamentos tecnológicos, da utilização dos recursos didáticos, do aproveitamento satisfatório dos materiais didáticos, em particular, os veiculadores de conhecimento, do ambiente cultural da escola, da capacidade motivacional dos gestores da escola, etc. São esses os principais elementos que, juntos, ao serem subaproveitados, determinam as diferenças entre os processos educativos.

A consequência mais nefasta de processos educativos subdesenvolvidos é a fragmentação da capacidade humana de desenvolver as suas múltiplas faculdades. Não é à toa que, das primeiras dificuldades numa dada disciplina (matemática, por exemplo), se originam dificuldades cada vez maiores. Assim, se é levado a crer que “naturalmente” (teoria do “dom” das pedagogias tradicionais religiosas ou teoria da predisposição genética das teorias construtivistas em geral) se pode ser melhor numa coisa, mas não se pode ser em outra.

A pedagogia histórico-crítica, como ademais todas as pedagogias marxistas, desmascara a teoria do homem parcial, ao mostrar como os processos educativos das classes médias e das classes burguesas desenvolvem o homem completo (pelo menos mais completo) e como esse ideal, também, foi alcançado nos países socialistas, enquanto existiram

A conclusão lógica a que se chega é que o Estado estabelece políticas educacionais diferenciadas: uma para pobres, outra para ricos. Notadamente, que o sistema público é para pobres, desde a Revolução Francesa (Maciel, 2020).

Contra as finalidades da educação proporcionada pelo Estado burguês, insurge-se o princípio pedagógico da politecnicidade, a partir do qual se tenta estabelecer processos educativos, via escola pública, que viabilize a reconstituição das faculdades humanas e vise ao desenvolvimento do educando como um todo. Nesse sentido, problematiza-se:

a) As faculdades humanas: a cognição, os sentidos, a intuição, as habilidades motoras e intelectuais, a capacidade de viver em sociedade, etc. podem ser desenvolvidas por processos educativos. A escola pública brasileira se especializou em priorizar uma em detrimento das outras. Levando em

consideração a mensagem deste capítulo, o que fazer para pôr em prática o princípio pedagógico da politecnicidade na escola pública brasileira?

b) Os processos educacionais reificantes, de comum acordo com os valores da sociedade capitalista, têm produzido uma geração extremamente pragmática, onde o **Ser** cedeu lugar ao **Ter** e, mais recentemente, ao **Aparecer**. Os mais empedernidos são os emergentes de todos os estratos sociais. Na seção “Para Pensar”, baseado em escritos do século XIX, mostra-se que esse não é um processo recente e que, portanto, é imanente à sociedade fundada no poder do lucro. Mas isso, a reificação, não acontece com todos na sociedade: há pessoas das classes trabalhadoras subalternas e das classes médias, que nunca se deixaram enquadrar pela ânsia do “dar-se bem a qualquer custo”. Por outro lado, amplos setores da burguesia desfrutam de uma educação completa. A educação de cada sentido faz parte do refinamento humano em “suas relações com o mundo (*ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar*), o homem se afirma no mundo objetivo não só em pensamento, senão com todos os sentidos”, é possível aspirar-se a uma educação, via escola pública, que postule uma educação mais completa da pessoa e menos pragmática?

c) Uma atitude inicial, para reverter a condição hegemônica da educação fragmentada, é mudar o hábito de estudo. Por isso, propõe-se, aqui, o Método Histórico-Crítico de Produção Acadêmica. Lembre-se de que é fundamental se exercitar, não há como criar hábito sem exercício diário. Assim, no estudo de todo texto de suas atividades acadêmicas, ponha em prática as orientações do método que será exposto em seguida.



## CAPÍTULO III

### O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA (PROCESSO DE APROPRIAÇÃO)<sup>13</sup>

Há alguns anos, vem-se tentando sistematizar a articulação entre a técnica de leitura analítica, a forma de estruturar o raciocínio lógico em língua portuguesa e os objetivos da pedagogia histórico-crítica para uma formação acadêmica, como já foi dito.

Essa tentativa se deve ao fato de que nas disciplinas de metodologia – do estudo (geralmente reduzida à leitura), de exposição oral (uma seção no âmbito da didática), bibliográfico-documental e de elaboração do texto dissertativo (enquanto parte da pesquisa) – esses aspectos, normalmente, são apresentados, uns separados dos outros, como se não pudessem ser integrados. E isso foi se tornando cada vez mais angustiante, não só à medida que se percebiam as consequências dilacerantes desse modo fragmentado de proceder, mas também em função das contribuições, relacionadas aos processos de formação omnilateral, da pedagogia histórico-crítica.

Assim, objetiva-se, aqui, apresentar elementos didáticos para uma formação acadêmica histórico-crítica, com os quais seja possível desenvolver habilidades de elaboração de *esquemas*, enquanto estrutura lógica do discurso científico; de *resumos*, enquanto interpretação de texto; de *resenhas*, enquanto interpretação crítica de texto; e de uma forma de *fichamento*, o conceitual, enquanto organização de banco de dados indispensável à produção acadêmica. Ao mesmo tempo, demonstrar-se-á que esses procedimentos de apropriação são a base para os elementos de expressão oral<sup>14</sup>, enquanto interface funcional entre a estrutura lógica do discurso

---

<sup>13</sup> Trabalho apresentado no III EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Salvador: UFBA, 14/11/2007, sob o título “Politecnia e Emancipação: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade”.

<sup>14</sup> Quando um/a aluno/a apresenta oralmente um trabalho acadêmico, em sala de aula, utiliza exatamente desse expediente. Uma exposição será tanto melhor, quanto mais qualificada for a utilização de um software de apresentação (PowerPoint, Canva, Google Presentation, Prezi, *Mind Manager*), que se baseie num esquema lógico e não em um texto.

científico, e a *escrita*, enquanto fundamento estruturante da elaboração dissertativa e, portanto, de objetivação.

Propõe-se, em vez de uma técnica de leitura, um método, que possibilite não só a realização do trabalho acadêmico, mas também a realização da própria formação cultural, enquanto projeto de emancipação humana.

Parte-se do pressuposto de que o/a estudante, oriundo ou pertencente às classes trabalhadoras subalternas, que se encontre em condições mínimas, porém, suficientes para querer reverter as condições adversas de sua situação social, pode potencializar suas capacidades genéticas, pelo desenvolvimento de habilidades socioculturais<sup>15</sup>.

Nesse sentido, o conhecimento da natureza da sociedade onde se encontra e a postura política diante dela são elementos básicos: o conhecimento da natureza de classe da sociedade possibilita entender porque a condição social mais entrava, que dinamiza; a postura diante dessa sociedade permite a formação de uma ética, segundo princípios, que consolidem a dignidade da pessoa, enquanto cidadão historicamente situado e comprometido com a transformação dessas condições.

Esse pressuposto, por sua vez, facilita a compreensão do lugar ocupado pela universidade e do papel desempenhado por ela na sociedade. Esta, não é uma sociedade qualquer, é uma sociedade formada à base do colonialismo etnocêntrico e do coronelismo escravista, cuja simbiose a tornou etnocentricamente elitista e exageradamente voltada para atender as expectativas dos segmentos sociais dominantes (Fernandes, 1986). Nessa perspectiva, a universidade é o lugar privilegiado da reprodução econômica, social e cultural, e o desconhecimento dessa realidade pode custar caro à

---

<sup>15</sup> A relação entre desenvolvimento e aprendizagem se baseia em Vygotsky (1991 p. 89-103), o que não significa para este autor, muito menos para Vygotsky, desconsideração às capacidades genéticas. Para este autor, particularmente, dada as conquistas no campo da genética e da neurociência, entender o ser humano como síntese da relação dialética entre desenvolvimento genético e aprendizagem sociocultural, sendo esta última determinante, em última instância dessa relação é, hoje, fato incontestável, apesar das concepções hegemônicas, que não enxergam essa relação, concebendo o ser humano como produto ou só de um lado ou só de outro.

formação profissional e causar danos irreversíveis a formação da humanidade emancipatória das classes trabalhadoras subalternas.

Com base nesses pressupostos, seria possível desenvolver um método de formação acadêmica, que atendesse à politecnicidade como princípio pedagógico e aos objetivos da pedagogia histórico-crítica? É o que se tentará esboçar, aqui, pelo que se deu de denominar de método histórico-crítico de formação acadêmica.

### 3.1 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ACADÊMICA PELO ESTUDO

O método histórico-crítico de formação acadêmica é um processo de trabalho para estudo bibliográfico-documental e produção de texto dissertativo, que se compõe de dois movimentos: um de apropriação da cultura acadêmica pelo estudo, que será explicado, a partir de agora; outro, de objetivação da cultura acadêmica pela produção dissertativa, que será explicado no próximo capítulo.

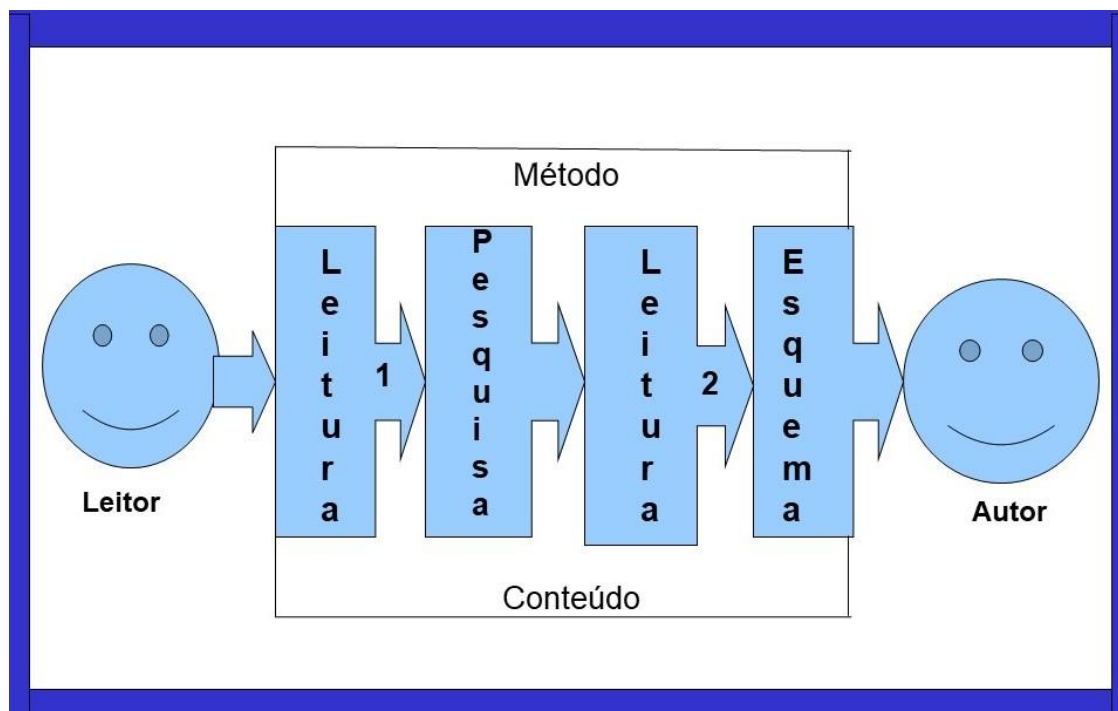
O processo de trabalho para estudo é composto de uma primeira leitura diagnóstica em busca da visão de totalidade do texto ou documento, de uma pesquisa multidisciplinar sobre a fundamentação epistemológica e o contexto histórico-cultural do texto e de seu autor, e de uma segunda leitura para compreensão aprofundada do conhecimento científico veiculado, num movimento de apropriação didática, que se desenvolve predominantemente no sentido leitor-autor e do texto para o esquema lógico.

Assim, a *primeira leitura* deve ser desenvolvida com os mesmos procedimentos e finalidade da leitura textual, com uma diferença fundamental: não se deve proceder à elaboração do esquema lógico do texto. Os testes realizados apontaram uma margem de erro muito grande, quando o esquema lógico é estruturado nessa fase, principalmente na graduação. O foco desta leitura rápida deve estar centrado no *destaque de todas as expressões desconhecidas*: palavras, conceitos, dados, fatos, teorias, autores.

Por isso, uma boa preparação dos estudos consiste numa revisão gramatical da língua portuguesa, o que pode ser feito de modo agradável através da leitura de autores-referência das diversas escolas literárias, e de uma revisão dos elementos lógicos fundamentais para a construção de raciocínios<sup>16</sup>. Essa preparação servirá de premissa, tanto para a *pesquisa multidisciplinar*, quanto para o retorno ao texto original, de cuja leitura, a segunda, resultará o *esquema lógico*, conforme está ilustrado na Figura 2.

Dos procedimentos predominantemente manuais da primeira leitura, vai-se, então, para a pesquisa multidisciplinar, de natureza bibliográfica e documental. Esta pesquisa é o primeiro grande momento do processo histórico-crítico, porque não deve ficar reduzida à busca pragmática de significados etimológicos ou epistemológicos em dicionários.

**Figura 2 – Sentido leitor-autor do processo histórico-crítico de produção acadêmica**



<sup>16</sup> Evidentemente, esse é um processo longo e sua indicação tem a finalidade de, por um lado, mostrar a necessidade de realizá-lo; por outro, de mostrar que não há técnica ou método eficiente, quando não se domina minimamente a língua padrão. Respeita-se os defensores das variações alternativas, no mais das vezes defensores da gramática popular; o problema é que não é com a gramática popular, com que se é aprovado num concurso ou na seleção para um emprego. Ademais, o estudo da literatura associado ao da gramática é não só uma forma de refinamento dos sentidos e de determinadas percepções cognitivas, mas também de interpretação da vida em suas mais diversas dimensões.

A pesquisa multidisciplinar deve se constituir num momento de formação politécnica, no sentido em que este conceito aqui é empregado: o de potencializar as múltiplas faculdades humanas, através do processo de apreensão das diversas naturezas das áreas em investigação, proporcionadas pelos vocábulos destacados.

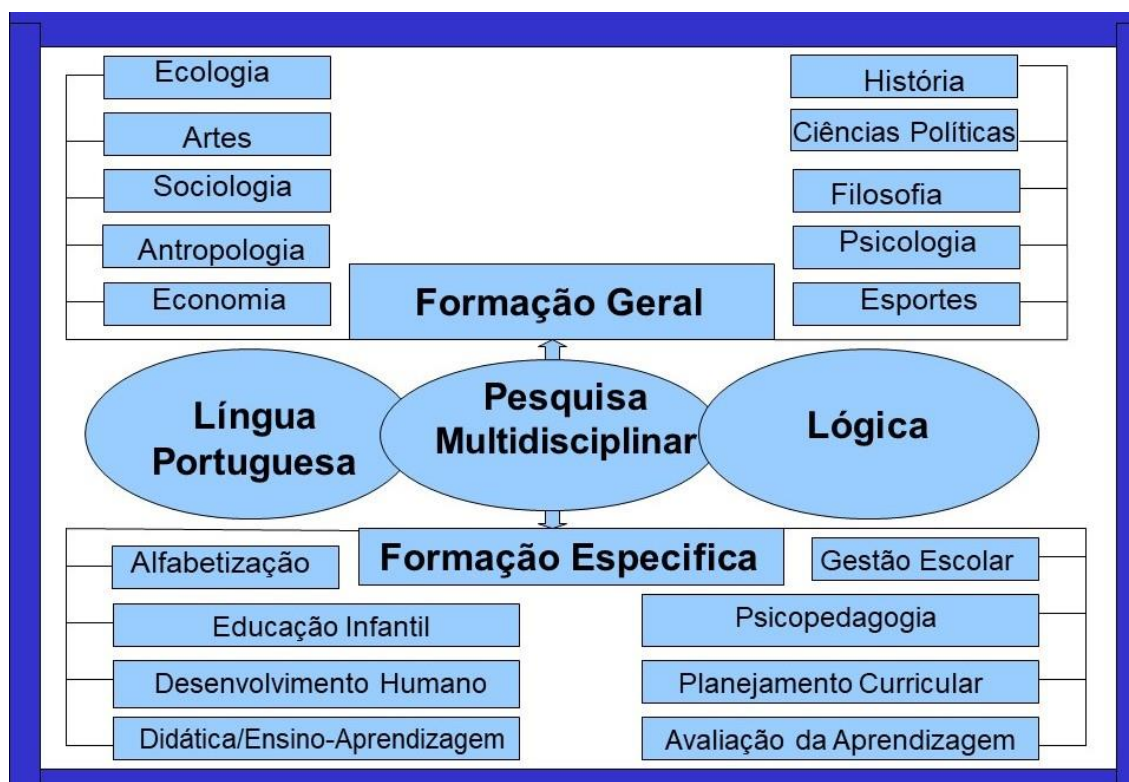
Assim, o que poderia ser um simples texto de uma área de fundamentos (p. e., filosofia, sociologia ou psicologia), pode se transformar num texto multifacetado, na medida em que seus destaques contenham conceitos de subáreas (ética, lógica, metafísica, epistemologia, estética, música), de um período da literatura, de um contexto ou de um fato histórico, econômico ou político, cuja compreensão contextualizada seja a base para a compreensão dos textos mais especializados de uma área particular, a Pedagogia, por exemplo.

Neste caso específico, cada subárea da Pedagogia (desenvolvimento humano, educação infantil, alfabetização, didática, planejamento, gestão escolar, para citar algumas) será tão mais compreendida quanto mais desenvolvida for a capacidade de relacioná-la aos seus fundamentos<sup>17</sup>, integrando a formação geral à especializada, conforme se ilustra com a Figura 3.

---

<sup>17</sup> Evidentemente que essa dependência é mais acentuada nas ciências, cuja epistemologia depende da epistemologia de outras ciências, de que a Pedagogia é um exemplo clássico. Todavia, a grande difusão de áreas interdependentes e das fronteiras de conhecimento impõem, hoje mais do que nunca, uma compreensão interdisciplinar, o que não é possível sem uma técnica que leve a isso.

**Figura 3 – A pesquisa multidisciplinar integrando formação geral e formação específica**



Não seria exagero afirmar que esse momento é mais importante do que a própria compreensão do texto que lhe deu origem. É o momento da formação contextualizada, da apreensão das diferentes naturezas do conhecimento e, portanto, o momento de desenvolvimento das diversas naturezas humanas. É esse processo de humanização do objeto (no caso, o texto), possibilitada pela objetivação da própria humanidade do homem, que a compreensão, do texto de origem, se realiza<sup>18</sup>. Em suma, a riqueza de um texto só pode ser compreendida à medida que o interesse por essa riqueza é

<sup>18</sup> O momento espetacular se dá quando se descobre a posição epistemológica do autor, mesmo que ele não a decline, como faz a maioria. Não à toa, poder-se-ia chamar esse momento de catártico (para utilizar o termo de Saviani). Só que isso pressupõe conhecer, minimamente, as concepções epistemológicas originárias ocidentais, das quais derivam dezenas de outras concepções. Fundamentalmente: de um lado, o idealismo platônico, o racionalismo cartesiano e a dialética idealista hegeliana (neste *front*, não esquecer de que há as versões religiosas); de outro, o realismo aristotélico, o empirismo inglês e a dialética materialista marxiana. Ver subseção “3.5.1”.

despertado no sujeito. Se o sujeito transforma essa riqueza em pobreza, então aí reside a primeira, das assim chamadas, dificuldades de leitura<sup>19</sup>.

Feito o trabalho de pesquisa, inicia-se a segunda leitura do texto, mais do que antes, sobressai, agora, a importância do domínio relativo da língua portuguesa, da construção de raciocínios e, como enfatiza Garcia (2000, p. 203-30), dos elementos estruturantes da construção de textos dissertativos.

Nesse momento, antes mesmo do início da leitura propriamente dita, é importante observar que um texto bem elaborado segue uma estrutura razoavelmente simples, onde introdução, desenvolvimento, conclusão correspondem ao processo síntese, análise, síntese<sup>20</sup>. A síntese da introdução se diferencia da de conclusão, porque enquanto naquela enuncia-se o que se pretende e como se vai abordar um determinado tema; nesta, expressam-se as dimensões que foram analisadas. Enquanto na primeira, o problema deve ser claramente formulado num contexto objetivo; na segunda, sintetizam-se os resultados de cada uma das dimensões analisadas. No caso da introdução, pode-se ainda enunciar as dimensões ou os aspectos que serão analisados, procedimento técnico que se transforma numa dica de como o desenvolvimento está estruturado.

O desenvolvimento do texto, não raramente, se compõe de uma estrutura que leva em consideração a forma como o problema está formulado. O mais comum é organizá-lo por seções, cada uma das quais analisando uma dimensão ou um aspecto que, em seu conjunto, encerram as múltiplas possibilidades de explicar o problema em sua totalidade.

Desse modo, cada seção se constitui de um processo de demonstração, por argumentos logicamente encadeados, de forma indutiva ou dedutiva. A organização, indutiva ou dedutiva e da transição entre as ideias (Othon, 2000, p. 276-284), depende do modo particular como cada

---

<sup>19</sup> Acrescente-se: desde que essas dificuldades não tenham uma origem genética ou decorram de uma deficiência física. Sobre o processo apropriação-objetivação, consultar Duarte (2000, p. 115-128).

<sup>20</sup> Tem-se dito, quanto a esse aspecto, que a análise de uma obra literária é muito mais complexa, na medida em que a liberdade do estilo e a ênfase na criação impõem um processo não padronizado de abordagem analítica.

autor hierarquiza os fatores determinantes de uma dimensão do problema, sendo mais comum organizá-los pela natureza e pelo grau de importância para a explicação do problema, aliás, os mesmos critérios são utilizados para organizar as seções.

Assim, a dissertação, pró-forma, se torna um texto compacto, no qual o desenvolvimento se estrutura com base nas seções. Estas são constituídas de argumentos, que são compostos por proposições, que, por sua vez, são formadas por conceitos, e que *ipso facto*, constituem as unidades do discurso científico.

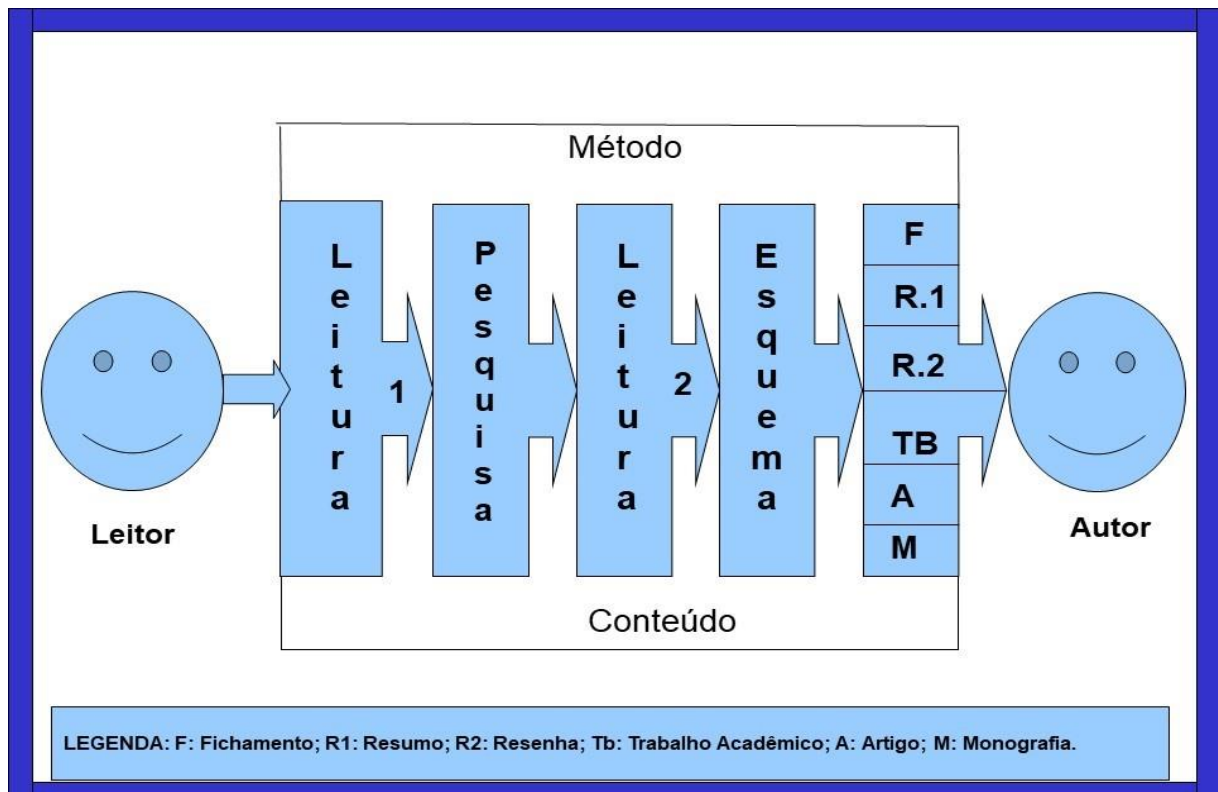
Com o conhecimento desses pressupostos, inicia-se a segunda leitura. Esta tem por objetivo não só a compreensão do texto do ponto de vista semântico e epistemológico, mas também a apreensão lógica de sua estrutura, donde decorre a necessidade de grifar as proposições, que compõem essa estrutura, criando-se assim um esquema visual<sup>21</sup>.

Tecnicamente, esse é o trabalho fundamental. Dele, dependem todos os outros desdobramentos técnicos: o fichamento, o resumo, a resenha, o trabalho acadêmico, o projeto de pesquisa, o artigo, a monografia (incluídas a dissertação e a tese) e qualquer outro fazer acadêmico.

---

<sup>21</sup> O trabalho de transformação do esquema visual, marcado no texto, em esquema lógico, seguido do fichamento conceitual, constitui-se num momento crucial do método, momento que, por sua vez, se constitui na transição entre os processos de apropriação (estudo) e os de objetivação (resumo, resenha e todas as formas mais elaboradas de trabalho acadêmico-científico: o projeto de pesquisa, a monografia, a dissertação, a tese), que serão desenvolvidos no próximo capítulo.



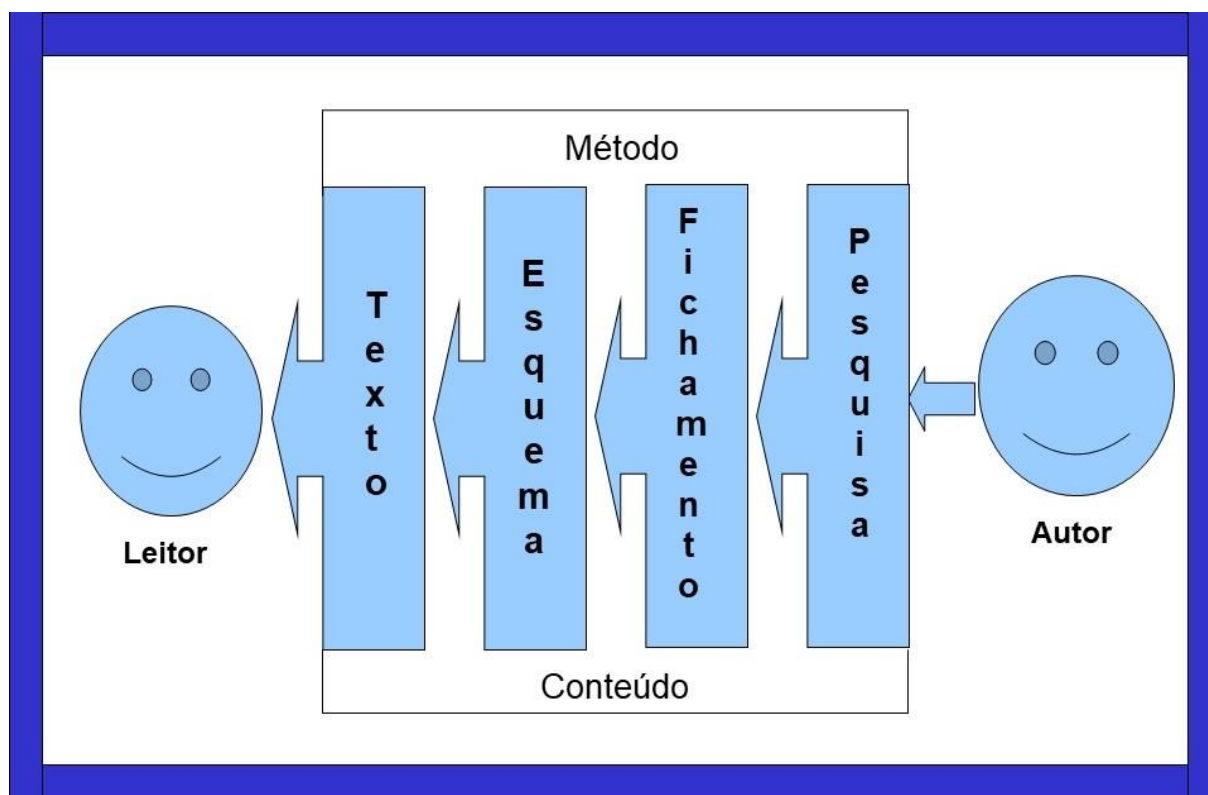
**Figura 4 – Resultantes do processo histórico-crítico de produção acadêmica**

Todas essas formas de comunicação do trabalho acadêmico-científico têm, em comum, o fato de que sua elaboração depende, principalmente nos momentos de formação da vida acadêmica, do esquema lógico da estrutura de desenvolvimento do trabalho.

Por isso, o esquema lógico, no processo de produção acadêmica, é o elo entre o leitor e o autor, o elemento através do qual se pode perceber que as atividades de leitura não estão dissociadas das atividades de elaboração do discurso, da produção do texto dissertativo. Se não estão dissociadas, porém, não se pode dizer que o processo produtivo seja o mesmo.

Com efeito, ainda que com base nos mesmos princípios lógicos, do ponto de vista do autor, a atividade é diametralmente oposta ao processo de interpretação do leitor, porque o processo se dá do esquema lógico para o texto e não o inverso, como acontece no processo de leitura. Observe Figura a seguir.

**Figura 5 – Sentido autor-leitor do processo histórico-crítico de produção acadêmica**



No sentido exato em que se coloca aqui, o início do processo de produção é a síntese final do processo anterior e, ao mesmo tempo, o começo da análise em sentido contrário.

Sem embargo, pela concepção histórico-crítica do conhecimento, a formação cultural humana se dá num movimento dialético de apropriação/objetivação, entendendo por objetivação “a transferência da atividade humana do sujeito para o objeto”, através da qual é incorporada à prática social, e por apropriação, a posse, por aprendizagem, dessa prática social (Duarte, 2000, p. 115-128).

Por isso, o processo de interpretação de um texto é um processo de apropriação de uma herança cultural, que deve ser apreendida (se o objetivo é o desenvolvimento humano completo e, portanto, politécnico do ser humano) em suas múltiplas possibilidades; e a produção de um texto, deixa de ser tecnicamente apenas a produção de um texto, para ser a inscrição da

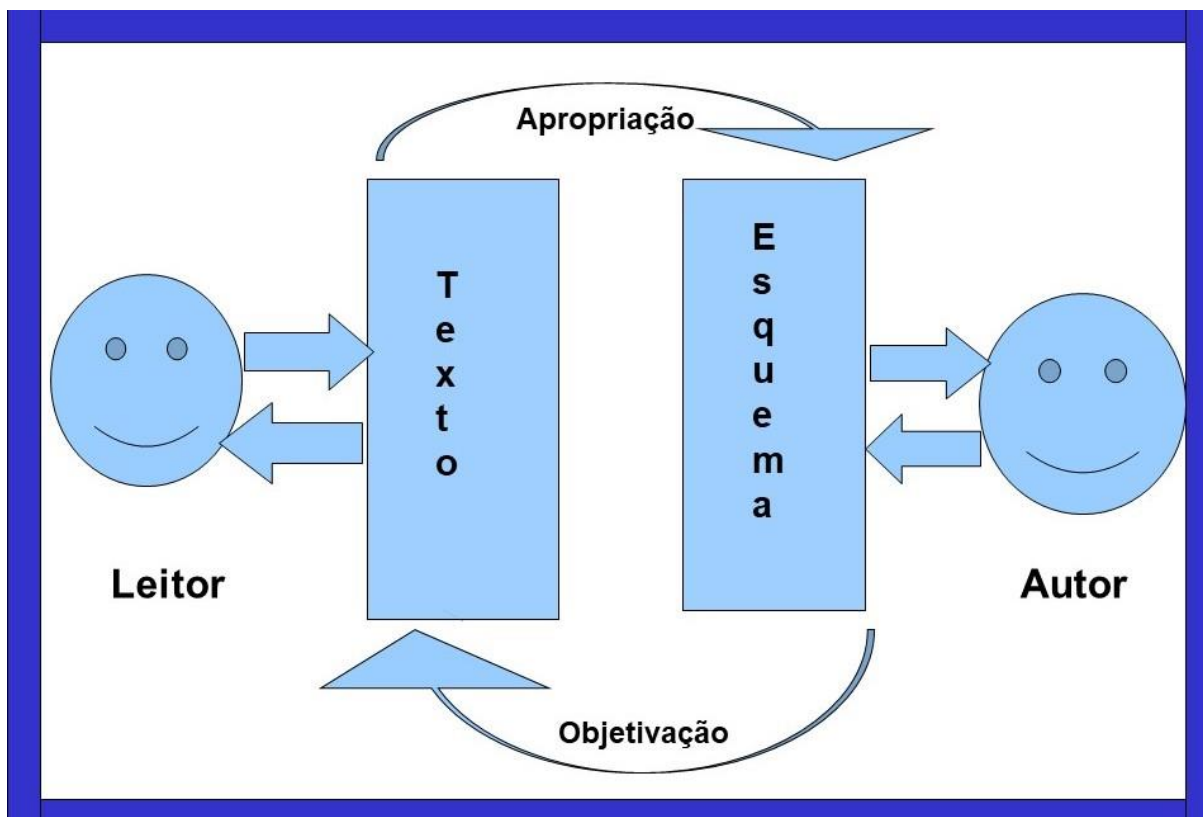
cultura humana sob forma de texto. Tal inscrição poderia se manifestar sob a forma de música, de obra de arte, de instrumentos técnicos e tecnológicos, de um paladar específico, de sentimento, de cheiro, de um modo de trabalhar a natureza ou de viver em sociedade. E tudo isso pode estar num único texto.

E por que pode estar? Porque também pode não estar. A profundidade da apropriação depende não só da qualidade da formação, mas também da técnica de apreensão, do método de estudo. Não é à toa que quanto mais se melhora a formação e se aprimora a técnica, mais ricos e prazerosos se tornam todos os processos intelectuais. Do mesmo modo a qualidade da objetivação, como a produção de um texto, também depende da formação e de uma técnica de produção. A relação entre apropriação e objetivação é uma relação dialética, pela qual se pode perceber como a realidade exterior está sendo incorporada e, ao mesmo tempo, como está sendo estruturada para ser exprimida.

Com efeito, se o processo de produção de um texto em si é um movimento do esquema lógico para o texto, e a elaboração do esquema, tal como se viu durante a demonstração do processo de leitura, pressupõe a organização do trabalho acadêmico, em particular, a execução de procedimentos essenciais como a aplicação do método ao estudo bibliográfico-documental e ao fichamento conceitual, logo o processo completo de produção do texto dissertativo vai da pesquisa multidisciplinar, passando pelo fichamento conceitual e pela elaboração do esquema lógico, até a elaboração propriamente do texto.

Em síntese, o trabalho de produção acadêmica, enquanto um processo que se dá entre um leitor e um autor, mediado pelo processo ensino-aprendizagem, constitui-se de dois movimentos de um mesmo processo de aprendizagem simultânea, cuja direção é determinada pelo sujeito que o executa: ou o leitor ou o autor.

**Figura 6 – Os sentidos contrários dos movimentos de apropriação e objetivação**



A direção contrária, do papel de um sujeito em relação ao outro, enfatiza apenas que a condição de um sujeito, em todo o transcurso, se aprende na relação com o outro, como ademais toda e qualquer relação. A percepção dessa simetria, diametralmente oposta, talvez seja a primeira evidência de que a formação já esteja se realizando sob os parâmetros da concepção histórico-crítica, pelo menos da que se esboça aqui.

### 3. 2 O FICHAMENTO CONCEITUAL<sup>22</sup>

O fichamento conceitual é a atividade mais preterida do processo de estudo. Há muitas razões para isso: confiança na memória, confiança na percepção de que ler e interpretar seja suficiente, falta de perspectiva no aproveitamento desse trabalho, dificuldade técnica de encontrar a

<sup>22</sup> Texto-base de aula interativa sobre o tema (Maciel, 2004) com as devidas atualizações, decorrentes dos progressos tecnológicos, na área de desenvolvimento de software.

formulação correta para exprimir o conceito, dificuldade em elaborar a referência bibliográfica, falta de tempo para esse trabalho. Todas essas razões, todavia, devem ser superadas, senão para não sofrer na elaboração de todo trabalho acadêmico, pelo menos para facilitar a elaboração de qualquer trabalho de conclusão de curso.

As duas primeiras razões decorrem de práticas de estudo mal orientadas. Incentivar o exercício da memória, certamente, é um ato pedagógico salutar, mas quando se trata do trabalho de pesquisa, o incentivo deve vir acompanhado da precaução de que a memória, em situações medianas, tem limite e, quando se tratar de trabalho com vários autores, não tem jeito, há que se registrar o estudo para, quando for preciso, localizar imediatamente.

Por outro lado, normalmente, as orientações para estudo de texto tratam demasiadamente dos processos de ler e interpretar, ou sem a preocupação de mostrar o limite desse importante ato pedagógico, quando não acompanhado da intencionalidade do que fazer com essa interpretação, ou sem fazer com que o/a estudante entenda que toda interpretação é um ato provisório. Dali a alguns meses, se for necessária uma nova leitura do mesmo texto, o/a estudante descobrirá novos elementos, que podem modificar a interpretação, no todo ou em parte.

Registrar, portanto, é importante para perceber a própria evolução interpretativa, quanto desenvolver a capacidade de autocrítica. Perceber que no processo de conhecimento, o ato de apropriar-se não pode estar dissociado do ato de objetivar-se.

Os mais pragmáticos e os imediatistas não veem importância nesse tipo de trabalho, porque não enxergam uma aplicabilidade palpável ou imediata para isso, donde decorre a falta de perspectiva no aproveitamento desse trabalho.

Mas, observando bem como não há uma aplicabilidade palpável e imediata para esse tipo de trabalho? Os trabalhos acadêmicos não fazem parte de seu cotidiano? A questão parece ter origem, novamente, numa prática desaconselhável, que consiste, de um lado, em só exigir um trabalho

acadêmico mais elaborado apenas nos que se destinam à conclusão de curso e, de outro, na praga que assola os recintos universitários: a divisão técnica de trabalho.

A evidência mais contundente dessa prática é o “as normas são responsabilidade do professor da disciplina “x”, “a correção gramatical do professor da disciplina “y” e, assim sucessiva e progressivamente o caos se instala.

As outras duas razões, a dificuldade técnica de encontrar a formulação correta para exprimir o conceito e a dificuldade em elaborar referência bibliográfica, só podem ser superadas pelo hábito, pela prática cotidiana de exercitá-las, pois envolvem, de um lado, um conjunto de pressupostos lógicos e epistemológicos definidores da natureza do conceito e, de outro, de atenção e paciência. E por quê?

O trabalho técnico do fichamento conceitual, em si, requer o domínio de algumas habilidades lógicas, como entender a relação extensão/compreensão de um conceito, a distinção entre conceito e definição de um conceito.

Disso resulta que perceber a relação entre o todo e a parte será determinante para entender a abrangência de um conceito e que jamais se chegará à definição de um conceito, sem identificar as características ou os fatores que o compõem.

O fichamento conceitual, como encerra a própria expressão, é o registro de um conceito, diferente do fichamento de um texto, de um artigo, de um livro, que são importantes para uma apresentação, para um debate, para um resumo ou resenha, mas não para o trabalho de pesquisa, para o qual o conceito ou o princípio epistemológico são fundamentais.

Exemplo de fichamento conceitual:

TRABALHO: Concepções históricas

Referência autor 1 (nunca esquecer de anotar a página ao final):

Referência autor 2 (nunca esquecer de anotar a página ao final):

Referência autor 3 (nunca esquecer de anotar a página ao final)<sup>23</sup>:

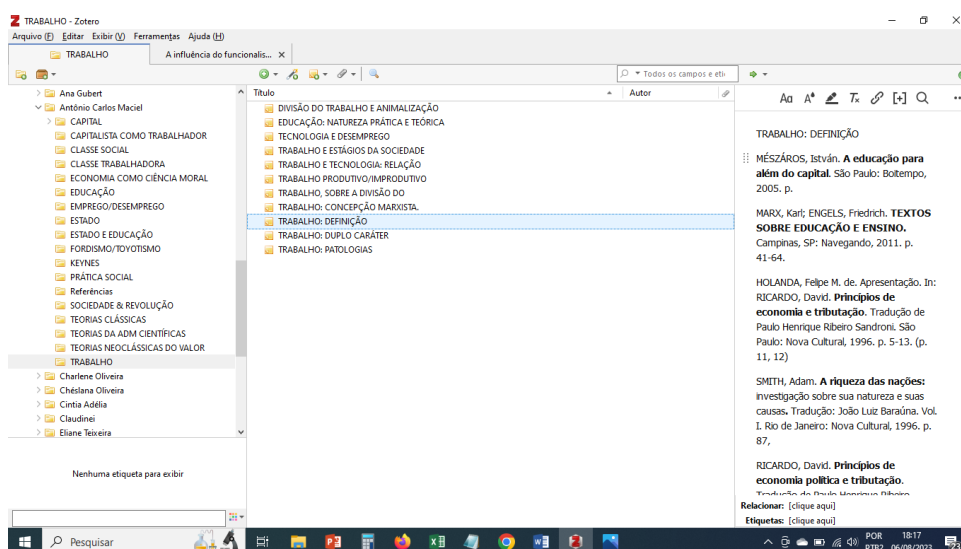
Uma ficha como essa permite a quem fez, elaborar rapidamente um argumento, comparando concepções históricas de trabalho (suponha-se: no escravismo clássico, no feudalismo e no capitalismo), de três autores diferentes, evidenciando os aspectos sobre os quais concordam ou se aproximam e os aspectos sobre os quais divergem.

Esse exercício técnico, objeto central da “Análise Histórico-Crítica”, não somente permite sair da “cantiga de grilo”, do enfadonho trabalho com um só autor, mas também florescer a capacidade cognitiva de distinguir as coisas, encontrando sua unidade e diferenças. Enquanto trabalhar com um autor leva à certezas, dogmatismo e pedantismo; o trabalho com vários autores, buscando identidade e diferenças, desenvolve a capacidade de distingui-los por seus fundamentos epistemológicos.

Outros exemplos: **trabalho**: características; **trabalho**: definição; **trabalho**: divisão social; **trabalho**: divisão técnica; **trabalho e mercadoria**: relação; **trabalho como princípio educativo**; **politecnicia como princípio pedagógico**.

E, assim, para quantos conceitos ou princípios lógicos, epistemológicos, metodológicos, forem necessários, por necessidade acadêmica ou por escopo de uma pesquisa específica.

**Figura 7 – Print da tela do Zotero: Pasta Trabalho. Ficha: Trabalho: definição**



<sup>23</sup> Não precisava, mas nunca é demais lembrar, que a anotação da página tem a simples finalidade de localizá-la rapidamente. Não faz parte da referência, exceto, quando se utiliza um capítulo de uma obra coletiva.

Os procedimentos técnicos para o manuseio deste *software* são encontrados facilmente na internet, mas, especialmente para os fins expostos aqui, vídeos explicativos, e outras importantes informações complementares, podem ser encontrados no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/c/CIEPES/featured>.

### 3.3 PARA PENSAR

Quanto mais cedo se possa descobrir a natureza da sociedade capitalista, mais cedo se descobre a natureza da escola pública nesse sistema social. A relação entre a estratificação social dessa sociedade e a estratificação social da escola, inclusive no interior da própria escola pública, está na base mesma das finalidades das políticas de manutenção do *status quo liberal*.

Como essas finalidades são operadas no cotidiano da sociedade e da escola? Esse foi o pano de fundo da dissertação, desse autor, defendida em 1992, ainda, decorrente do projeto de pesquisa, já citado (Maciel, 1989), cuja obsessão era descobrir como se operava a relação entre a divisão técnica do trabalho, de que tanto Marx se queixava, por tornar o ser humano das classes trabalhadoras subalternas um fragmento de gente, e a educação escolar dos filhos desses trabalhadores, que se encontravam na base da pirâmide social, proporcionando a estes um arremedo de instrução para ser utilizado, segundo as necessidades conjunturais do capital.

Com base na observação dos processos educativos, durante a formação de três bairros de Manaus, em meio a luta entre Estado e Movimento Sem-Teto, o *modus operandi* desse processo foi traduzido no capítulo “**A educação como expressão da luta de classes**” (Maciel, 1992).

Da mesma dissertação se retira duas citações, escritas com um século de diferença, mas que caminham, de mãos juntas, na mesma direção. A primeira de Marx (1980, p. 558-559):

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades



variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, *pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade*. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. *A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica*. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores.

Os grifos não são originais, mas são para chamar à atenção para o fato de que a relação entre natureza social e forma de existência educacional de uma sociedade andam de mãos dadas e se, a forma de existência, desta sociedade, reside na exploração de umas classes sociais sobre outras, não espere que a educação seja diferente. E esse é o exato sentido com que Snyders (1981, p. 99, 100, 105 e 106 respectivamente) registra:

Na nossa sociedade, os sistemas diferenciados da carreira escolar são a projecção, no plano escolar, da divisão da sociedade em classes. A burguesia nega a existência dos sistemas como instrumento de segregação... da mesma maneira que sempre negou a existência de classes e da luta de classes [...]. Os sistemas não correspondem ao insucesso de alguns indivíduos, mas sim a estruturas destinadas a eliminar os alunos vindos do povo [...]. A promoção individual, um ou outro que escapa, que se defende, não é nisto por certo que está a solução. A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias [...]. A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras.

Do diagnóstico das mazelas da divisão social e técnica do trabalho e de como o sistema educacional público se encarrega de sedimentar a fragmentação de corpos e consciências, resulta a obsessão por contribuir para a minimização de seus impactos na escola. Dessa compreensão da vida nasceram, uma década e meia depois, as propostas do método de formação e da educação integral politécnica, praticamente, ao mesmo tempo<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Como já se disse o método foi nascendo, nas experiências dos sucessivos laboratórios didáticos (renega-se o termo oficina), no período entre 2000 e 2007, e teve a primeira versão publicada sob o título "Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a

### 3.4 PARA PRATICAR

Desde há muito se tem chamado à atenção para a relação entre teoria e prática. Críticas às pedagogias tradicionais de que o ensino deles é destituído de atividades práticas, não procede; as críticas destinadas às pedagogias escolanovista de que são destituídas de conhecimento sistematizado, também, o são; idem para as críticas endereçadas às pedagogias, que enfatizam os meios como recurso essencial no processo de aprendizagem. As teorias pedagógicas, com mais ou menos ênfase, numa ou noutra dimensão, são efetivas, segundo seus princípios e métodos pedagógicos.

Toda teoria pedagógica é eficiente, se praticada segundo seus determinantes epistemológicos; cada uma das quais, com objetivos explícitos ou não, tem finalidades político-ideológicas.

Acusá-las de uma coisa ou outra, principalmente, para enaltecer a sua perspectiva particular, é desconhecer que o conhecimento é uma produção social, produto da cultura humana e, por isso mesmo, um bem da humanidade, em seu emaranhado de contradições de todo tipo. Aquém disso é chover no molhado do senso comum, infestado de percepções preconceituosas.

Quando se faz ciência, ainda que essa prática exista, se trabalha com conceito e não com pré-conceito!

Com base nisso, aqui vai uma única indicação: tente interpretar um livro, um documento, olhando não para ele, mas observando a comunidade a sua volta, a sociedade em que se encontra.

De repente, quem sabe num instante singular, você descubra que, nas tais ciências sociais e humanas, muitas coisas são ditas por deleite de seus autores, que se a ladainha do “é preciso fazer isso; é preciso fazer aquilo” não

---

formação histórico-crítica na universidade”, em 2009. A proposta da educação integral politécnica nasceu da experiência pedagógica do “Projeto Burareiro de Educação Integral”, realizada em Ariquemes, estado de Rondônia, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, com fragmentos apresentados em congresso e publicados, como capítulo de livro, sob o título “Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica”, ambos em 2007.

foi feita por seus proponentes, então, essa prática não passa de conversa fiada: uma fraude.

Do ponto de vista estritamente técnico, estudar associando as informações às suas observações da realidade social, é, cada vez mais, uma habilidade fundamental, nesses tempos de tempestade de informações. E é fundamental, tanto para desenvolver a capacidade de triagem, quanto para o aperfeiçoamento da aprendizagem do texto em contexto.

Desse modo, você nunca cairá na besteira de enunciar: “Na universidade se aprende a teoria; na vida, se aprende a prática”.

### 3.5 PARA NÃO ESQUECER

Quando se trata de estudar, com a profundidade requerida pela universidade, alguns autores clássicos são imprescindíveis e não podem faltar em sua biblioteca. Sem um mínimo de domínio de suas contribuições para a epistemologia, infelizmente, será impossível identificar as bases nas quais repousam a produção científica em ciências humanas e sociais.

#### 3.5.1 Construindo sua biblioteca física

##### a) Idealismo:

PLATÃO. **Diálogos**: Fédon. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 106-114. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. **A República**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2014. (livro VI, p. 196-226; livro VII, p. 227-259).

##### b) Realismo:

ARISTÓTELES. **Tópicos**: livros VI e VII. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores). Obs.: Atentar para a forma do pensamento lógico-formal sobre as coisas.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livros I e II. São Paulo: Abril S, A. Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores). Obs.: Atentar para a determinação das coisas sobre o raciocínio.

##### c) Racionalismo:

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 25-71. (Coleção Os Pensadores).

**d) Empirismo:**

BACON, Francis. **Novum organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. 2. ed., São Paulo, 1979. p. 3-34. Obs.: indispensável até o aforismo 65. (Coleção Os Pensadores).

**e) Dialética Idealista:**

HEGEL, Wilhelm F. **A fenomenologia do espírito** (Introdução e extrato "A Consciência"). São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 41-75. (Coleção Os Pensadores).

**f) Dialética Materialista:**

MARX, Karl. Posfácio da 2ª edição. In: **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, volume 1: o processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 5. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 8-17.

MARX, Karl. Prefácio e "O método da economia política". In: **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983. (p. 23-27; 218-231, respectivamente).

ENGELS, Friedrich. Idealismo e materialismo. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã** – e outros textos filosóficos. 3. ed., Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975. p. 103-116.

### 3.5.2 Construindo sua biblioteca online

a) <https://onlinecursosgratuitos.com/51-livros-em-pdf-da-colecao-os-pensadores-para-baixar/>

b) <https://farofafilosofica.wordpress.com/2018/02/22/filosofia-e-sociologia-10-documentarios-essenciais/>

c) <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/8-documentarios-sobre-sociologos-e-filosofos-para-ampliar-o-repertorio>

d) <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

e) <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/6976>

### 3.6 PARA CONCLUIR

Ao iniciar o estudo de um texto, que tal tentar em vez de ver um texto, ver o autor do texto? Essa simples atitude muda toda a história de sua relação com esse texto.

Dela surge a necessidade de, antes de ler propriamente o texto, conhecer o autor. Se for um autor clássico ou uma referência de área de conhecimento não será difícil conhecê-lo: há blogs, sites especializados, grupos de discussão online, à vontade, diferentemente de antes da internet, quando só se tinham as enciclopédias e as biografias publicadas, ambas em papel.

Mas, se o autor não for um clássico ou uma referência de área de conhecimento ou, enfim, se não tiver uma página pessoal na internet, restar-lhe-á, ainda, o currículo lattes, onde consta a produção acadêmico-científica da pessoa e, por meio da fundamentação epistemológica, especialmente, por meio das unidades conceituais de que se utiliza para proceder a análise de um determinado tema, é possível descobrir quem é o/a autor/a.

Toda relação tem efeitos colaterais, sobre os quais quem se inicia nesse ofício tem de ir criando suas próprias condições de existência. Nesse primeiro contato: evitar preconceito. Não há coisa pior na vida acadêmica: fácil de falar; difícil de cumprir!

Esse péssimo hábito da formação (melhor diria, da deformação) acadêmica, sempre leva a posturas dogmáticas, e não há coisa pior no mundo acadêmico do que a tacanhice dos igrejeiros, em especial, os igrejeiros provincianos.

É muito fácil identificá-los: somente a teoria deles é a certa; mesmo no universo de sua própria teoria são inflexíveis a atualizações, diferenciações, oposições; são ortodoxos ao extremo; não estudam teorias divergentes ou adversárias, porque “não precisam”; sempre têm razão, nunca erram, por isso são avessos à autocrítica; costumam transformar crítica em fofoca.

São destruidores da ciência, porque ciência não pode ser religião. A ciência precisa de embate, de testes, de aplicações à realidade e à vida. Por

isso, ciência, também, não é filosofia, antes, pelo contrário, a ciência nasce da crítica à filosofia exatamente para buscar formas, diferentes da filosofia, de interceder na realidade social e natural, transformar a realidade natural em realidade social.

Ao ler um parágrafo como este acima, o preconceituoso dirá logo que isso é positivismo comteano. Não! Comte (1978), de fato, sistematizou, no começo do século XIX, trezentos anos de desenvolvimento de ciência moderna. Marx (1975, p. 24) diz a mesma coisa quando sintetiza: “Os filósofos não têm feito senão *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Tomada, portanto, a precaução contra o preconceito (inclusive, sem esquecer de que todo pré-conceito é uma impressão muito superficial), se ponha a viajar com o texto, perceba a forma (primeira impressão estética da vida), a estrutura dos argumentos (modo como o/a autor/a organizou logicamente a exposição de seu pensamento), a relação entre o problema formulado, o método com que analisou o problema e os resultados encontrados por meio dele, o método.

Finalmente, não esqueça de que não há método sem teoria e que, por isso mesmo, não pode ser entendido plenamente sem a teoria que lhe dá suporte. Então, perceberá que a primeira impressão estética da vida escondia um conteúdo que, agora, também, é seu. Nisso reside o processo de apropriação do método histórico-crítico de formação acadêmica.

## CAPÍTULO IV

### O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA (PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO)

O outro lado, do método histórico-crítico de formação acadêmica, é constituído pelo processo de objetivação. Este se compõe de dois momentos: o processo de produção do esquema lógico e da análise histórico-crítica<sup>25</sup>.

Este capítulo tem por objetivo explicar como o processo de produção de um esquema lógico, para um trabalho dissertativo, pode ser realizado.

Parte-se do pressuposto de que suas percepções foram aguçadas pelo estudo de textos dissertativos, realizadas de acordo com o método aqui exposto.

Esse detalhe é importante porque se aprende a fazer esquema lógico, identificando como o esquema lógico de outros autores foi elaborado<sup>26</sup>. Numa palavra: aprende-se a escrever bem, lendo quem escreve bem. E se descobre quem escreve bem, pela estrutura lógica do texto, expressa pelo esquema lógico de quem o escreveu.

Um bom texto, portanto, é resultado de um bom esquema lógico e produto de uma pesquisa que, necessariamente, o precede. Ideias não nascem do nada; ideias nascem de uma investigação teórica, do trabalho empírico de investigação e, muito mais ainda, de ambos.

Um bom esquema lógico é aquele que ordena, hierarquicamente, numa primeira instância, as proposições principais dos argumentos. Numa segunda instância, as proposições secundárias (geralmente orações

---

<sup>25</sup> A análise histórico-crítica fará parte de um trabalho separado, motivo pelo qual, no organograma da introdução (p. 23) se encontra na cor cinza.

<sup>26</sup> Volta-se a insistir na relação apropriação/objetivação, como uma condição existencial, pela qual o percebido é incorporado, processado pelo cérebro e que deve ser expresso de acordo com uma finalidade predeterminada, seja oral, seja por mímica, seja escrita por uma de suas formas estabelecidas. Mas essa é uma condição ideal, a maioria dos textos hoje parecem ser escritos de qualquer jeito, na forma caótica de um cérebro, que ainda não teve tempo de processar a relação entre as ideias, conceitos, proposições para formar juízos: a pressa corrompe a lógica e a estética da composição do argumento. E pior, quando suas relações se dão com textos caóticos, caótico será a sua possibilidade de ser, e se tornar reproduzidor da caoticidade.

subordinadas), que expressam os fatores, que dão consistência aos argumentos. E assim, sucessivamente.

Ocorre, todavia, que, para se encontrar argumentos é necessário que se tenha um problema de pesquisa, extraído de um tema<sup>27</sup>. Logo, não há como começar um processo de produção sem a delimitação de um tema e a formulação de um problema.

Delimitar um tema é pôr entre parêntese (como diria Husserl), um determinado aspecto da realidade, para ser investigado. É como utilizar o zoom de uma filmadora, com o qual o cinegrafista, ampliando ou reduzindo o foco, determina as dimensões do enquadramento.

Para problematizar é necessário estudar minimamente a realidade enquadrada, delimitada, diriam outros. Não raramente, muitos se perdem nesse momento, porque tentam problematizar sem nenhum conhecimento prévio do objeto a ser investigado. Um problema bem formulado pressupõe um conhecimento inicial, a partir do qual se processa uma investigação apurada.

O conhecimento prévio, mesmo que inicial, do tema/problema significa que todo o processo descrito no capítulo III esteja realizado, agora, como uma atividade, voltada para um problema específico.

Assim, o problema deve ser expresso, sob a forma interrogativa, indicando as dimensões a serem a serem investigadas, sob a forma de objetivo, sempre iniciando por um verbo operacional.

Processo nada simples, a maioria dos trabalhos dissertativos (artigos, monografias, dissertações, teses) se atrapalham logo aqui.

Mais do que qualquer outro lugar, cabe distinguir, tal como explica Netto (2011) o processo de investigação do processo de exposição. Primeiro, porque no processo de investigação, o problema é necessário; na exposição facultativo: em vez de o problema ser formulado sob a forma interrogativa, você pode formulá-lo sob a forma de objetivo geral (Este artigo tem por objetivo...). Mas, nesse caso, nenhum dos objetivos específicos pode ser maior,

---

<sup>27</sup> Insiste-se: a pesquisa antecede a essa operação (delimitação de tema; formulação de problema), pode – e deve – ser aperfeiçoada com o aprofundamento da própria pesquisa.



em **compreensão**<sup>28</sup>, do que o geral, senão você transforma a parte no todo e vice-versa.

Segundo, porque o processo de investigação tem uma natureza indutiva; o de exposição, dedutiva. Vale aqui lembrar da noção de hierarquização proposta pela equipe do híper criticado Benjamin Bloom (1979), no seu "Taxionomia dos Objetivos Educacionais": no ensino, os objetivos vão dos mais simples aos mais complexos: identificar, caracterizar, comparar, definir, explicar, aplicar, demonstrar; na exposição dissertativa, uma medida eficiente é inverter o processo, indo, portanto, do geral ao particular, e é isso o que se chama tecnicamente de análise: decomposição do todo<sup>29</sup>.

Assim, para explicar, precisa-se definir, para se definir é necessário caracterizar o objeto, para se identificar, há necessidade de comparar, porque, como se faz em lógica, A não pode ser  $\neg A$  (A negativo ou não A).

Enfim, ao formular o problema, explicitamente ou não, do texto dissertativo, considere elaborar os objetivos específicos, de modo a "cercar" o problema, e de tal forma que, nenhum deles, possa ser maior, em compreensão, do que o objetivo geral. Dito isto, ao esquema.

#### 4.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESQUEMA LÓGICO DO TEXTO DISSERTATIVO

O processo de produção de um esquema, enquanto estrutura lógica de um texto dissertativo, pode ser feito do seguinte modo:

Pressupondo que a organização do trabalho e de pesquisa, tal como proposta aqui, tenham sido realizados, toma-se por base o tema "Evasão Escolar". Enquanto pesquisa científica, tem-se que investigar a partir de um problema, que pode ser "Explicar os fatores determinantes da evasão escolar, no segundo ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, da Escola Municipal Tarcila Correa Lima e Maciel".

---

<sup>28</sup> Revise a relação compreensão/extensão, em Lógica.

<sup>29</sup> O fato de que, por exemplo, o método de análise marxista opere o processo síntese-análise-síntese, como uma forma particular de análise, não anula a noção aqui exposta.

Observe-se que a precisão, com que o problema está formulado, não deixa outra alternativa, a não ser: pesquisar os fatores da evasão e não da repetência ou do rendimento; que só interessam os fatores do segundo ano e não os do primeiro ou terceiro anos; do mesmo modo não interessam os do turno vespertino ou noturno; e, finalmente, não se trata da escola “x” ou “y”, mas da Escola Tarcila Correa Lima e Maciel.

De acordo com a delimitação desse problema, a pesquisa bibliográfica pode ser direcionada para: a) a literatura nacional que trata do tema; b) os trabalhos científicos, nacionais e regionais, que especificamente estudaram o problema<sup>30</sup>. É importante perceber que toda ciência é constituída de teorias, por cujos princípios epistemológicos e ideológicos, a literatura é apreendida e que, por esta razão, o modo como se enxerga, quando se lê, e a forma como se aborda, quando se escreve, dependem desses princípios.

Esse é o motivo pelo qual se pode afirmar: vê melhor e aborda com maior profundidade, quem está fundamentado por uma teoria, de qualquer natureza (científica, filosófica, artística, literária, etc.), segundo às áreas de conhecimento<sup>31</sup>.

Dito isso, pode-se debruçar sobre a literatura, já devidamente selecionada. Está-se em busca de quê? Dos fatores da evasão. Sem muito trabalho, descobre-se que esses fatores só podem estar ligados aos sujeitos, ao ambiente e aos processos e instrumentos de trabalho (no caso, do processo ensino-aprendizagem) dos envolvidos.

---

<sup>30</sup> O procedimento técnico, tanto de levantamento, quanto de seleção, deve obedecer aos critérios estabelecidos pela área de conhecimento específica. Hoje, a classificação, de artigos e livros, pelo sistema Qualis, é determinante; não obstante, esta regra não substitui a identificação direta da qualidade da referência, pois, não raramente, encontram-se trabalhos bem fundamentados em revistas e livros não tão bem classificados e trabalhos sem importância epistemológica em revistas bem classificadas. Além de esquemas de compadrio – velho conhecido da formação social brasileira – senão em todos, ao menos numa grande parte dos sistemas e conselhos editoriais.

<sup>31</sup> Em 40 anos de profissão, contados os anos de monitoria, afirma-se peremptoriamente que a maior dificuldade – seja para interpretar, seja para elaborar um texto dissertativo – reside em não se adotar ou não saber identificar as teorias básicas das ciências sociais e humanas. Bem a propósito desta dificuldade, não se cansa de perguntar: se as pessoas não vêm à universidade aprender uma ciência, vêm fazer o quê? Obter um diploma profissional? Acaso, esta profissão não tem embasamento científico?

Ora, quem são os sujeitos? Professores, alunos, gestores (diretores, supervisores, orientadores, coordenadores, etc.), pessoal de apoio, familiares. E o ambiente? A escola com a qualidade de seus equipamentos e a comunidade com a sua complexa rede de organização social. Processos e instrumentos de trabalho? A organização pedagógica (da gestão do trabalho aos processos didáticos), os conteúdos curriculares, os métodos de ensino.

Em se tratando de evasão, não é difícil perceber que grande parte dos fatores tem origem fora do ambiente escolar. Eles se localizam no âmbito das relações familiares, do mundo do trabalho ou do desemprego, das relações inter-grupais da comunidade, do estado de saúde e, no caso da Amazônia, de algumas doenças próprias dos trópicos, para citar alguns.

Nesse momento, já é possível perceber que o acúmulo de fatores de toda ordem precisa ser organizado, para não se dar margem ao caos e a desordem. Cabe, portanto, construir uma estrutura lógico-explicativa, um primeiro esboço da arquitetura da explicação do problema, a tese a ser defendida. Para tanto, duas questões são básicas: a definição da forma estrutural como o problema será tratado e o estabelecimento de critérios de agrupamento, geralmente pela natureza do fator. Em ambos os casos, são procedimentos epistemológicos, ou cortes epistemológicos, que visam encontrar a melhor forma de abordar o problema.

Passa-se, então, a estruturar duas formas possíveis, a partir dos seguintes critérios de agrupamento: fatores intraescolares, fatores extraescolares, fatores pedagógicos, fatores sociais, fatores políticos. Põe-se intencionalmente dessa forma, porque permite perceber, de imediato, que a utilização de intra e extra não pode se dá no mesmo nível hierárquico de pedagógico, social e político. Logo, para colocá-los num mesmo nível, só criando duas estruturas, conforme se exemplifica pelo Quadro.

**Quadro 1 – Exemplos de esquemas lógicos básicos e respectivas estruturas de desenvolvimento dissertativo**

Esquema 1	Esquema 2
Critério: agrupamento, segundo a natureza do ambiente	Critério: agrupamento, segundo a natureza do fator
Problema: Explicar os fatores determinantes da evasão escolar	
Introdução 1. Fatores intraescolares da evasão escolar 2. Fatores extraescolares da evasão escolar Conclusão	Introdução 1. Fatores pedagógicos 2. Fatores sociais 3. Fatores políticos Conclusão

Observe-se que no esquema 1, o critério utilizado permite agrupar os fatores por determinação do ambiente onde ocorrem. Logo, os fatores são agrupados de acordo com a natureza do ambiente no qual ocorrem, e não de acordo com a natureza do fator. Pelo menos nesse primeiro corte. Já no esquema 2, o agrupamento está realizado, de acordo com a natureza do fator, e não segundo o ambiente onde ocorrem. Com esse procedimento, define-se o campo dos fatores (que, no esquema lógico e, conseqüentemente no texto, se transformarão em seções).

Esse primeiro corte já permite fazer algumas considerações. Primeira: O esquema 1 considera relevante distinguir os fatores que ocorrem no âmbito da escola daqueles que ocorrem fora; o 2, não. Segunda: Para o esquema 2, determinar a natureza do fator para atribuir-lhe o grau de importância na explicação do problema é fundamental. Terceira: como consequência, nesse primeiro momento, para o esquema 1 importa saber o lugar; para o 2, a proximidade com o escopo científico da área, o caráter pedagógico dos fatores.

No segundo momento, ou segundo corte, cabe estabelecer o critério de agrupamento dos fatores, por campo (intra e extra, no esquema 1; pedagógico, social, político, no 2).

O esquema 1 organiza os fatores do campo intraescolar, com base na vinculação que esses fatores têm com os principais elementos do processo ensino-aprendizagem (professor, aluno, processo didático, gestores, pessoal de apoio, familiares, equipamentos e ambiente); e os fatores do campo extraescolar, com base na origem do fator, por área das políticas públicas (no

caso, a social, a da saúde, a da educação). Já o esquema 2 organiza cada campo (o pedagógico, o social e o político), com base no critério da importância para a explicação do problema. Observe-se o Quadro 2.

**Quadro 2 – Processo de detalhamento do esquema lógico básico da estrutura do desenvolvimento dissertativo**

Esquema 1	Esquema 2
Critério: vínculo com processo ensino-aprendizagem; origem por área pública	Critério: grau de importância
Problema: Explicar os fatores determinantes da evasão escolar	
<p>Introdução</p> <p>1. Fatores intraescolares da evasão escolar</p> <p>1.1 Fatores relacionados ao professor;</p> <p>1.2 Fatores relacionados aos alunos;</p> <p>1.3 Fatores relacionados ao processo ensino-aprendizagem (relação interpessoal, conteúdos, métodos);</p> <p>1.4 Fatores relacionados aos gestores;</p> <p>1.5 Fatores relacionados ao pessoal de apoio;</p> <p>1.6 Fatores relacionados aos familiares;</p> <p>1.7 Fatores relacionados aos equipamentos da escola;</p> <p>1.8 Fatores relacionados ao ambiente físico, ecológico e humano da escola;</p> <p>2 Fatores extraescolares da evasão escolar</p> <p>2.1 Fatores relacionados à família;</p> <p>2.2 Fatores relacionados ao trabalho;</p> <p>2.3 Fatores relacionados ao desemprego;</p> <p>2.4 Fatores relacionados aos grupos em conflito social;</p> <p>2.5 Fatores relacionados ao estado de saúde;</p> <p>2.5.1. Fatores relacionados às doenças tropicais;</p> <p>2.6 Fatores relacionados à falta ou rotatividade de professor;</p> <p>2.7 Fatores relacionados à incúria dos gestores;</p> <p>2.8 Fatores relacionados à corrupção dos gestores;</p> <p>Conclusão</p>	<p>Introdução</p> <p>1. Fatores Pedagógicos:</p> <p>1.1 Fatores relacionados ao processo ensino-aprendizagem;</p> <p>1.1.1 Relação interpessoal professor/aluno;</p> <p>1.1.2 Desqualificação dos conteúdos;</p> <p>1.1.3 Falta de domínio de métodos e técnicas de ensino;</p> <p>1.1.4 Fatores relacionados ao professor;</p> <p>1.1.5 Fatores relacionados ao aluno;</p> <p>1.2 Fatores relacionados aos gestores;</p> <p>1.3 Fatores relacionados aos equipamentos da escola;</p> <p>2 Fatores Sociais</p> <p>2.1 Fatores relacionados à família;</p> <p>2.2 Fatores relacionados ao desemprego;</p> <p>2.3 Fatores relacionados ao trabalho;</p> <p>2.4 Fatores relacionados ao estado de saúde;</p> <p>2.4.1. Fatores relacionados às doenças tropicais;</p> <p>2.5 Fatores relacionados aos grupos em conflito social;</p> <p>1.6 Fatores relacionados ao pessoal de apoio;</p> <p>3 Fatores Políticos</p> <p>3.1 Fatores relacionados à corrupção dos gestores;</p> <p>3.2 Fatores relacionados à incúria dos gestores;</p> <p>3.3 Fatores relacionados à falta ou rotatividade de professor;</p> <p>3.4 Fatores relacionados ao ambiente físico, ecológico e humano da escola;</p> <p>Conclusão</p>

Desse segundo momento podem nascer as subseções. É facultado, a/o autor/a, todavia, a decisão de criá-las ou não. Geralmente, quando os fatores têm uma hierarquia longa, quando os fatores são subdivididos em subfatores

e estes em outros subfatores, é conveniente abrir subseções, porque esta medida facilita a vida de quem escreve e de quem lê.

Finalmente, passa-se a um terceiro momento, que consiste na enumeração e hierarquização dos fatores no âmbito de seu escopo imediato. Por exemplo: quais são os fatores relacionados ao professor? Suponha que se tenha encontrado 5 fatores: a) faltoso; b) agressivo; c) explica rápido demais; d) só faz um tipo de avaliação; e) utiliza sempre a mesma técnica de ensino. Pronto, feita a enumeração, cabe determinar a hierarquia pelo grau de importância para a explicação do problema. Se a sequência encontrada for (c, b, a, e, d), faltará decidir ainda se o raciocínio vai ser construído de “c” para “d” ou vice-versa. É esta sequência que determina a natureza do argumento: se indutivo ou dedutivo (Soares, 2003, p. 20-40).

Então, agora, é só escrever, pois cada proposição transformada em texto é um ato, cuja satisfação exprime a exuberância da criação humana.

## 4.2 PARA PENSAR

Para ratificar a importância do que se apresentou, extrai-se um trecho inteiro do trabalho de Severino (2000, p. 82-83), para o qual dado o tamanho, não se utilizará o recuo de 4cm, como determina a ABNT, nem uma fonte menor. Poder-se-ia utilizar o recurso do itálico, mas como, no trecho, há inúmeras expressões e frases em itálico, esse recurso também não será utilizado – para distingui-lo, recorrer-se-á ao expediente do espaço simples.

Do ponto de vista da estrutura formal, o trabalho tem três partes fundamentais: a *introdução*, o *desenvolvimento* e a *conclusão*. E dentro desta estrutura que se desenvolvera o raciocínio demonstrativo do discurso em questão.

A *introdução*, quando for o caso, levanta o estado da questão, mostrando o que já foi escrito a respeito do tema e assinalando a relevância e o interesse do trabalho. Em todos os casos, manifesta as intenções do autor e os objetivos do trabalho, enunciando seu tema, seu problema, sua tese e os procedimentos que serão adotados para o desenvolvimento do raciocínio. Encerra-se com uma justificativa do plano do trabalho. Lendo a *introdução*, o leitor deve sentir-se esclarecido a respeito do teor da problematização do tema do trabalho, assim como a respeito da natureza do raciocínio a ser desenvolvido. Evitem-se intermináveis retrospectos históricos, a apresentação precipitada dos resultados, os discursos grandiloquentes. Deve ser sintética e

versar única e exclusivamente sobre a temática intrínseca do trabalho. *Note-se que é a última parte do trabalho a ser escrita.*

O *desenvolvimento* corresponde ao corpo do trabalho e será estruturado conforme as necessidades do plano definitivo da obra. As subdivisões dos tópicos do plano lógico, os itens, seções, capítulos etc. surgem da exigência da logicidade e da necessidade de clareza e não de um critério puramente espacial. Não basta enumerar simetricamente os vários itens: e *preciso que haja subtítulos portadores de sentido*. Em trabalhos científicos, todos os títulos de capítulos ou de outros itens devem ser temáticos e expressivos, ou seja, devem dar a ideia exata do conteúdo do setor que intitulam.

A fase de fundamentação lógica do tema deve ser exposta e provada; a reconstrução racional tem por objetivo explicar, discutir e demonstrar. Explicar e tornar evidente o que estava implícito, obscuro ou complexo; e descrever, classificar e definir. Discutir e comparar as várias posições que se entrecrocaram dialeticamente. Demonstrar e aplicar a argumentação apropriada a natureza do trabalho. E partir de verdades garantidas para novas verdades.

A *conclusão* é a síntese para a qual caminha o trabalho. Será breve e visará recapitular sinteticamente os resultados da pesquisa elaborada até então. Se o trabalho visar resolver uma tese-problema e se, para tal, o autor desenvolver uma ou várias hipóteses, através do raciocínio, a conclusão aparecerá como um balanço do empreendimento. O autor manifestará seu ponto de vista sobre os resultados obtidos, sobre o alcance dos mesmos.

Não há como não admirar a clareza, coesão, simplicidade, objetividade de um texto como esse!

### 4.3 PARA PRATICAR

Quem sabe, faz; não fica dizendo que sabe! Demonstrar, provar é uma atividade inerente ao trabalho científico.

O discurso só é científico, quando decorre de uma atividade científica. Essa tautologia parece uma obviedade, mas nos dias correntes tem muito sentido, dadas as falácias sustentadas no “ouvi dizer”, no “fulano falou”, aliás, agora a moda é o “fulano trouxe”, como se um autor fosse um carregador. Pelo menos, no tempo do “discurso competente” se aprendia a raciocinar e construir um argumento.

A ênfase que se tem dado ao fazer e à prática, espera-se que tenha sido entendida no sentido mais orgânico, pelo qual, em se tratando de ciência, não há prática sem teoria, do mesmo modo como uma teoria só se movimenta pela prática, só se aperfeiçoa pela prática, só se confirma pela

prática. Neste campo não há lugar para bazófias, diletantismo, ilações, “viagens na maionese”, que não deixam de ser interessantes em outros campos. Aqui não se precisa “ganhar no grito”, basta provar.

E se alguém chamar a isso de positivismo, cabe estudar a gênese do positivismo fora dos manuais, particularmente, porque as ciências humanas e sociais, há mais de século e meio, vêm encontrando seus meios de se constituir como ciência.

Por isso, desde uma atividade básica como elaborar um esquema lógico, cabe praticar. Mas é possível estruturar um esquema sem uma pesquisa prévia? Então, aos passos do método:

1º) Aplique a técnica histórico-crítica de leitura e interpretação (parte do método que visa à apropriação) ao estudo de um tema (não se esqueça de que são três movimentos fundamentais);

2º) Proceda ao fichamento conceitual, por meio de software de sua preferência. Aqui, indicou-se o Zotero. Além do conceito e a indicação da natureza dele (definição, características, gênese histórica, etc.), é de suma importância pôr a referência bibliográfica completa, incluindo a página;

3º) Problematize o tema: como exercício inicial, elabore uma questão principal (maior em compreensão) e três questões secundárias, mas decorrentes da principal. Para cada questão, estabeleça o objetivo. Examine se há sincronia entre a questão e o objetivo, imagine uma possível resposta à questão e verifique se atende ao objetivo;

4º) Coloque, separadas, as questões e os objetivos na introdução do esquema;

5º) Estruture o desenvolvimento em três seções, cada uma das quais para uma questão específica e seu objetivo específico;

6º) Elenque as proposições principais de cada argumento, por seção;

7º) Elenque as proposições secundárias de cada proposição principal;

8º) Hierarquize os argumentos (proposição principal e secundárias), do mais importante para o menos importante ou vice-versa. Atente para o fato de que este passo pode vir no “7º”, e vice-versa;



9º) Coloque na conclusão as mesmas questões e objetivos da introdução (passo 4º). A conclusão deve ser uma síntese dos resultados das seções do desenvolvimento. Neste caso, são três. Detenha-se apenas ao resultado principal de cada uma, conforme o objetivo a que se propôs e que, você repetiu aí, para lembrá-lo de que, se não foi alcançado, tem algo errado.

10º) Elabore a introdução (mesmo que sem o acabamento definitivo). Não esqueça de que deve ser breve, porém, contextualizada, com interlocução com autores (se for necessário), mas sem citação;

11º) Cada seção do desenvolvimento deve ter pelo menos um parágrafo como introdução;

12º) Ao elaborar o texto, atente para as normas de citação, para a natureza de uma nota de rodapé e para a chamada e, às vezes, a saída de uma citação, para que o texto tenha sequência e não fique estanque;

13º) Toda vez que citar um autor, direta ou indiretamente, retire a referência da bibliografia, que deve se encontrar no seu fichamento, a coloque numa folha à parte, sem as indicações de páginas (no fichamento a indicação de página é necessária, para que se chegue rapidamente ao local onde se encontra no livro, artigo, etc.);

Se esses procedimentos não ajudarem; não atrapalham, certamente.

## 4.4 PARA NÃO ESQUECER

### 4.4.1 Construindo sua biblioteca física

Ampliar o conhecimento, sobre diferentes áreas, tanto nos momentos de lazer, quanto no trabalho de pesquisa multidisciplinar, é uma prática que contribui, e muito, com o desempenho acadêmico. Da arte à música, da literatura à pintura, da culinária às bebidas, dos filmes aos documentários, da filosofia às novas formas de sociabilidade, tudo vem ao encontro não só do refinamento cultural, mas também ao enriquecimento do vocabulário, tão necessário à expressão de uma mensagem. Poder-se-ia fazer uma lista interminável de livros, mas o/a estudante é quem deve criar suas trilhas de formação ampliada.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Gullar, Ferreira. **O homem como invenção de si mesmo**: monólogo em um ato. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANO, Roberto. **Lux in tenebris**: meditações sobre filosofia e cultura. Campinas, SP: UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1987.

#### 4.4.2 Construindo sua biblioteca online

Os estudos científicos e filosóficos são, por assim dizer, insossos para quem se inicia nesse ofício. Cada professor, cada autor tem uma fórmula para encontrar gosto e prazer. Aqui, nos espaços “construindo sua biblioteca”, procura-se uma forma de complementar o que o próprio método indica a cada momento: diversificar as áreas de acesso ao conhecimento.

O processo consiste em procurar vinculações entre sua área de conhecimento específico às outras áreas. Se o conhecimento científico e filosófico, à primeira vista, parece insosso, possivelmente, é porque ainda não chegou ao momento de perceber as vinculações, às vezes indissociável, de sua área específica com a música, com a literatura, com a dança, com o teatro, com a escultura, com a pintura, com a arquitetura, com o paisagismo, com a culinária, com a arte dos enólogos e dos sommeliers e, assim, outras áreas.

Mas só acha, quem procura. E quando se acha, o primeiro lampejo, talvez, seja como aquele grito de Arquimedes, há 22 séculos, ou como o momento mágico de quem lê a primeira palavra, ou como aquele sentimento do primeiro amor, ou a catarse pedagógica de Saviani.

De uma coisa, tem-se certeza: o conhecimento científico e filosófico pode ter gosto e prazer, é só procurar, sem pressa, porque o caminho às vezes é longo, mas se se chegou até aqui, é porque se está perto. Basta transformar “A indiscreta falta de charme da universidade” em seu contrário e no encontro consigo mesmo/a.

Seguem indicações para um rolê (que não seja rolo):

- 1) <https://hitsperdidos.com/2020/03/23/documentarios-musica-brasileira/>
- 2) <https://culturadoria.com.br/quem-somos/>
- 3) <https://www.cena.ufscar.br/quem-somos/>
- 4) <https://canalcurta.tv.br/series/mestres-da-literatura>
- 5) <https://www.culturagenial.com/>
- 6) <https://cantodampb.com/>

#### 4.5 PARA CONCLUIR

Na universidade é apenas mais um lugar na sociedade, mas não é um lugar qualquer: nasceu e se desenvolveu com a pretensão de produzir conhecimento, e produziu!

Pode-se criticá-la pelas formas como, em cada momento histórico, produziu conhecimento, mas produziu! A pior forma, para quem se posiciona do lado da barricada em que se encontra o autor, foi e, ainda é, a de legitimar os modos de dominação das elites de cada época. Mas observe bem a formulação da sentença: de “quem se posiciona de um lado da barricada”. Significa que há o outro lado, para o qual a universidade, no aspecto da legitimação, é essencial, e tem cumprido seu papel.

Mas a universidade não se reduz à legitimação. Esse é apenas um dos tantos papéis de sua longa existência. De dentro das universidades nasceram as mais refinadas formas de conhecimento filosófico, artístico, histórico. A ciência moderna, com suas imperfeições humanas, nasce da ousadia humana de produzir um tipo de conhecimento diferente do filosófico e do religioso, num tempo em que filosofia e religião pareciam ser uma coisa só, indissociável. Aos poucos, com todos os problemas epistemológicos (com repercussões no corpo e na consciência humana), construíram-se as ciências particulares e, com as exceções da história humana, toda a gente houvera passado pela escola e pela universidade.

Nas biografias, mesmo que sejam de pessoas abastadas (mas há raríssimas exceções), é difícil encontrar quem não tenha tido ensino rigoroso, quem não tenha sacrificado parte de sua vida para se dedicar aos estudos.

Quando se vê algumas práticas (supostamente críticas), fica-se perguntando se em vez de revolta contra um determinado autor, só porque não compartilha da epistemologia ou da posição política de seu grupo, não fosse necessário, antes de tudo conhecer a obra do autor, para, então, se tecer uma crítica com propriedade.

Em suma, volta-se a Romano (1987, p.87): não esqueça de que antes do transformar, em se tratando de conhecimento, há a necessidade do formar, que lhe é essencial.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste texto foi o de demonstrar que a aprendizagem do desempenho técnico não está dissociada da formação humana e de suas múltiplas formas de realização, e que há um modo elaborado, entre outros, de se alcançar esse tipo de formação: o método histórico-crítico.

Por esse método, composto a partir das contribuições da técnica de leitura analítica, de Severino (2000), da técnica de elaboração de texto, de Garcia (2000) e da concepção pedagógica da teoria histórico-crítica da educação, de Saviani (2000), torna-se possível uma formação integrada, através da qual, estudo, ensino, pesquisa e elaboração de texto constituam movimentos simultâneos e interdependentes, sem dissolver as peculiaridades e a natureza específica de cada um.

Um método – para além de uma técnica de leitura ou de pesquisa ou de exposição ou de elaboração – que se constitua de um processo pedagógico potencializador das múltiplas faculdades humanas, através do qual se promova uma prática acadêmica voltada para a superação da formação fragmentada do ser humano, em busca de seu desenvolvimento omnidimensional, razão pela qual é um método orientado pelo princípio pedagógico da politecnicidade e pelo compromisso político com as classes trabalhadoras subalternas, motivo pelo qual se fundamenta na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico-dialético.

Formação humana plena e compromisso político com as classes trabalhadoras subalternas, não era isso o que Marx (1983, p. 60) buscava, quando, em termos educacionais, postulou um tipo de educação, que elevasse “[...] a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocráticas”? Esse método de estudo se pretende como uma pequena contribuição nesse sentido.

Por isso, os procedimentos técnicos de sua execução, de um lado, não visam apenas à construção de um produto (o esquema, do ponto de vista do leitor, ou o texto, do ponto de vista do autor), mas também a apreensão do conhecimento em contexto, pela pesquisa multidisciplinar, em busca da

formação interdisciplinar; de outro, não se contenta apenas com a descoberta ou elaboração da estrutura lógica do texto, o esquema, mas com os diversos desdobramentos decorrentes, cujas conexões possibilitam ver a relação direta entre esquema, resumo, resenha e, no limite, permitem ver como, sobre estas formas básicas da produção acadêmica, repousam as formas mais aprofundadas de elaboração, tais como a monografia, o artigo, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado.

Por fim, ratificam-se aqui as advertências feitas na apresentação. Não espere que um método, como uma técnica, faça milagre: enquanto a ciência não descobrir uma tecnologia para interpretar com a complexidade, que o nível universitário requer, disciplina e tempo serão fundamentais. Não espere, se você pertencer a um segmento das classes trabalhadoras subalternas, que a escola "pública" lhe forneça tudo o que você precisa para superar suas limitações; cabe ir à luta e, ir à luta, nessas condições, é preparar a mente e o corpo para sacrifícios, numa sociedade, que mais cria obstáculos do que abre portas.

Não espere que as coisas aconteçam da noite para o dia, que os resultados sejam imediatos, que seu esforço seja reconhecido a todo momento. Justificativas constantes, para os fracassos, é um sinal de que ainda não entendeu a natureza da sociedade e, principalmente, a natureza de sua condição de classe.

E o que tudo isso tem a ver com um simples método de estudo? Se essa pergunta passar por seu pensamento, aqui, no fim, desconfie de que tem de voltar ao início.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Tópicos. In: **Aristóteles, volume 1**. Tradução: Leonel Villandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 32-227 (Os Pensadores).
- ASSMANN, Hugo. Apresentação. In: AZEVEDO, Israel B. **O prazer da produção científica**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2004.
- BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxionomia de objetivos educacionais**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.
- CAYMMI, Dorival. Só louco. **Sambas (LP)**. Gênero: samba-canção, Rio de Janeiro: ODEON, 1956.
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. In: COMTE. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-39.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise B.; MIRANDA, Hercília T.; MENEZES, Luiz C.; FISCHMANN, Roseli (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 23. ed. São Paulo: FGV, 2000.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MACIEL, Antônio C. **Processos educativos em bairros de migração recente em Manaus**. 1989. 12f. Projeto (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Amazonas.
- MACIEL, Antônio C. **A educação do povo migrante**: processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus. Manaus: UFAM, 1992. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, 1992.
- MACIEL, Antônio C. **Fichamento conceitual**. 2004. 15f. Recurso Didático em PowerPoint – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- MACIEL, Antônio C. Projeto Burareiro: politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica (artigo completo). **Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação**: Gramsci, Política e Educação. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2007. p. 1-16.

- MACIEL, Antônio C. O projeto original. In: MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M.; RANUCCI, Adriana M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral**: original. Porto Velho: Temática, 2016.
- MACIEL, Antônio C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Exitus**, Santarém, PA, v. 8, n. 2, p. 85-110, maio/ago. 2018.
- MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Projeto Burareiro: politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, Nilson. **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007. p. 59-74.
- MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade (Volume 1). In: AMARAL, Nair F. G.; BRASILEIRO, Tânia S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.
- MACIEL, Antônio C.; MOURÃO, Arminda R. B.; SILVA, Cintia A. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, e236125, 2020.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos**. Lisboa, Portugal, 1975.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, volume 1: o processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 5. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983a.
- MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório. In: Editora Moraes. **Marx & Engels: textos sobre educação e ensino**. Introdução e notas do Editor. São Paulo: Moraes, 1983b.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: **Marx, volume 1**. Tradução: José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti, Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NIEMEYER, Oscar. Conversando com o meu sócia. **Isto é**, Rio de Janeiro, n. 1973, p. 42-43, ago. 2007.
- ROMANO, Roberto. **Corpo e cristal: Marx romântico**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.



ROMANO, Roberto. **Lux in tenebris**: meditações sobre filosofia e cultura. Campinas, SP: UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia científica**: lógica, epistemologia e normas. São Paulo: Atlas, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## BIOGRAFIA



**Antônio Carlos Maciel**

**Formação acadêmica:** Ingresso no Curso de Filosofia, 1979; Administração de Empresa, 1980; Pedagogia, 1981, todos na Universidade Federal do Amazonas. Tem Especialização em Inovação Tecnológica, pela FGV-ISAE-UFAM; Mestrado em Educação, UFAM; Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental, NAEA/UFPA, e Pós-Doutorado em Educação, UFOPA.

**Formação política:** Militante do PCB, nos anos 1980, foi Presidente do Centro Acadêmico de Filosofia, em 1979-1980; dirigente do Centro Acadêmico de Pedagogia, entre 1983-1985, compôs a Coordenação Nacional dos Cursos de Pedagogia, no mesmo período. Diretor de Cultura do Diretório Central de Estudantes, 1984-1985. Foi Diretor da Associação Profissional dos Professores do Amazonas, nos anos 1980; diretor da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Rondônia – ADUNIR/Seção Sindical do ANDES, em várias gestões dos anos 1990, onde se encontra filiado e militante até os dias de hoje.

**Profissional:** Professor de Filosofia, de 1981 a 1992 (SEDUC/AM); Diretor Pedagógico do SENAC/AM (1989); Professor concursado à Universidade Federal de Rondônia (1989-2023), tendo atuado como professor nos Cursos de

Pedagogia, dos Campus de Porto Velho e Ariquemes; do Mestrado Acadêmico em Educação, a partir de 2010; e, do Curso de Ciências Sociais, Campus de Porto Velho, a partir de 2016. Em 1991, esteve Secretário da Educação, Cultura e Esportes de Manacapuru-AM; Diretor do Campus de Ariquemes (de 2007 a 2013) e, neste mesmo período, membro dos três Conselhos Superiores da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. De 2016 a 2023, esteve no Conselho e no Núcleo Docente Estruturante do Departamento de Ciências Sociais, onde presidiu a Comissão de Reformulação do Curso, em 2018.

**Criador e coordenador** do Projeto de Alfabetização Vila Princesa (Lixão de Porto Velho, 2002-2003); do Projeto Burareiro de Educação Integral (Ariquemes, 2005-2006); do Projeto de criação do Campus UNIR, em Ariquemes (2007); do Projeto de Formação de Professores para a Educação Integral (2012-2016); e do PROCAD UNICAMP/UNIR/UFOPA (2014-2019).

**Coordenador do Grupo de Pesquisa:** Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES, a partir de 2002, tem inúmeros livros e artigos científicos sobre as temáticas de suas pesquisas, com destaque para educação integral politécnica, metodologia, e formação sociocultural da Amazônia.



Iluminando suas ideias e transformando em livros digitais

Contato (93) 9.9232-1303

E-mail: [alumia\\_editorial@gmail.com](mailto:alumia_editorial@gmail.com)