

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL SUBSIDIADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Marilsa Maria Verdinelli**

**MARINGÁ**

**2007**

MARILSA MARIA VERDINELLI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL SUBSIDIADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Dissertação apresentada por Marilsa Maria Verdinelli, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin**

**MARINGÁ**

**2007**

MARILSA MARIA VERDINELLI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL SUBSIDIADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin  
Orientador  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marilda Aparecida Behrens  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Regina Taam  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Suplente

Data de Aprovação: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

### **Dedico este trabalho**

Ao Victor Hugo, companheiro, parceiro de todos os momentos, pelo seu apoio, incentivo, amor e, especialmente, compreensão pela minha ausência e isolamento nos muitos momentos em que estive concentrada neste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento durante o período deste trabalho. Ele renovou minhas forças, instrumentalizando-me dia a dia.

À minha família, pela paciência e apoio ao longo de todas as fases deste trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. João Luiz Gasparin, pelo acolhimento e pela liberdade que me proporcionou durante a pesquisa, sobretudo pelo profundo respeito com que tratou o meu trabalho, oferecendo-me incentivo e autonomia.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marilda Aparecida Behrens, pela disponibilidade para a leitura minuciosa deste trabalho, oferecendo contribuições pertinentes.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel, pelas orientações e contribuições prestadas ao trabalho, as quais me fizeram avançar em relação ao conhecimento científico.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Regina Taam, pelo incentivo, troca e discussões no decorrer das duas disciplinas que compartilhamos, elas me possibilitaram crescimento intelectual, e pela contribuição no dia da qualificação.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições durante o Curso.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação Hugo e Márcia, pela paciência e simpatia ao atender às nossas solicitações.

Às professoras sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, dedicação, seriedade e pelos ricos momentos de trocas e aprendizagem, bem como a seus alunos.

À escola, campo da pesquisa, pelo acolhimento.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da Rede Privada de Ensino em Maringá-PR, subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Adotamos uma metodologia qualitativa e pressupostos do materialismo histórico-dialético. A pesquisa tem como sujeitos três professoras, a primeira da 4.<sup>a</sup> série nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências; a segunda professora da 5.<sup>a</sup> série, na disciplina de História, e a terceira, também da 5.<sup>a</sup> série, na disciplina de Ciências. Na fundamentação teórica, realizamos um estudo em torno da formação continuada de professores, passando pela análise dos conceitos ao longo dos anos, relatando as dificuldades de mudança na prática pedagógica em função do distanciamento teoria-prática. Destacamos, ainda, os diferentes referenciais teórico-metodológicos que subsidiam os programas de formação, e discutimos a necessidade de articulação teoria-prática. Para fundamentar o trabalho apresentamos alguns pressupostos teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e as implicações desses conceitos em um programa de formação continuada. Indicamos caminhos percorridos para chegar à definição do objeto; descrevemos o local e as ações de formação realizadas com base no referencial privilegiado e, por fim, analisamos o que observamos na prática pedagógica efetivada. Por último, procedemos à análise dos dados coletados em entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras e alunos. Nas considerações finais, apontamos possibilidades e limites a respeito da aplicação desses referenciais em cursos de formação continuada em serviço.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores em Serviço; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

The present study has the objective to investigate the continuing education process of teachers from private elementary schools in Maringá-PR, subsidized by the theoretical and methodological references from the Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy. We adopted a qualitative methodology and presuppositions of the historical-dialectical materialism. The research has three teachers as subjects, the first one from the 4<sup>th</sup> grade Portuguese and Science; the second teaches the 5<sup>th</sup> grade History, and the third, also from the 5<sup>th</sup> grade, teaches Science. In the theoretical grounding, we accomplished a study concerning the teachers' continuing education, considering the analysis of the concepts throughout the years, mentioning the difficulties in changing the pedagogical practice due to the distance between the theory and practice. We highlight, in addition, the different theoretical and methodological references which subsidize the education programs, and we discuss the necessity for theoretical and practical articulation. In order to ground the work, we present some theoretical-methodological presuppositions from the Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy and the implications of these concepts in a continuing education program. We indicate the ways we took to get to the definition of the object; we describe the place and the actions of training which were accomplished based on the preferential reference, and, finally, we analyze what we watched in the pedagogical practice. Lastly, we proceeded to the analysis of the data we collected in semi-structured interviews performed with the teachers and students. In the final considerations, we point to possibilities and limits regarding the application of these references in continuing education in-service courses.

**Key words:** Continuing education training of teachers in service; Historical-Cultural Theory; Historical-Critical Pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: A BUSCA DA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA</b> .....	13
2.1 A Formação Continuada: Uma necessidade docente .....	13
2.2 Diferentes Conceitos sobre Formação Continuada .....	20
2.3 A Formação Continuada em Serviço e as Dificuldades de Mudança na Prática de Sala de Aula.....	24
2.4 Formação Continuada a partir de 1990 .....	28
2.5 Formação de Professores: Os pressupostos teóricos predominantes .....	30
2.5.1 <i>Articulando dialeticamente prática-teoria</i> .....	37
<b>3 ALGUNS ASPECTOS DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....	42
3.1 Metodologia .....	42
3.2 Teoria Histórico-Cultural.....	43
3.2.1 <i>Concepção de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural</i> .....	46
3.2.2 <i>Formação de conceitos espontâneos e científicos segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural</i> .....	48
3.2.3 <i>Significado de zona de desenvolvimento imediato na Teoria Histórico-Cultural e as suas implicações</i> .....	50
3.3 Pedagogia Histórico-Crítica.....	54
3.3.1 <i>Concepção de educação</i> .....	56
3.3.2 <i>Proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica</i> .....	58
3.3.3 <i>Implicações desses pressupostos em um programa de formação continuada</i> .....	69
3.4 Articulando a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica em um Programa de Formação Continuada em Serviço.....	71
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO COM AS PROFESSORAS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	77
4.1 Os Caminhos percorridos para chegar à definição do objeto de pesquisa .....	77
4.1.1 <i>Contextualização do objeto de estudo</i> .....	77
4.1.2 <i>A Formação Continuada em Serviço de 2004 a 2006 no contexto pesquisado</i> .....	84
4.2 Perfis das Professoras Pesquisadas .....	94
4.3 Observação e Análise da Disciplina de Língua Portuguesa na 4.ª série.....	98
4.4 Observação e análise da disciplina de Ciências na 4.ª série .....	112
4.5 Formação das professoras de História e Ciências da 5ª série do Ensino Fundamental....	119
4.6 Observação e análise da disciplina de História – 5ª série – Plano 1 .....	120
4.7 Observação e análise da disciplina de História – 5ª série – Plano 2 .....	129
4.8 Observação e análise da disciplina de Ciências – 5ª série – Plano 1 .....	138
4.9 Observação e análise da disciplina de Ciências – 5ª série – Plano 2 .....	153
<b>5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	157
5.1 Da entrevista com as professoras .....	158
5.2 Da entrevista com os alunos .....	183

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 188

**REFERÊNCIAS** ..... 194

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, tem sido recorrente, nos discursos oficiais e acadêmicos, o destaque à formação continuada de professores em serviço. Ela é apontada como um dos principais fatores que pode propiciar a melhoria, a mudança e a transformação do ensino, quer seja em instituições públicas ou privadas.

Vários autores têm discutido a formação continuada de professores tais como: Nóvoa (1992); Libâneo (1998); Candau (1999); Marin (2000); Ferreira (2003) e outros.

Dentre os vários aspectos que têm sido discutidos a respeito das ações de formação continuada, destacam-se alguns: a) Falta de continuidade das propostas e ações esporádicas, muitas vezes realizadas fora da instituição; b) Falta de unidade em relação ao referencial teórico-metodológico, visto que o professor é exposto, durante as ações de formação, a diferentes tendências pedagógicas, fundamentadas em diferentes referenciais; c) Em muitas das ações de formação continuada, há uma dicotomia na qual se separa o processo de aprendizagem do aluno do processo de formação do professor.

O modelo privilegiado, em nosso entendimento, tem dificultado mudanças significativas em sala de aula, uma vez que há um distanciamento entre a prática vivida e a teoria exposta, isto é, há uma falta de articulação teórico-metodológica. O reflexo desta dicotomia está no discurso em geral dos professores: “o curso foi bom, mas, na prática, é outra coisa”.

As constatações acima têm levado estudiosos não só a criticar tais propostas, mas apresentar teorias que se propõem superá-las. A formação de professores da Educação Básica transformou-se em objeto de estudo, especialmente subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Um dos estudos que merece destaque é o de Gasparin (2002). Este toma por base os cinco momentos didáticos propostos por Saviani (1986) e os desenvolve, transformando-os em uma didática.

Este contexto e nossa experiência e vivência de três anos como formadora de professores, utilizando os referenciais citados, e cinco desenvolvendo ações de formação continuada, num total de oito anos nessa função, nos desafiam a aprofundar estudos e repensar as ações sobre a formação em serviço.

A articulação desses referenciais justifica-se pois ambos partilham a mesma base epistemológica, o materialismo histórico-dialético e, por conseguinte, a mesma concepção de homem-sociedade e educação. Em última instância, os dois referenciais apontam a escola

como o espaço onde se promove a aprendizagem sistematizada e o professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno.

Como destaca Facci (2004, p. 230),

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a pedagogia histórico-crítica, o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança.

O nosso interesse em discutir a formação continuada com base nos referenciais citados justifica-se por quatro razões fundamentais:

- porque, de acordo com a situação observada, acompanhamento de encontros de formação continuada e, também, como formadora de professores, constatamos que, muitas vezes, o processo de formação apresenta-se fragmentado, não havendo uma unidade entre teoria e prática;
- porque é fundamental que as escolas se tornem centros de ensino-aprendizagem e que os professores vivenciem nesses encontros paradigmas coerentes com a prática que querem implantar na sala de aula;
- que seja possível apontar alternativas para que o professor possa fazer a articulação prática-teoria por meio de grupos de estudo, planejamentos, acompanhamento e intervenção de um formador subsidiadas por um referencial teórico-metodológico que dê conta desta unidade;
- o recorte, aqui proposto, não se encontra suficientemente pesquisado e discutido pelos autores consultados.

Assim, o nosso objetivo, neste trabalho, é investigar o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da rede privada de ensino em Maringá-PR, subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Cabe investigar, em que medida um programa de formação continuada na escola, com base nesses referenciais, muda a prática pedagógica do professor e que implicações tem na aprendizagem dos alunos. Entendemos ser possível evidenciar também quais são os limites e possibilidades de sua aplicação.

Para responder a estas questões, desenvolvemos, por dois anos em uma escola da rede privada em Maringá, um programa de formação continuada orientando-se pelos referenciais

citados.

A metodologia que utilizamos para o delineamento da investigação foi qualitativa. Usamos como suporte teórico a perspectiva materialista dialética, respaldada em Vigotski, especialmente nos pressupostos dos conceitos espontâneos e científicos, na zona de desenvolvimento atual e imediato e nos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Dessa forma, por meio da formação continuada em serviço, foram realizadas várias ações conjuntas: 1) estudo teórico semanal a respeito dos referenciais citados; 2) planejamento de ações didático-pedagógicas; 3) observação de aulas; 4) análise e intervenção à luz dos referenciais estudados. Na pesquisa, foi desenvolvida a investigação que privilegiou três momentos: 1) questionário inicial, respondido pelas professoras, com o objetivo de conhecer as concepções dos sujeitos pesquisados; 2) observação e descrição da atuação de três professoras: nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, com uma professora de 4.<sup>a</sup> série; História, professora da 5.<sup>a</sup> série; Ciências, também, da 5.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental; 3) entrevista com as mesmas ao término da coleta dos dados. Foi feita análise dos dados à luz dos referenciais citados.

Este trabalho foi organizado em seções.

Na primeira seção – introdução – apresentamos as linhas gerais do trabalho, os objetivos, a problematização.

Na segunda seção, procuramos delinear os fundamentos da formação continuada do professor mediante um levantamento da literatura existente. Apresentamos os termos utilizados para denominá-la ao longo dos anos; abordamos como a formação continuada vem acontecendo e assinalamos as dificuldades em mudar a prática pedagógica do professor. Destacamos, ainda, os diferentes referenciais teórico-metodológicos que têm subsidiado as ações de formação de professores e, por fim, os pressupostos da articulação dialética teoria-prática.

Na terceira seção, começamos apresentando os procedimentos metodológicos utilizados para a realização de pesquisa, destacando alguns pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural: conceito espontâneo, conceito científico, zona de desenvolvimento atual e imediato e as implicações desses conceitos em um programa de formação continuada e o papel do formador nesse processo. Em seguida, abordamos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial os cinco momentos propostos por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2002): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final e sua aplicação na formação

continuada.

Na quarta seção, apresentamos os caminhos particulares percorridos até chegar ao surgimento do objeto da investigação, situamos o local onde a pesquisa e as ações de formação continuada foram realizadas. Destacamos de forma sucinta, os encontros realizados no local, os sujeitos da pesquisa e, por fim, apresentamos o relato da observação e descrição dos dados coletados. Estes foram obtidos a partir de sessões de planejamento, observação e descrição das disciplinas de língua Portuguesa e Ciências da 4.<sup>a</sup> série, e História e Ciências 5.<sup>a</sup> série.

Na quinta seção, realizamos a análise dos dados coletados em entrevistas semi-estruturadas realizadas com as três professoras sujeitos da pesquisa e com os alunos da 5.<sup>a</sup> série.

Nas considerações finais desta investigação, apontamos as possibilidades e os limites de sua aplicação.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: A BUSCA DA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

### 2.1 A Formação Continuada: Uma necessidade docente

Pretendemos delinear, aqui, fundamentos necessários à formação continuada de professores, tomando por base um levantamento da literatura existente de autores que falam sobre o tema e os pressupostos teórico-metodológicos que têm subsidiado os cursos de formação de professores nos últimos anos. É necessário destacar que muitos desses autores discutem a formação de professores subsidiados por outros referenciais, que não o por nós aqui defendido, esse resgate foi necessário uma vez que são poucos os educadores que discutem a formação continuada de professor a partir dos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. E, por fim, a necessidade de articulação teoria-prática fundamentada em uma concepção dialética.

O século XX foi um período de profundas transformações científicas, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais. Esteve (2004) argumenta que, nos últimos 50 anos, aconteceu um desenvolvimento estrondoso da ciência, propiciando a explosão da tecnologia. Por meio de sua aplicação, foi possível a produção de instrumentos e máquinas de todos os tipos, oportunizando, portanto, mudanças significativas em vários setores. Houve melhoria na qualidade de vida em diferentes áreas dos países europeus, tais como: saúde pública, na educação, diminuição do analfabetismo. As mudanças não poderiam ter acontecido sem o apoio da técnica. Nesse sentido, a revolução industrial foi se transformando em revolução tecnológica, trazendo para a sociedade benefícios e conforto em níveis nunca antes sonhados. Mas, também, pôs à mostra muitas contradições, presentes, sobretudo, nos países do terceiro mundo, nos quais há uma grande massa da população excluída e condenada à miséria e à degradação humana.

Frigotto (1996) afirma que as mudanças sociais têm a marca das contradições, uma vez que, por um lado, a sociedade nunca dispôs de tanta produção científica e técnica para satisfazer as necessidades dos homens, por outro, possui uma avassaladora tendência estrutural ao desemprego tecnológico e à marginalidade social.

Avançando a nossa discussão, o texto intitulado **Rumo às Sociedades do Conhecimento**, de Koichero Matsura, Diretor Geral da Unesco, traduzido por Clara Allain, publicado na Folha de S. Paulo no dia 13 de novembro de 2005, o autor argumenta que

existem cinco obstáculos à sociedade do conhecimento, e que é compartilhado por todos os povos.

O primeiro, consiste no “[...] abismo digital: ausência de conexão significa ausência de acesso, dois bilhões de pessoas não são conectadas à rede elétrica e três quartos da população global têm pouco ou nenhum acesso às telecomunicações básicas” (p. A3). É inegável que vivemos em uma sociedade excludente em todos os setores: cultural, político, econômico e social. No plano social e econômico, uma pequena parte da população está incluída e uma grande parte excluída, evidenciando as contradições sociais, visto que milhões de pessoas vivem carências das mais elementares, como saúde, moradia, alimentação e educação.

O segundo obstáculo trata do “abismo cognitivo”; o terceiro, da “concentração de conhecimento em áreas geográficas restritas”. Estes dois obstáculos estão inter-relacionados, já que abrem um fosso entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos: os primeiros são os maiores produtores de conhecimento em todas as áreas, melhorando, assim, a qualidade de vida de uma parcela de sua população, uma vez que a geração de riqueza está relacionada à capacidade de produção de conhecimento e de tecnologia; os segundos, meros produtores de mão-de-obra barata, mesmo quando produzem conhecimento, estão em desvantagens em relação aos países do primeiro mundo.

O quarto e o quinto obstáculos, respectivamente, informam que o “conhecimento existe para ser compartilhado”; “o desenvolvimento de sociedade de conhecimento compartilhado é prejudicado hoje pelas crescentes divisões sociais, nacionais, urbanas, familiares, educacionais e culturais e pela persistente divisão de gêneros”. A quantidade de informação e a complexidade do conhecimento científico vêm colocando para a sociedade o desafio de fazer com que a apropriação de tais conhecimentos não se restrinja a um pequeno grupo de pessoas, enquanto que a grande maioria, por não ter acesso, tem que se limitar a aceitar os impactos sociais, econômicos, biológicos da vida em sociedade, muitas vezes, sem compreendê-los.

Portanto, temos, no século XXI, um grande desafio: transformar uma globalização excludente, como afirma Charlot (2005, p. 2), em uma “[...] mundialização inclusiva e solidária”, de compartilhamento de conhecimento com todos os indivíduos, independentemente de raça, etnia, classe social. Matsura (2005) argumenta que, para superar estes cinco obstáculos, é necessário que os países invistam em educação e pesquisa. No entanto, uma questão se coloca: que tipo de educação? Para quê e para quem? Defendemos que é necessário uma educação emancipadora, cuja ênfase seja colocada nos direitos humanos, no respeito às diferenças e no acesso, permanência e sucesso de todos na escola.

Não podemos negar que a sociedade encontra-se em constante avanço tecnológico, e este provoca crises, rupturas, desequilíbrios, avanços e retrocessos em diferentes setores da mesma. Esse movimento tensionado, no qual estamos inseridos, está repleto de contradições, uma delas resulta do avanço das telecomunicações e da informática. Pois, por um lado, somos bombardeados por um grande volume de informações que circulam todos os dias por meio do rádio, televisão, jornais, revistas, livros, *internet* e muitos outros recursos, já que a era da informação permite o contato rápido entre as pessoas de diferentes espaços, em tempo nunca antes imaginável enquanto; por outro lado, uma grande maioria não tem acesso a elas.

Alarcão (2003, p.12-13) afirma que

[...] a sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competência de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida [...]. Resolvido o problema de acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre a informação válida e inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescenta-se-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos, em princípio, uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação.

O acesso à informação não é democrático, para todos, as desigualdades econômico-sociais refletem na desigualdade de acesso ao conhecimento.

Além disso, mesmo os que têm contato com as informações, na maioria das vezes, não sabem o que fazer com elas.

O cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de novas informações que o inundam e que se inter cruzam com novas idéias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças [...]. No tempo em que vivemos os mídia adquiriram um poder esmagador e sua influência é multifacetada, podendo ser usados para o bem e para o mal. As mensagens que neles passam apresentam uma miríade de valores, uns positivos, outros negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido (ALARCÃO, 2003, p. 13).

A revolução da informação impõe a necessidade de analisá-la criticamente e transformá-la em conhecimento. Cabe, então, diferenciarmos informação de conhecimento. Entendemos que a primeira é constituída por fatos, dados que são veiculados nos mais diferentes suportes: jornais, rádio, televisão, revista, livros, internet e outros meios, portanto, é matéria bruta. Quanto ao conhecimento, este é construído socialmente pelo ser humano no âmbito das relações humanas. Neste sentido:

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção de informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor [...] Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2002, p. 39).

O conhecimento se constrói por sujeitos situados social, cultural, histórica e lingüisticamente, por isso, ele é um processo dinâmico e dialético. Neste contexto, o ato de aprender pressupõe desenvolver as capacidades de analisar, interpretar e relacionar as informações recebidas e assumir posições críticas, sendo a aprendizagem o processo por meio do qual o indivíduo se apropria do conteúdo e da experiência humana. Para que ela ocorra, o indivíduo precisa interagir com outros seres humanos, especialmente parceiros mais experientes, visto que o conhecimento é elaborado com base no diálogo entre diferentes pessoas, diferentes saberes, mediante o confronto; logo, para aprender, é necessário problematizar as informações, analisá-las. Além disso, os conhecimentos novos só serão apreendidos e apropriados pelos sujeitos que os usarem em sua vida, portanto, a aprendizagem deve ser um processo de transmissão-assimilação-apropriação de conhecimentos clássicos, transformados em saber escolar. Assim, o objeto da educação escolar não é qualquer tipo de saber, mas o saber sistematizado, elaborado, científico, filosófico e estético. Neste sentido, o primeiro passo da ação docente em sala de aula é identificar conhecimentos espontâneos acumulados por seus alunos, por intermédio da prática social, e problematizá-los, confrontando-os com os conhecimentos elaborados. O segundo passo consiste em buscar formas de superação do conhecimento espontâneo, pela exploração de ações pensadas, planejadas e diretivas, para que a apropriação do conhecimento elaborado aconteça. Partir da prática social sincrética e retornar à prática.

Pérez Gómez (2000, p. 25) evidencia que os meios de comunicação têm recursos para informar com mais precisão e de forma mais atraente do que o professor. Esta superioridade informativa transforma-se em desafio para o professor promover rupturas entre o modo de pensar espontâneo e científico.

Na sociedade contemporânea, a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação. Os meios de comunicação de massa, e em especial a televisão, que penetram nos mais recônditos cantos

da geografia, oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade. Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, e os efeitos cognitivos de suas experiências e interações sociais com os componentes de seu meio de desenvolvimento, vão criando, de modo sutil e imperceptível para ela, incipientes mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões quanto ao seu modo de intervir e reagir. A criança chega à escola com um abundante capital de informações e com poderosas e acríicas pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade.

Vasconcellos (2001) acrescenta que não basta o contato com as informações para que estas ganhem sentido, elas precisam ser organizadas, situadas, criticadas, ou seja relacionadas. Para tanto, o aluno precisa ser ajudado no conhecimento da realidade social contraditória em que vive, buscando alternativas de superação.

Para Vasconcellos (2001, p. 58), “[...] não existe conhecimento crítico em si”, o que vai dar criticidade ou não são as relações que o sujeito vai estabelecer pela provocação do outro (e do meio). Nesse sentido, há a necessidade do papel do professor entre o educando, o objeto de conhecimento e a realidade.

É importante acrescentar que, mesmo que a escola divida a tarefa de educar com outras instituições sociais, tais como: a família, os meios de comunicação e outros, ela é o principal *locus* de transmissão, organização, sistematização e apropriação do conhecimento científico. O aluno e o professor são os principais agentes nesse processo e respondem a um projeto preestabelecido, a escola é fruto do meio, assim como o meio pode receber influências dela. Nessa perspectiva, a relação entre educação-escola-sociedade é resultado de uma transformação contínua. É por meio do conhecimento científico, do domínio das ciências e do desenvolvimento tecnológico que o sujeito adquire meios para compreender, agir e transformar a realidade material na qual está inserido. Entendemos que a escola colabora para essa transformação à medida que proporciona o desenvolvimento da capacidade intelectual e atitude crítica do aluno.

Como afirma Leontiev (1978 apud DUARTE, 2004, p. 125)

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente por uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do

educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente.

Compreendemos que é função da escola instrumentalizar o aluno para que analise criticamente as informações, uma vez que elas vêm intencionalmente fragmentadas, aligeiradas e nunca são neutras, estão carregadas das ideologias neoliberais. É preciso promover uma educação e uma escola articulada com a problemática mais ampla da sociedade e suas diferentes práticas, transformar a escola em um espaço onde se formem alunos críticos, que pensem, analisem e que sejam capazes de compreender os processos sociais, fazendo as relações necessárias entre estes e o conteúdo da sala de aula. É importante formar um sujeito que considere o processo histórico, que analise o contexto social, que reivindique seus direitos e se organize para concretizá-los.

Como a educação escolar diferencia-se de outras formas de educação espontânea, Saviani (2003, p. 9) afirma que a educação escolar implica:

- na identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- na conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- no provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas apreendam o processo de sua produção assim como as tendências de sua transformação.

Nesse contexto, a formação continuada, atualmente, faz-se necessária porque os professores enfrentam novos desafios, bastante diferentes de outras épocas. Os avanços tecnológicos e as mudanças sociais exigem um novo perfil dos profissionais da educação; no entanto, a formação precisa acontecer na contramão das informações rápidas, superficiais, fragmentadas e acríticas.

Na tentativa de atender a esta demanda, pressupõe-se um constante desenvolvimento profissional, impondo novos desafios à educação. Exige-se um professor que saiba lidar com a informação, transformando-a em conhecimento, que repense suas funções e redimensione sua relação com o saber e com a cultura. Desse modo, a formação do professor não pode restringir-se à formação inicial, visto que a mesma torna-se incompleta à medida que o

processo de produção e divulgação do conhecimento torna-se cada vez mais rápido. Barbieri, Carvalho e Uhle (1992, p. 32) afirmam que,

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos e não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

Sob esta perspectiva, nunca estamos formados, e sim, continuamente em processo de formação, por ser a produção de conhecimento dinâmica, provisória e nunca dada como acabada, ao contrário, está sempre em construção, dado o seu caráter de provisoriedade. O conhecimento é construído coletivamente, mediante um processo em que o sujeito interage com a realidade, com outras pessoas, mas sempre inserido no ambiente sociocultural.

Compreendemos, portanto, que a pertinência da formação continuada deve-se a várias razões.

A primeira delas sustenta-se na própria natureza do fazer humano; reconhecemos que aprender implica um processo contínuo, sem estágio final, visto que nunca estamos prontos, acabados porque o mundo se transforma cotidianamente. Como argumenta Rosemberg (2002, p. 35), “[...] a necessidade de continuidade do processo de formação dos professores situa-se no campo das possibilidades de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores, de construir e reconstruir o conhecimento no âmbito da sociedade em constante mutação”.

A segunda razão assenta-se no projeto educacional de humanização; não apenas tornar-se homem, mas valorizar ações de formação que contribuam para a formação de seres verdadeiramente humanos. Ante os problemas sociais, é fundamental formar sujeitos éticos que acolham a diversidade cultural e diferenças individuais com respeito (FERREIRA, 2003).

A terceira razão visa a formação continuada em serviço com o objetivo de desenvolvimento profissional do professor (LIBÂNEO, 1998).

Entendemos que o desenvolvimento profissional são todas as ações de formação continuada realizadas pelos professores para que aumentem sua competência teórico-prática e sua sensibilidade social. Essas ações têm dois focos: um individual, ou seja, o próprio professor ao buscar a sua formação por meio de cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado; e outro coletivo, que tem como *locus* a escola e os problemas vivenciados nesse espaço.

A formação continuada de professores da Educação Básica é um dos grandes desafios atualmente. Esta formação precisa ser analisada, reavaliada, redimensionada. A escola se encontra dentro de condições sociais, políticas, econômicas e culturais contraditórias, envolvida em complexas relações que se estabelecem em seu interior, as quais precisam ser compreendidas no contexto de uma realidade social que dá primazia ao aparente, ao supérfluo, ao aligeirado, ao emergente. Portanto, é necessário que o profissional da educação possa refletir criticamente a respeito das demandas sociais, de sua função nesse contexto e da necessidade de formação contínua ao longo de sua carreira profissional, uma vez que entendemos a formação de professores a partir da idéia de continuidade, de incompletude. Porto (2000, p. 14) reforça este pressuposto ao afirmar que

[...] a formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço / renovação / inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado / mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Compreendemos e defendemos que formação continuada precisa ser um processo contínuo, permanente e integrado ao dia-a-dia dos professores e da própria instituição escolar. A educação escolar precisa de um profissional em constante processo de aprendizagem, um professor que repense, avalie e refaça o seu trabalho com leituras, pesquisa e troca de experiência. Por intermédio destas ações, ele vai questionando o próprio modo de proceder, reconstruindo permanentemente o seu fazer pedagógico.

Para que possamos dar continuidade às nossas reflexões a respeito da formação continuada de professores em serviço, faz-se necessário resgatarmos e entendermos os termos e expressões mais utilizados para referir-se a ela nos últimos anos.

## **2.2 Diferentes Conceitos sobre Formação Continuada**

Nas últimas décadas, muitos foram os termos utilizados para referir-se à formação continuada em serviço: **reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, formação contínua, educação continuada, educação permanente** e outros. Estes termos implicam idéias, conceitos que são datados historicamente, por representarem uma concepção de sociedade, educação e escola, teoria de ensino-aprendizagem, papel do

professor, do aluno. Nessa perspectiva, Fusari (1992, p. 13) argumenta que “[...] as relações entre a educação escolar e a sociedade, em diferentes momentos históricos, foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômico-políticos dominantes em diferentes momentos”.

Em relação aos diversos termos que localizamos na educação brasileira, Marin (1995) analisa criticamente os significados dos mesmos, encontrados nas discussões acadêmicas e oferecidos pelas instâncias administrativas para a formação continuada de profissionais da educação.

O primeiro termo abordado pela autora foi **reciclagem**, cujo significado é “[...] atualização pedagógica para se obterem melhores resultados” (MARIN, 1995, p. 14). O termo foi bastante utilizado, na década de 80 do século XX, para referir-se a cursos realizados na formação em serviço, em diferentes áreas, inclusive na educação. O termo reciclagem adquiriu uma conotação negativa, quando se passa a falar em reciclagem do lixo.

O segundo termo analisado por Marin (1995, p. 15) foi **treinamento**, entendido como sinônimo de “[...] tornar destro, apto, capaz de executar determinada tarefa”. O sentido do termo está relacionado ao “ato ou efeito de treinar”, modelagem de comportamento. A referida autora argumenta que:

[...] há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas, estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (MARIN, 1995, p. 15).

O termo **aperfeiçoamento** também foi considerado inadequado para a educação, segundo a autora, por ter como objetivo a busca da perfeição, sendo que a mesma torna-se inatingível quando se refere ao ser humano. Entendemos que aperfeiçoar não é tornar perfeito, mas aprimorar, aproximar daquilo que julgamos perfeito.

Como afirma Marin (1995, p. 16),

No caso dos professores da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas às interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos a clara idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos de educação continuada.

**Capacitação** é um termo entendido com mais de um sentido, “[...] tornar capaz, habilitar, por um lado, e por outro convencer, persuadir” (MARIN, 1995, p. 17). Para a autora, o primeiro sentido é adequado à idéia de educação contínua, uma vez que, para exercer as funções de educadores, os professores precisam se tornar capazes, adquirindo desempenhos próprios à profissão. Todavia ela discorda do segundo sentido, que entende o capacitar como convencimento, persuasão, visto que o “[...] professor de educação não pode e nem deve ser persuadido ou convencido de idéias; ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (MARIN, 1995, p. 17).

Os termos **educação permanente**, **formação continuada** e **educação continuada**, afirma Marin (1995, p. 17), são muito similares entre si, uma vez que partem “[...] de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas”. O eixo em questão seria o conhecimento, centro de formação inicial ou de formação continuada, a realização e utilização de pesquisas que venham a valorizar o conhecimento dos profissionais da educação e aquilo que eles podem ajudar a construir.

Nas sociedades contemporâneas, há algum tempo, encontramos diferentes exemplos de educação continuada, ou como uma forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, ou como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. As mudanças socioeconômicas [...] forçaram uma transformação no estilo de vida e nas concepções sociais gerando uma crise que oportunizou duas atitudes: uma, de acomodação decorrente do fechamento pessoal quanto a aceitação da nova realidade; outra, decorrente da constatação de sermos incompletos e da necessidade de sermos “eternos aprendizes” (DESTRO, 1995, p. 24).

Para Fusari e Rios (1995, p. 38), a **educação continuada** é entendida como “[...] o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”. Essa competência, definida pelos autores como “saber fazer bem o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especialidade”, não deve ser entendida como algo estático e sim como “[...] algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana”. Assim sendo, são condições para um trabalho competente: as características que qualificam o educador, o local onde ele exerce sua prática os sujeitos com os quais interage e quais as possibilidades e limites que apresentam para uma ação coletiva. Entende-se, aqui, a educação continuada como um processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento.

Nesse sentido, o conceito de formação em serviço comporta diferentes enfoques e abordagens. Ela é entendida, por alguns, como forma de adequar o profissional a um esquema, portanto, são utilizados os termos: treinamento, capacitação e reciclagem; para outros, o objetivo é o desenvolvimento pessoal e profissional, entendido como processo contínuo de reconstrução do conhecimento, portanto: educação permanente, educação continuada, formação continuada.

Neste estudo, faremos opção pela expressão formação continuada. Então, o que é formação continuada? Qual é a sua importância para o desenvolvimento do professor?

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 388-389) argumentam que:

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Nessa perspectiva, as ações de formação continuada têm enfoque em um nível individual e em um nível coletivo. No primeiro, o professor é responsável pelo seu processo de formação por meio de leituras, participação em congressos, seminários e cursos de pós-graduação. É importante que a formação se dê nesse nível, no entanto, não pode ser reduzida a ele. Quanto ao nível coletivo, dá-se prioritariamente na escola. Uma vez que, por mais que o professor faça cursos e fundamente a sua prática pedagógica, geralmente, ele fica dominado pelos problemas burocráticos, administrativos e práticos, ou seja, pelas dificuldades do dia-a-dia da escola. Compreendemos que, para a superação disso, é necessário que os professores tenham, regularmente, um tempo fora da sala de aula em contextos nos quais se sintam bem para falar sobre o seu trabalho, refletir a respeito de sua prática pedagógica, sistematizar as metodologias usadas, compartilhar com os colegas os problemas enfrentados, discutir temas decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem e fazer planejamentos coletivos.

Discutimos em outro trabalho, Verdinelli (2005), que formação continuada são todas as ações de formação realizadas pelo professor que está atuando na Educação Básica, portanto, posterior à formação inicial, incluindo curso de pós-graduação e os diversos cursos oferecidos

nas mais variadas instituições (universidades, secretarias de ensino municipal, estadual e federal), ou tendo como *locus* a própria escola. Assim, por formação continuada em serviço, entendemos aquela atividade de formação que se realiza vinculada ao próprio ambiente escolar. Esta formação é o nosso foco de interesse e de investigação.

Constatamos que, na última década, houve uma ampliação de programas de formação continuada destinada a professores que já estão atuando nos sistemas de ensino. Às vezes, são desenvolvidos em parceria com as escolas públicas (municipais, estaduais), dentro da própria instituição de ensino superior ou outro espaço qualquer, ou tendo como *locus* a escola de Educação Básica; no entanto, muitas vezes, são oportunizados de forma aligeirada, tendo como objetivo muito mais o investimento na certificação, por ser exigida na legislação de ensino como condição de ingresso e promoção no magistério. Este fato acaba predominando como o motivo tanto da oferta de curso por parte das instituições quanto da procura do mesmo pelo professor.

### **2.3 A Formação Continuada em Serviço e as Dificuldades de Mudança na Prática de Sala de Aula**

A formação continuada de professores da Educação Básica em serviço tem sido contemplada em muitas reformas educacionais. Apesar disso, a realidade verificada, na grande maioria das instituições, é que os programas de formação pouco têm contribuído para que aconteçam mudanças significativas em sala de aula em relação à concepção de ensino-aprendizagem; à aprendizagem dos alunos; à coerência de um referencial teórico-metodológico. O problema é que, nas ações de formação, independentemente de serem realizados dentro ou fora da escola, há um distanciamento entre teoria-prática. Os professores ficam em auditórios, anfiteatros, ouvindo, passivamente, as palestras sobre reformas, currículos, concepção de ensino-aprendizagem, enfim, sobre mudanças que precisam acontecer e que eles precisam desencadear, sem que haja, no entanto, nenhuma ajuda para que tal fato aconteça de forma efetiva no cotidiano escolar (VERDINELLI, 2005).

Para Demo (2002), os cursos de formação continuada de professores precisam ter como prioridade a aprendizagem do aluno; então, o professor precisa estudar, nos encontros de formação, teorias e práticas de aprendizagem, ou seja, é necessário aprender a pesquisar estratégias ativas que ajudem na construção e reconstrução de conhecimento. Para tanto, é necessário que haja continuidade no processo de formação, já que não é em um ou em alguns encontros que o professor irá desenvolver essas aprendizagens.

A formação continuada em serviço, quer seja em escolas públicas ou privadas, restringe-se, na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em alguns dias no início do ano, ou participações em eventos no decorrer do mesmo, incluindo-se palestras, seminários ou encontros mensais com equipe pedagógica de apoio ao material didático adotado pelo estabelecimento. Esses encontros, quase sempre, ora priorizam teoria, ora técnicas, atividades que visam, quase que exclusivamente, a adoção por parte dos professores de modelos didáticos e pedagógicos que ou não correspondem às prioridades dos professores ou exigem um esforço muito grande para evitar a mera colagem sobre as práticas preexistentes. Há, ainda, ações em que a teoria não corresponde às necessidades do professor; visto que esses cursos, por seu caráter fragmentado, não atendem a projetos mais amplos de formação. Como argumenta Candau (1999, p. 64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Os seminários, cursos, oficinas trazem idéias interessantes, que, às vezes, empolgam os professores, e alguns até resolvem colocá-las em prática, mas, na primeira dúvida que surge, eles não têm com quem compartilhar suas angústias, dificuldades, incertezas e acabam desistindo e voltando para sua prática antiga. Como a formação não é continuada, em todos os momentos em que os professores necessitam de ajuda, não sabem a quem recorrer ou com quem dialogar sobre questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.

A formação continuada de professores não pode restringir-se à participação em cursos, palestras, ações descontínuas, sem relação entre si; estas ações são importantes para o desenvolvimento profissional, são uma das possibilidades, mas não podem ficar reduzidas a isto. Pensamos a formação como um processo dinâmico, que vai além dos encontros esporádicos, impostos de forma vertical aos professores; defendemos a escola como *locus* de formação em serviço e que, nos encontros de formação, os professores vivenciem o mesmo referencial teórico-metodológico que irão usar com os seus alunos; que sejam amparados, assessorados com planejamentos e acompanhamento pedagógico durante todo o processo para que, aos poucos, construam sua autonomia profissional. Defendemos a idéia que a formação continuada em serviço é mais ampla do que a palavra curso.

Neste sentido, ela precisa deixar de ser uma atividade paralela ou apresentada como propostas, ações eventuais, fragmentadas, desarticuladas da cultura institucional e tornar-se

parte integrante da escola. As ações de formação continuada precisam, portanto, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, considerando as necessidades reais da escola, problematizando e investigando práticas vivenciadas pelos mesmos para a produção de novos conhecimentos.

Como educadora e participante do processo de formação continuada de professores, defrontamo-nos, constantemente, com sérios desafios colocados pela prática pedagógica, especialmente nas ações de formação em serviço.

Primeiro, há distanciamento entre teoria e prática; uma divisão acentuada entre o trabalho que separa os que pensam, produzem, pesquisam, teorizam dentro das universidades, dos que ensinam nas escolas da rede pública ou privada de Ensino Fundamental e Médio. Em muitos cursos de formação continuada em serviço, adota-se, freqüentemente, o modelo de racionalidade técnica em que os enfoques teóricos dos conteúdos são abordados dissociados das atividades da prática.

Segundo, para Contreras (2002), dentro das escolas, há falta de estímulo à reflexão crítica e à teorização da prática cotidiana dos professores. Em vez de aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores aprendem “metodologias” que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.

Terceiro, a realização das ações dá-se fora do local e do horário de trabalho, existe ainda a desarticulação entre estas e os projetos coletivos de cada instituição escolar (CANDAUI, 1999).

Quarto, os saberes produzidos pelos professores não são considerados (CANDAUI, 1999).

Quinto, ações desenvolvidas de forma fragmentada, grupos de estudos esporádicos, sem acompanhamento, ajuda ou assessoria ao professor para que o mesmo consiga fazer articulação teoria-prática (VERDINELLI, 2005).

Sexto, falta de definição do referencial teórico-metodológico que irá subsidiar as propostas de ensino-aprendizagem na escola (VERDINELLI, 2005).

Quando pensamos na formação continuada em serviço, algumas questões fundamentais precisam ser consideradas:

- a - a escola como *locus* da formação continuada em serviço;
- b - os sujeitos desse processo de formação são os professores, alunos, comunidade escolar;
- c - o estabelecimento de um processo dialógico, em que haja participação das diferentes vozes que compõem o grupo e, com base na discussão, no confronto, busca organizar a síntese;

- d - articulação prática-teoria-prática;
- e - mudança de concepção do processo de ensino-aprendizagem;
- f - assessoramento contínuo do formador;
- g - criação de uma comunidade de aprendizagem em que o formador atue como mediador, provocando confronto entre o que se pretende e o modo como o professor atua em sala de aula.

Defendemos a escola como *locus* privilegiado de formação, já que uma dimensão importante do processo de formação é a prática do professor. Além disso, é nesse espaço, por meio de um trabalho coletivo, construído de forma gradativa, que a prática pedagógica torna-se objeto de análise crítica. O trabalho coletivo favorece reflexões, análise das práticas e uma postura de intervenção, possibilitando a articulação prática-teoria-prática.

A escola é o local do trabalho docente, e a organização é o espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 307).

Desta forma, evidencia-se a necessidade de criação de um ambiente de formação continuada que não se restrinja às situações agendadas para a participação de cursos, conferências, reuniões dicotomizadas da realidade de sala de aula e da escola.

Torna-se clara a necessidade de rompimento com os velhos modelos de formação de professores. Nesta perspectiva, Candau (1999, p. 57) afirma que:

Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

O professor precisa ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas também onde ele aprende a exercer a sua profissão. A formação continuada deve ser um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas.

Os programas de formação continuada de professores precisam superar a fragmentação e desarticulação, com propostas que envolvam diretamente o corpo docente das instituições. Aos professores deverá ser concedido espaço para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e seus embates e possibilitar a partilha dos seus êxitos, suas conquistas como caminho de construir uma prática docente refletida na ação (BEHRENS, 1996, p. 228).

Em continuidade a essa discussão, Behrens (1996, p. 229) afirma que:

[...] espera-se que os professores consigam teorizar sua prática, para poder renová-la, e esta competência de (teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada.

Compreendemos que a escola é um espaço privilegiado para a reflexão coletiva, uma vez que ela pode romper com o isolamento do fazer pedagógico nas escolas, por meio de propostas coletivas, baseada em uma análise crítica das questões do cotidiano escolar. No entanto, não se pode limitar a reflexão a respeito de questões da prática pedagógica, é fundamental que o professor se aproprie de uma teoria subsidiada por um referencial teórico-metodológico. A reflexão precisa proporcionar uma ruptura, uma transformação da prática, e isso só acontecerá se as ações de formação continuada levarem o professor a analisar criticamente a sua prática, pautada no conhecimento científico historicamente acumulado, a respeito de diferentes temas.

## **2.4 Formação Continuada a partir de 1990**

A formação continuada de professores da Educação Básica tem sido temática de muitos estudos nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 90 do século passado. Desde esse período, há um grande número de produções científicas, conferências, congressos, seminários, debates em nível nacional e internacional, tais eventos e estudos procuram examinar, discutir e apontar caminhos para a formação em serviço. Um fator que contribuiu para o desenvolvimento de muitos cursos de formação continuada em serviço no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL,

1996), que garante as ações desse tipo de formação em seu artigo 67.

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Em coletânea de textos a respeito da formação continuada de professores, no início da década de 1990, André, Simões, Carvalho e Brzezinsky (1999) analisaram o tema formação continuada em: dissertações e teses defendidas no período de 1990-1996; em artigos publicados no período de 1990-1997; e, nos estudos do Grupo de Trabalho (GT) formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 1992 a 1998. Esses dados foram, também, apresentados em outro estudo de Verdinelli (2005).

Quanto ao primeiro grupo – **monografias (teses e dissertações)** –, o estudo mostrou que dos 284 (100%) trabalhos produzidos no Brasil sobre formação de professores, 42 (14,8%) discutiam a formação continuada. Dentre estes, 43% investigaram propostas oficiais do governo ou de secretarias de educação; 21%, programas ou cursos de formação; 21% processos de formação em serviço e 14% questões da prática pedagógica, abordando aspectos variados, em diferentes níveis de ensino – infantil, fundamental, adultos – e contextos diversos – rural, noturno, à distância, especial – meios e materiais diversificados – rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática.

No que se refere ao segundo grupo – **artigos de periódicos especializados** –, foram investigados 115 (100%) artigos dos seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas (21%); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (16,5%); Tecnologia Educacional (14%); Revista da Faculdade de Educação da USP (10,5%); Teoria e Educação (8,5%); Cadernos Cedes (8%); Educação e Realidade (7%); Educação e Sociedade (6%) e Revista Brasileira de Educação (2,5%). Em relação à formação continuada, foram encontrados 30 (26%) artigos desse total. Os conteúdos abordados foram: atuação do professor nas escolas de ensino fundamental e médio (9); conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7); uso da tecnologia de comunicação (4); educação continuada e o desenvolvimento social (3); levantamento da produção científica sobre o tema (2); ensino superior (2); papel da pesquisa na formação (2) e políticas públicas (1). Resumindo, os textos

a respeito da formação continuada giraram em torno de três aspectos: concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa no processo.

André, Simões e Carvalho e Brzezinski (1999, p. 305) argumentam que, nos periódicos analisados, o conceito predominante é o do processo crítico-reflexivo a respeito do saber docente em suas multiplicidades. E as propostas vão além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. “O professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática”.

Já nos **grupos de trabalho sobre a formação de professores da ANPED**, as autoras analisaram 70 (100%) trabalhos, dos quais 15 (22%) enfocavam a formação continuada. Neles, a formação é concebida como formação em serviço, o professor é apontado como centro do processo e o programa desenvolvido tem como *locus* a própria escola. Somente dois trabalhos abordam as políticas de formação continuada, um deles analisa projetos de uma instituição de Ensino Superior, e outro, as políticas de formação do governo argentino.

Na investigação realizada pelas referidas autoras, fica explícita a preocupação com a formação continuada em serviço e as concepções priorizadas nas pesquisas. Por isso, compreendemos ser importante discutir, ainda que brevemente, os pressupostos teóricos predominante nos cursos de formação inicial e continuada.

## **2.5 Formação de Professores: Os pressupostos teóricos predominantes**

Durante muito tempo, a formação de professores, quer seja inicial ou continuada, norteou-se pelo paradigma taylorista-fordista, introduzido na educação por meio do modelo de racionalidade técnica.

Pérez Gómez (1992, p. 98) afirma que:

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção de ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

Nesse modelo, há uma separação entre a teoria e a prática. Para o autor, o paradigma

da racionalidade técnica privilegia o saber acadêmico em detrimento do saber prático.

Schön (1983) argumenta que o processo de formação nas universidades apresenta um distanciamento entre teoria e prática. Os conteúdos específicos, em geral, são ministrados antes das disciplinas pedagógicas, ficando a prática para o final dos cursos, ou seja, é fornecida ao aluno, em primeiro lugar, a teoria e, só no final do curso, ele vivencia algum estágio prático. Este processo tem como pressuposto a idéia de que conhecendo a teoria o indivíduo pode usá-la para solucionar os problemas advindos da prática.

Para Pérez Gómez (1992, p. 98), a maioria dos programas de formação de professores que se baseia no modelo de racionalidade técnica ou instrumental utiliza-se de dois componentes:

- 1 - componente científico-cultural, tendo como objetivo garantir o conhecimento do conteúdo a ensinar;
- 2 - componente psicopedagógico, este apresenta-se em duas fases, na primeira, 'adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz.

Muitos cursos de formação continuada em serviço adotaram o modelo de racionalidade técnica. Neste caso, o processo de formação resume-se na técnica de atividades e na aplicação de teoria, sendo analisada a prática pedagógica como neutra. Dentro da escola, acontece um trabalho isolado, individualizado, ou seja, um fazer pedagógico solitário. Os conteúdos são abordados dissociados das atividades práticas.

Os projetos de formação do profissional do magistério normalmente são planejados e executados por grupos de especialistas. Os professores são convidados a participar destes encontros e destes cursos, que os especialistas julgam pertinentes para aquele momento histórico. A proposição destes cursos estanques, não raras vezes, advém de alguma reforma de ensino, ou da necessidade de se estabelecerem novos paradigmas de ação docente (BEHRENS, 1996, p. 133).

O modelo de racionalidade técnica é marcado pela fragmentação de funções, separando, por um lado, os pesquisadores, que são responsáveis pela produção do conhecimento, do programa, do currículo e, por outro, os professores da Educação Básica em exercício, que são os consumidores, executores de políticas pensadas por outros e que, muitas vezes, não têm nenhuma relação com as necessidades reais da escola. Neste modelo, o

professor resume-se a mero técnico e reproduzidor dos saberes.

No entanto, nas últimas décadas, o modelo educacional pautado na racionalidade técnica vem sendo discutido e combatido por vários autores, entre eles: Schön (1992; 2000); Pérez Gómez (1992); Giroux (1997), entre outros.

Schön (1992; 2000) destaca três razões pelas quais a racionalidade técnica é inadequada para a atividade educativa. a) ela ignora que o conhecimento precisa estar inserido em um contexto socialmente estruturado; b) não considera os saberes dos professores que foram construídos ao longo de seu cotidiano docente; c) não reconhece os problemas reais do cotidiano da escola como aspectos complexos únicos, contextualizados, tendo como finalidade solucioná-los aplicando a teoria e atividades práticas.

Pérez Gómez (1992, p. 102) afirma que:

A crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu à emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional. O professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o ensino como arte moral (Tom, 1986), o professor como profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões (Clark & Peterson, 1986), o ensino como um processo interativo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schön, 1983, 1987), etc. Apesar das diferenças, estas imagens têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Priorizaremos, aqui, a discussão do referencial teórico-metodológico do profissional reflexivo, uma vez que este foi o paradigma dominante na área de formação de professores na última década do século XX. A proposta do professor reflexivo chegou ao Brasil na década de 90 do século XX, com os estudos de Schön (1983), que se contrapunham à abordagem tecnicista de educação, cuja proposta subsidiou grande parte dos programas de formação. Sua concepção orientou muitos programas de formação continuada em serviço, na época, não só no Brasil, mas também em outros países, especialmente Espanha e Estados Unidos.

Schön abriu a discussão para estudos relativos ao professor prático reflexivo, seguidos de Zeichner (1993); Pérez Gómez (1992); Nóvoa (1992); Alarcão (2003) e outros.

Mas qual é o referencial teórico que subsidiou a concepção do professor reflexivo?

Quais são os pressupostos que norteiam a formação nessa perspectiva? Qual é o papel atribuído ao professor?

O referencial teórico que orienta a atuação do professor, nesta concepção, vê como referência a prática da prática e para a prática e requer uma intervenção criativa e adaptativa às circunstâncias da sala de aula, ou seja, o professor é protagonista de seu desenvolvimento profissional e a reflexão é um fator importante nesse processo.

Na epistemologia da prática, o sujeito posiciona-se por meio de uma atitude de análise reflexiva e assume uma postura de enfrentamento das situações conflituosas e desafiadoras, advindas do seu cotidiano escolar. Requer que o mesmo esteja atento a todas as situações complexas que acontecem na sala de aula, procurando refletir antes, durante e após a mesma.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Percebemos, na sua colocação, a ênfase dada à necessidade de reflexão do professor, considerada um elemento fundamental para transformar a sua prática e prepará-lo para lidar com todas as complexidades contraditórias que se fazem presentes no dia-a-dia de sala de aula e do seu fazer pedagógico.

A concepção de formação de professores, subsidiada pela epistemologia da prática, parte do seguinte movimento: conhecimento na ação – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Para explicá-las, tomamos como base a análise feita por Pimenta (2002a, p.19-20)

[...] valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Curi e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um

conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação.

A concepção de professor prático-reflexivo subsidiou muitos trabalhos acadêmicos e muitos cursos de formação continuada no Brasil em nível estadual e federal. Esse referencial teórico sofreu muitas críticas. Pimenta (2002); Ghedin (2002); Contreras (2002) e Libâneo (2002); Duarte (2004); Facci (2004) entre outros.

Ghedin (2002, p. 131), destaca que

O caminho aberto pela necessidade da reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao (sic) nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores. Com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, porque não dizer de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto.

Compreendemos que, nesse referencial teórico-metodológico, há um maior destaque dado à prática e à reflexão sobre a mesma e menor ênfase à teoria, ou seja, aos conteúdos historicamente acumulados. Facci (2004, p. 252) destaca que “quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho”. Ela argumenta que quando se nega a importância da transmissão do conhecimento científico como fundamento do trabalho do professor, este é destituído da ferramenta indispensável à reflexão crítica a respeito de sua profissão e busca da possibilidade para a superação das condições objetivas e subjetivas que interferem no seu trabalho.

Facci (2004, p. 252, grifos nossos) argumenta que:

Donald Schön um dos precursores da perspectiva do professor reflexivo no Brasil, “adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico” (DUARTE, 2002, p. 2), por isso, seus postulados se aproximam [...] dos pressupostos do construtivismo. Ambas as teorias defendem o lema das “pedagogias do aprender a aprender”, cuja diferença, segundo Duarte, está em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco na análise da construção do conhecimento pelo aluno enquanto **os estudos do professor reflexivo concentram seu foco na análise da construção do**

### **conhecimento realizado pelo professor em seu processo de formação.**

Portanto, para Facci, nessa concepção, há uma supervalorização da individualidade e subjetividade, dificultando o avanço na compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que há um esvaziamento dos conteúdos científicos. Além disso, Facci (2004) destaca que não está explicitado nos estudos do professor reflexivo em que momentos do processo da formação o professor se apropria dos conhecimentos teóricos e nem mesmo quais seriam estes conhecimentos.

Para a autora, o papel do formador de professor nessa perspectiva resume-se a propor situações de experimentação que possibilitem a reflexão sobre o trabalho de ensinar. Neste sentido, ele é um facilitador da aprendizagem, sua função é mais de ajudar o outro na construção do conhecimento do que a de transmitir o conhecimento historicamente acumulado.

Avançando a nossa discussão, no texto **Em Questão: Profissionalismo no Ensino**, Nagel (2003, p. 4) argumenta que:

No hábito de valorizar as formas do trabalho e não o conteúdo desse trabalho, de valorizar o invólucro e não a essência ou o fundamento, a importância dada aos conhecimentos específicos de cada área também foi diminuindo. O discurso a favor da teoria, ou dos conteúdos específicos estruturalmente dispostos, tornou-se, gradativamente, objeto de ridicularização. Os professores foram classificados de “conteudistas” como sinônimo de retrógrados, ultrapassados, defasados. As abstrações passaram a ser vistas como supérfluas e deram lugar à imperativos entendidos como “vanguarda”, tais como o que impõe ao professor a execução de aulas mais alegres, jocosas, prazerosas! Modismo crescente que, pela falta de conhecimento histórico e pela superficialidade conceitual, desconsidera a possibilidade de aulas amparadas apenas no princípio do prazer possibilitarem um grande desserviço para produção do próprio homem, para a ciência e/ou para a humanidade.

O que esta autora destaca é que, nos cursos de formação, há um distanciamento da teoria, as ações de formação são atravessadas pela excessiva importância dada à forma de ensinar. Nas palavras de Nagel (2003, p. 4), “[...] o saber acumulado de cada área específica, que garante a possibilidade de avanços a partir do já feito ou construído, que alicerça o amanhã da ciência e da tecnologia, passa a ser consecutivamente desprestigiado”. Ela destaca que a ênfase, que é dada a uma ação direcionada ao prazer do aluno, leva o ensino e a aprendizagem a perderem o efetivo comprometimento com a sociedade.

Muitos cursos de formação continuada em serviço adotaram esses pressupostos, esvaziando as ações de formação dos conteúdos científicos.

Defendemos o professor como profissional que exerce sua profissão em um tempo e espaço historicamente determinados; profissional concreto, que possui saberes, dificuldades, conflitos, angústias. Nesta perspectiva, a formação precisa pautar-se na prática social deles; a teoria assume o papel de mediação entre a prática social inicial e prática social final, visando a reelaboração e a transformação da própria prática pedagógica do professor.

Comprendemos que não é possível pensar na formação continuada em serviço de forma abstrata, idealizada; é necessário conhecer os problemas reais enfrentados pelos docentes em seu cotidiano escolar.

Diversos autores, como Giroux (1997); Contreras (2002); Pimenta (2002a); Ghedin (2002); Saviani (2003); Facci (2004), têm apontado a necessidade de valorização da criticidade nos cursos de formação, ou seja, realizar práticas formativas que ajudem o professor a desenvolver a análise crítica a respeito de sua prática pedagógica, da realidade social, tendo como objetivo analisar criticamente o contexto em que atua.

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. Vale destacar, todavia, que ela não é o único espaço em que ocorre a educação. Esta já existia antes mesmo da existência da escola. A vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade. Como prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade. A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), de objetivos de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, ela pode caracterizar-se articulando aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra. Se permite a opção, não admite a neutralidade, pois aquela tem caráter político (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 168-169).

A reflexão crítica não se concebe como um processo de pensamento sem orientação, ao contrário, é necessário instaurar na escola uma cultura de análises das práticas por meio da problematização das mesmas. Portanto, é importante trabalhar criticamente com os professores, oportunizando momentos de questionamento, confronto, divergências sobre a prática e, à luz de um referencial teórico-metodológico crítico, replanejá-la e redicioná-la.

Comprendemos que o trabalho do professor precisa ser de ordem intelectual por meio de pensamento, análise crítica e atitude investigativa a respeito de sua prática pedagógica. Para tanto, é necessário que o mesmo centre o seu olhar sobre a realidade escolar, buscando o

seu desvelamento.

Para que isso aconteça, segundo Contreras (2002, p. 163)

A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica. Para Kemmis (1987), refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos. Como essa maneira de atuar tem conseqüências públicas, a reflexão crítica induz e concebe como uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho.

Entendemos que uma prática docente crítica constrói-se a partir do movimento dialético entre o fazer e o pensar a respeito do fazer, ou seja, a partir de reflexão crítica sobre a prática, pois é analisando criticamente a prática de hoje, e de ontem à luz de um referencial teórico-metodológico que vai além da aparência, que dê unidade entre a teoria e a prática que dê conta da realidade social e de suas contradições, que podemos melhorar a prática de amanhã. Portanto, é fundamental que o professor tenha uma prática embasada, subsidiada por uma teoria (e este precisa ter consciência dela).

### ***2.5.1 Articulando dialeticamente prática-teoria***

Há muito tempo vem sendo discutida a necessidade de articular prática e teoria na formação de professores, seja ela inicial<sup>1</sup> ou continuada. Em termos de discussão, muito se avançou nesta questão, no entanto, na prática, a dicotomia entre elas ainda se mantém.

Para Japiassu e Marcondes (1993, p. 199), a palavra prática, etimologicamente, origina-se do grego – *praktikós* de *prattein* –, tendo como sentido “[...] agir, realizar, fazer”, portanto, refere-se à ação que o ser humano exerce sobre as coisas, ou seja, aplicação de um conhecimento em ação concreta e efetiva.

Para Sánchez Vásquez (1977, p. 5), é [...] “a atividade humana que produz objetos,

---

<sup>1</sup> Por formação inicial entendemos a etapa de preparação formal, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e acadêmicos e realiza suas práticas de ensino (GARCIA, 1999).

sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum”. E a caracteriza como “[...] a atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (p. 32).

Etimologicamente, a palavra práxis é também, de origem grega e significa “ação”; é usada com o seguinte sentido na filosofia marxista “[...] para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem transforma a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 199).

Marx (1818-1883) denomina de práxis a ação humana de transformar a realidade. O conceito de práxis significa a unidade dialética entre teoria e prática, uma vez que a consciência é determinada pela forma como os homens produzem a sua existência, sendo a ação humana projetada, refletida no consciente. Por isso, a filosofia marxista é conhecida como filosofia da práxis.

Kosik (1976) destaca que a práxis, em sua essência e universalidade, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, ou seja, este é um ser que cria a realidade humano-social. Nesse sentido, ele compreende que a realidade humana não o é em sua totalidade, portanto, a práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; ela é sim a determinação da existência humana como elaboração da realidade. Nas palavras de Kosik (1976, p. 202).

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito do sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Imbert (2003, p. 14) argumenta que “[...] a práxis é indissociável do projeto revolucionário. Ela se traduz em termos de prática militante: não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana”.

O autor enfatiza que:

[...] a práxis está sempre aberta ao inesperado, ao acaso, acontece num campo conflitual, pleno de resistências inesperadas. A práxis nos abre permanentemente o campo da invenção e é tremenda ilusão acreditar, por um instante, que, esquecendo ou ocultando conflitos e contradições, os problemas serão resolvidos. O mundo da práxis é o mundo do enfrentamento, nunca o mundo da ilusão (IMBERT, 2003, p. 9).

## O que diferencia prática de práxis?

A práxis não é uma prática [...] A práxis é a elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo, um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado [...]. (TÓSQUELLES, 1994, apud IMBERT, 2003, p. 74).

Sob esta concepção, a prática pedagógica deve estar diretamente ligada à concepção de mundo-homem e de conhecimentos que fundamentam as relações cotidianas. Neste sentido, entendemos que ela é mais do que prática didática, uma vez que não pode ser resumida a questões do cotidiano escolar. O espaço escolar está repleto de contradições, no qual convivem diversos fatores, portanto, é preciso considerar a prática como parte de uma realidade mais ampla, construída socialmente. Assim, a prática pedagógica vai desde a atuação do professor na sociedade, na escola até a sua prática de ensino. Por isso, a complexidade da prática pedagógica, uma vez que o professor tem múltiplas interações: com o sistema de ensino, a sociedade, escola, alunos, diretor, professores e comunidade.

Entendemos que a prática de ensino é importante, todavia ela só se transforma em conhecimento por meio de uma análise sistemática das experiências vivenciadas, analisadas criticamente no coletivo, com os colegas, em situações de formação e à luz de um referencial teórico-metodológico que dê conta do processo social como um todo.

Qual é o papel da teoria em um programa de formação continuada?

Para responder essa questão, buscamos apoio em Afanássiev (1985, p. 161)

O conhecimento é um dos aspectos da actividade humana, é a sua actividade teórica. Mas a teoria por si mesma não está em condições de modificar a realidade e é nisso que consiste a sua diferença da prática. A teoria apenas reflecte o mundo e generaliza a experiência prática da humanidade. Mas ao generalizar a prática exerce sobre ela uma influência recíproca, contribuindo para o seu desenvolvimento. A teoria sem a prática é algo abstracto. A prática sem a teoria é cega. A teoria indica o caminho à prática, ajuda a encontrar meios mais eficientes de consecução dos objectivos práticos.

Ela só tem sentido, nas ações de formação, à medida que serve para fundamentar a prática, para ajudar o professor a analisá-la criticamente, orientado pelo conhecimento historicamente acumulado. No entanto, não podemos perder de vista o que acontece em sala de aula, porque senão corremos o risco de preparar o professor que sabe falar sobre tudo, mas não consegue fazer a articulação entre ensino-aprendizagem.

Comprendemos que é necessário conhecer os problemas da prática pedagógica, as

dificuldades vivenciadas pelos professores – em seu fazer pedagógico – para a partir delas começar o processo de teorização, ou seja, buscar entender os problemas e as possíveis soluções, tendo como objetivo uma teoria de práxis-transformadora, como apontado por Sánchez Vázquez (1977), Imbert (2003), Kosik (1976). As ações precisam garantir a unidade teoria-prática como eixos fundamentais para o processo de formação do professor.

É necessário articular o movimento social teórico-prático com o pedagógico, tendo como objetivo o desenvolvimento da reflexão crítica do professor quanto ao seu papel e função. Por isso, a reflexão sobre a prática escolar não pode dar-se de forma isolada das condições históricas e sociais; o professor precisa estar atento às complexidades sociais e históricas.

Ghedin (2002, p. 133) assevera que, para compreender o processo de apropriação do conhecimento, é necessário perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto. Para ele, quando dissociamos as duas realidades simultâneas, estamos separando o que é inseparável, visto que não existe teoria sem prática e vice-versa. Ele argumenta que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Nas palavras dele “[...] teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética”.

Nagel (2003, p. 3) afirma que:

[...] o esforço em estabelecer a unidade teoria e prática é muito mais pesado quanto mais o profissional se distancia dos problemas de sua atividade teórica, quer em sala de aula quer no seu escritório privado. Nesse afastamento, o entendimento de prática como concretização da teoria (ou como leito onde a teoria tem sua alimentação) vai se degradando. Vai se esfumando e se tornando, cada vez mais, mero sinônimo de manipulação operacional ou de procedimento técnico, sem vínculos ou raízes com qualquer conhecimento anterior, cunhado pelo rigor científico.

Sendo assim, formar um professor crítico-reflexivo vai além de refletir sobre a prática, ele precisa ter uma compreensão a respeito da realidade social, da escola em que está inserido e intervir nessa realidade, usar o conhecimento para avançar na construção de uma nova escola. Uma vez que o trabalho do professor é de ordem intelectual, é necessário instaurar na escola uma “cultura” de discussões, de análises críticas do cotidiano escolar, tendo como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica do professor.

As leituras realizadas apontam que as ações de formação em serviço dos professores do Ensino Fundamental e Médio precisam romper com o modelo vigente, no qual há um distanciamento teoria-prática, ações esporádicas, fragmentadas, muitas realizadas fora da

instituição escolar.

Frente a essa situação, evidenciamos a necessidade de investigar a formação continuada de professor do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Histórico-Cultural, para saber em que medida muda a prática pedagógica do professor e que implicações tem na aprendizagem dos alunos.

No próximo capítulo, são discutidos alguns fundamentos desses referenciais e as implicações deles em um programa de formação continuada em serviço.

### **3 ALGUNS ASPECTOS DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

São discutidos, a seguir, alguns pressupostos dos referenciais teórico-metodológicos que subsidiaram a nossa pesquisa, bem como o programa de formação continuada que propusemos aos professores e as respectivas ações que foram desencadeadas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Em um primeiro momento, destacamos a metodologia utilizada.

Em um segundo momento, é feita a exposição do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, discutindo alguns de seus conceitos, especialmente os conceitos espontâneos e científicos; zona de desenvolvimento atual e imediato. Serve de suporte as obras de Vigotsky (1998; 2001a; 2001b), além de Freitas (2000); Oliveira (2001) e Palangana (2001). Além disso, são analisadas as implicações destes conceitos em um programa de formação continuada em serviço.

Em um terceiro momento, abordamos a Pedagogia Histórico-Crítica, sua concepção de homem-sociedade e os cinco passos previstos no método pedagógico, propostos por Saviani (1986) e transformados em uma didática por João Luiz Gasparin (2002), relacionando a articulação teoria-prática um programa de formação continuada em serviço.

E, por último, é explicitada o porque da articulação da Teoria Histórico-Crítica e a Histórico-Cultural.

#### **3.1 Metodologia**

A metodologia utilizada para o delineamento da investigação foi qualitativa, tendo como suporte teórico a perspectiva materialista dialética, respaldado pelos autores: Vigotsky, Saviani e Gasparin. Este enfoque metodológico permite a realização de análises, cujo eixo foi a articulação teoria-prática.

O problema da pesquisa foi investigado na medida em que acontecia, ou seja, no próprio desenrolar da ação cotidiana escolar.

A pesquisa qualitativa é realizada em *locus*, o investigador vai a campo em busca dos dados que necessita para compor os materiais básicos de análise do objeto de estudo. O investigador vai a campo com uma questão orientadora, tendo como objetivo entrar em contato com as pessoas, conversar, recolher dados, analisá-los, fazendo uma descrição

detalhada das pessoas, locais e fatos envolvidos.

Para Bogdan e Biklen (1994), a preocupação central do investigador qualitativo é a busca por resultados que colaborem com o entendimento de outros contextos e sujeitos. Nesse sentido, o investigador empenha-se em realizar uma rigorosa e sistemática investigação de acordo com as convenções de tradições científica.

Foram utilizados alguns instrumentos de investigação visando a coleta de dados para a compreensão do fenômeno em estudo. Aplicamos questionário (apêndice 1), realizamos observação da prática pedagógica; fizemos entrevista com as professoras e alunos.

A análise do conteúdo inclui, também, a descrição das observações realizadas em sala de aula. A observação, pautada nos pressupostos aqui discutidos, é vista numa perspectiva dialógica, compreende que o campo nos coloca em confronto com eventos marcados por contradições. As observações foram realizadas em duas turmas: 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e História.

As entrevistas (apêndice 2) foram realizadas em forma semi-estruturada para que as professoras pudessem expressar suas opiniões e revelar seus pontos de vista, produzindo um material com riqueza de dados acerca do tema em pesquisa. Triviños (1987) destaca que a entrevista semi-estruturada e a não-estruturada (aberta) são as mais importantes para a coleta de dados em investigação qualitativa. O autor privilegia a entrevista semi-estruturada, argumentando que esta valoriza a presença do investigador e oferece condições para que o entrevistado sinta uma certa liberdade e seja espontâneo em suas declarações, enriquecendo a investigação.

### **3.2 Teoria Histórico-Cultural**

No início dos anos 20 do século passado na Rússia, formou-se uma psicologia inspirada nas idéias de Marx e Engels. A Teoria Histórico-Cultural teve início com as obras de Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934) e seus colaboradores, especialmente Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Palangana (2001, p. 107) afirma que:

[...] somente por volta de 1920 é que os estudiosos da área começaram a se preocupar em estruturar a psicologia sobre as bases dialético-materialistas.

---

<sup>2</sup> Optamos por esta forma de representação do sobrenome do autor por ser a mais recente no Brasil e ser a forma utilizada na tradução literal da obra russa que chegou ao Brasil em 2001. Mas podemos encontrar seu sobrenome grafado como Vygotsky, Vigotsky, Vigotski, entre outras variações, conforme a tradução. Nas citações literais, foi mantida a grafia utilizada pelo autor que o cita.

Foram os trabalhos de Vygotsky e, mais tarde, os de Rubenstein que deram início a esta tarefa. Com eles tornou-se possível compreender o significado do Marxismo para a psicologia. Luria define seu mestre, Vygotsky, como o maior teórico marxista entre os psicólogos soviéticos. Segundo Luria, nas mãos de Vygotsky, o método marxista de análise desempenhou um papel vital na orientação de novas perspectivas que se desenhavam para a ciência psicológica.

Freitas (2000) esclarece que o marxismo defendido por Vigotski não foi provocado pela implantação do socialismo na Rússia, nem mesmo ocorreu em função da necessidade de construir uma psicologia adequada à nova ordem social. Ele foi elaborado com base no conhecimento, ou seja, da leitura que Vigotski fez dos textos de Hegel, Marx e Engels desde os anos escolares e aprofundados nos estudos universitários.

Oliveira (2001) destaca que quatro idéias marxistas influenciaram Vigotski: a primeira, o modo de produção de vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; a segunda, o homem é um ser histórico que se constrói por meio de suas relações com o mundo material e social. Neste sentido, o processo de trabalho, ou seja, a transformação da natureza é o processo privilegiado nas relações homem-mundo. Terceira, a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação, portanto, é um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança e em desenvolvimento; quarto, as transformações qualitativas ocorrem pela chamada 'síntese dialética', por meio de elementos presentes numa determinada situação. Fenômenos novos emergem. Segundo Oliveira (2001, p. 23), "essa é exatamente a concepção de síntese utilizada por Vigotski ao longo de toda a sua obra".

Cole e Scribner (1998) afirmam que foi no método e princípio do materialismo dialético que Vigotski viu a solução para resolver os paradoxos científicos com que se defrontavam seus contemporâneos. Além disso, ao estudar o funcionamento psicológico superior que caracteriza o ser humano, teve como interlocutores: Freud (1856-1939), Pavlov (1849-1936), Piaget (1896-1990), Lewin (1890-1947), representantes das correntes psicológicas de sua época. Como resultado dessa interlocução e subsidiado pelos pressupostos de Marx e Engels, ele destaca que as origens das formas superiores do comportamento, tais como: pensar, falar, lembrar, comparar, etc., deveriam ser estudadas por intermédio das relações sociais que os sujeitos estabelecem com o meio social no qual vivem. Vigotski (2001b) criticou o reducionismo objetivo e subjetivo da psicologia.

Mas que paradoxos são esses?

[...] no final do século XIX, a ciência psicológica estava dividida em duas

correntes irreconciliáveis. Por um lado, um grupo de teóricos – principalmente psicólogos americanos –, influenciados pela filosofia empirista de John Locke, enfatizava a origem das idéias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. Daí uma psicologia embasada nas ciências naturais, comprometida com o estudo dos processos sensoriais e reflexológicos. Já na Europa, os seguidores de Descartes e Kant constituíam um outro grupo preocupado em demonstrar que o nível de consciência abstrata consiste na manifestação de faculdades espirituais originalmente existentes no psiquismo humano. Esta forma de entender os fenômenos psíquicos produz concepções psicológicas de caráter idealista e, portanto fundamentalmente divergentes do conhecimento construído a partir da Filosofia naturalista (PALANGANA, 2001, p. 87).

Para Vigotski (2001), nenhuma das duas concepções, a inatista e a ambientalista, conseguiram explicar o psiquismo humano.

Oliveira (2001, p. 23), afirma que Vigotski, subsidiado nos princípios do materialismo dialético, procurou elaborar uma nova psicologia com o objetivo de integrar em uma mesma perspectiva “[...] o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”.

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural possibilitou a síntese das abordagens citadas acima. Esta foi elaborada por Vigotski ao utilizar-se do método dialético-materialista e os pressupostos do materialismo dialético.

Freitas (2000, p. 109) destaca que Vigotski incorporou o método dialético em toda a sua teoria psicológica. Nas palavras dela:

A partir dele, compreendemos que todos os fenômenos deviam ser estudados como processo em movimento e em mudanças. Assim em relação ao objeto da Psicologia, o cientista deveria reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Querendo explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos superiores, considerou que todo fenômeno tem a sua história sendo esta caracterizada por mudanças quantitativas e especialmente qualitativas. Estava aí a lei da dialética da passagem da quantidade à qualidade.

Além disso, Freitas (2000) destaca que, no método vigotskiano, estava presente, também, a reorganização funcional, ou seja, nenhum sistema funciona isoladamente, mas está sempre integrada a um outro, construindo, desse modo, uma unidade com ele.

Palangana (2001) evidencia que dois aspectos da teoria marxista foram importantes para o desenvolvimento da psicologia de Vigotski: o aspecto histórico e o cultural. O primeiro, refere-se ao caráter histórico dos instrumentos criados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem; o segundo, compreende as formas por meio das quais a sociedade organiza

o conhecimento disponível, veiculado pelos instrumentos físicos e simbólicos, para que a criança se aproprie deles, passando a dominar as tarefas que lhe são impostas pelo meio.

### ***3.2.1 Concepção de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural***

Os trabalhos de Vigotski e seus colaboradores oferecem elementos teóricos no sentido de superação da visão dicotomizada de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Para Vigotski (2001a) o homem é um ser histórico-social que se constitui e se desenvolve em função de sua capacidade de transformar a natureza e a si mesmo por meio do trabalho. Este é a atividade essencial de produção, mediada por instrumentos que ele cria e desenvolve socialmente, ou seja, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender às suas necessidades básicas, ele transforma a si mesmo.

Como destaca Rego (2002, p. 41), as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, nem mesmo são resultados do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural. O indivíduo não nasce homem, ele se constitui, com e por meio das relações sociais, apropriando-se dos elementos culturais criados pela humanidade, incorporando-se e assimilando-os.

Portanto na concepção vigotskiana, a base biológica sofre interferência do processo sócio-histórico, ou seja, o sujeito pela mediação do outro mais próximo, mais experiente, o outro social, vai construindo as funções superiores. Conforme explica Rego (2002, p. 93), para Vigotski, “[...] o organismo e o meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados”, ao contrário, há uma síntese, uma integração entre essas duas partes.

Vigotski (2001a) parte da concepção de que as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem, elas se originam nas relações do indivíduo com o meio físico e social ao longo de sua vida.

Para Vigotski (2001a), o percurso de desenvolvimento intelectual vai do social para o individual. Segundo ele, as funções psicológicas superiores – pensamento abstrato, memória, atenção voluntária, associação, cooperação, etc. – são características que estão presentes somente nos seres humanos, não sendo possível desenvolvê-las solitariamente. Em seu processo de desenvolvimento, há um movimento do interpessoal para o intrapessoal, sempre mediado. Como afirma Vigotski, o sujeito se apropria da cultura ou seja do conhecimento por meio de um contexto social por intermédio das interações sociais. Nas palavras de Vigotski (2001a, p. 483),

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem a cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva social, ou seja, como função intersíquica, e a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica.

As funções psíquicas do sujeito são constituídas por meio de apropriação da cultura humana, pela interação interpessoal. Portanto, o desenvolvimento cognitivo dar-se-á nas interações com o adulto ou parceiro mais experiente, uma vez que o sujeito se desenvolve à medida em que é ajudado por um adulto; ele se apropria da cultura que a humanidade produziu.

A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo subjetivo de cada um. Nesse sentido, e novamente associado a sua filiação Marxista, Vygotsky postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual de espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo (OLIVEIRA, 2001, p. 38).

A Teoria Histórico-Cultural trabalha com a cultura do grupo, visto que é no encontro humano, ou seja, nas relações sociais, na troca com o outro, no confronto de idéias que o indivíduo se desenvolve. Para Vigotski, o homem é um ser social, por isso ele se constitui nas e pelas relações sociais que estabelece com a natureza e com os demais seres humanos. Nesse sentido, o sujeito assume o papel de produto e produtor das relações que são históricas.

Oliveira (2001, p. 38) enfatiza que:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Fica evidente que o referencial histórico-cultural traz uma nova forma de entender a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto no processo de apropriação do conhecimento. Os instrumentos são os elementos mediadores da ação humana, nesta perspectiva, a relação do homem com o mundo, a relação sujeito-objeto no processo de conhecimento não acontece

linearmente e diretamente, mas por meio da mediação dos elementos culturais (instrumentos materiais e símbolos). Estes são constituídos social e historicamente por uma relação dialética de mediação recíproca, na qual os elementos se determinam se condicionam e se impulsionam intimamente.

### ***3.2.2 Formação de conceitos espontâneos e científicos segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural***

Segundo Vigotski (2001a), existem dois tipos de conceitos: os **espontâneos** e os **científicos**. Ele destaca que a aprendizagem começa desde o nascimento; inicia-se em idade pré-escolar, ou seja, é anterior ao ingresso da criança na escola. Desse modo, o aluno, ao entrar na escola, traz inúmeras experiências adquiridas em sua vivência e interação com outras pessoas. A essas experiências denominou de conceitos espontâneos.

Para Vigotski (2001a), o conceito espontâneo é compreendido como a relação que a criança tem com o mundo por meio de seus conceitos cotidianos, isto é, aqueles que ocorrem mediante aquilo que ela vê ou vivencia diretamente. Eles são construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana, pela observação e manipulação. No entanto, a criança conhece o objeto, mas não tem consciência do próprio conceito, uma vez que os conceitos espontâneos estão imersos em um ambiente informal que extrapola o âmbito escolar.

Nas palavras de Vigotski (2001a, p. 525), “[...] a criança já conhece uma determinada coisa, já tem um conceito, mas ainda tem dificuldade de dizer o que representa esse conceito na sua totalidade geral”. Portanto, no início, a criança utiliza os conceitos espontâneos sem estar consciente deles, já que sua atenção está concentrada no objeto e não está consciente do próprio ato de pensar. O sujeito utiliza o conceito sem ter consciência do que faz.

O que são conceitos científicos? Qual é o papel da educação para o desenvolvimento deles? O que é um bom ensino para Vigotsky?

Vigotsky considera a educação, ou seja, o ensino como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por decorrência, na formação de conceitos. Para ele, a aprendizagem do conceito científico se desenvolve de modo diferente do conceito espontâneo, ou seja, o primeiro é construído pela criança na escola e o segundo no cotidiano fora da escola. Nas palavras do autor:

[...] o desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneo segue caminhos dirigidos em sentido contrário, ambos os processos estão internamente e de maneira mais profunda inter-relacionados. O

desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2001b, p. 349).

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos interligados, que exercem influência um sobre o outro; neste sentido, o desenvolvimento do segundo deve apoiar-se em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, uma vez que o desenvolvimento de conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingirem um nível próprio de desenvolvimento.

A criança chega à escola dominando conhecimentos de seu convívio social imediato – conceitos espontâneos. Este deverá ser o ponto de partida pelo qual o processo de ensino-aprendizagem, por meio da intervenção-mediação do professor, desenvolve-se. Este processo deve proporcionar ao sujeito o acesso ao conhecimento cultural, científica e historicamente produzido.

Vigotski discute a respeito da inseparabilidade destes conceitos. Para ele, os dois conceitos se desenvolvem em direções opostas, ou seja, o desenvolvimento de conceitos espontâneos em crianças avança em sentido ascendente e o desenvolvimento de conceitos científicos em sentido descendente. Portanto, os dois tipos de conceitos emergem, em um caso, por meio de encontros, situações concretas do cotidiano extraescolar e, no outro, por meio da atitude escolar mediada pela ação do professor.

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001b, p. 350).

Assim, à medida que a criança se apropria dos conceitos científicos, estes se tornam cotidianos e os cotidianos em científicos. Ao entrar na escola, as crianças trazem uma série de conceitos aprendidos em suas relações sociais. Na escola, ela entra em contato com conceitos científicos, que são mais abstratos. O encontro entre os dois conceitos gera a contradição, esta é superada à proporção que o aluno se apropria do conceito científico por meio da mediação do professor, criação de um novo conceito, ou seja, nova síntese e, assim, o processo se

desenvolve movido pela construção/superação de novas teses, antíteses e sínteses.

### ***3.2.3 Significado de zona de desenvolvimento imediato na Teoria Histórico-Cultural e as suas implicações***

Segundo Vigotski, o sujeito apresenta dois níveis de desenvolvimento mental: o atual e o imediato.

O primeiro, a **zona de desenvolvimento atual (ZDA)**, é caracterizado pelo desenvolvimento retrospectivo, definido por Vigotski (2001a, p. 478) como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento”. Este nível refere-se às atividades, capacidades que a criança consegue realizar sozinha, de forma independente sem que haja necessidade de ajuda ou interferência de outros parceiros. A zona de desenvolvimento atual é, portanto, determinada por aquilo que o sujeito é capaz de realizar com autonomia, ou seja, sozinho, porque já possui conhecimento para fazê-lo.

O segundo nível é denominado de **zona de desenvolvimento imediato ou próximo (ZDI ou ZDP)**, caracteriza-se pelo desenvolvimento mental prospectivo, isto é, a idéia essencial é olhar o sujeito além do momento atual, olhá-lo no que ele pode vir a ser. Vigotski (2001a, p. 480) afirma que:

[...] o que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a zona de desenvolvimento imediato. Logo, com a ajuda desse método, podemos considerar não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos mas também que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento.

É a zona de desenvolvimento imediato que pode determinar o amanhã da criança, isto é, não só o que ela é capaz de realizar sozinha, mas, também, o que se encontra em processo de amadurecimento, “o amanhã da criança”. Para Vigotski (2001a), a zona de desenvolvimento imediato pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar ao atuar de modo independente e o nível que pode realizá-la com a ajuda de alguém mais experiente. Sendo, então, definido como o espaço no qual graças à interação e ajuda de outros suportes pode-se desencadear o processo de modificar, enriquecer e diversificar esquemas de conhecimento definido pela aprendizagem escolar. Com ajuda, a criança pode trabalhar, realizar uma tarefa em um nível que não seria

possível se trabalhasse sozinha.

Para Vigotski (2001a), o bom ensino é aquele que cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento, uma vez que, como defende ele, é a aprendizagem que conduz o desenvolvimento mental da criança. Ele acrescenta que: “[...] a aprendizagem, que se orienta nos ciclos já concluídos de desenvolvimento acaba sendo ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não conduz o desenvolvimento mas segue a reboque dele” (VIGOTSKI, 2001a, p. 482).

Portanto, é necessário que a escola atue na ZDI e ofereça ajuda, apoio, para que, por meio da participação, os alunos, em conjunto com seus pares, possam ir modificando seu nível de conhecimento. É a ZDI que possibilita ao professor organizar estratégias de ação para que a criança possa transformar em competência o que hoje é capaz de fazer pela mediação, ou seja, com o auxílio de outro. Mais tarde, vai transformar em ação independente em ação autônoma, o que agora é mediado.

Fica evidente que Vigotski (2001a) considera o papel da instrução – via escola – um fator fundamental para o desenvolvimento psíquico. É nesse *locus* que a criança vai aprendendo conceitos, ampliando seu conhecimento sobre a realidade e crescendo intelectualmente.

Estes conceitos têm sido objeto de muitas investigações por estudiosos de Vigotski em vários países. São conceitos fundamentais por possibilitarem a compreensão, de modo articulado, tanto do processo de ensino-aprendizagem do aluno, quanto do processo de formação continuada de professores. Estes conceitos são fundamentais para a atuação do professor em sala de aula com seus alunos, bem como nas ações de um programa de formação continuada em serviço de professores.

Quais são as implicações desses conceitos para um programa de formação continuada de professores? Qual é o papel do formador?

O papel do formador precisa se aproximar ao do professor com seus alunos. Concordamos com Vasconcellos (2001, p. 61) quando afirma que:

O professor compreende que não é ele que “deposita” o conhecimento na cabeça do educando. Por outro lado, sabe também que não é deixando o educando sozinho que o conhecimento “brotará” de forma espontânea, quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade.

O mesmo se aplica ao papel do formador em um programa de formação continuada. O formador, na perspectiva histórico-cultural, não é mais aquele que se coloca como o centro do

processo de formação, ou seja, como transmissor do conhecimento historicamente acumulado, isto é, da teoria pronta e acabada, nem o professor que assume um papel passivo diante do outro. O formador também não é aquele que tem como função pensar, organizar, distribuir atividades para que o grupo de professores desenvolva sem sua intervenção. Ele é o agente mediador do processo entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O seu papel é planejar, incentivar o maior grau possível de interatividade entre o professor e o formador e, ao mesmo tempo, ajudá-los a progredir, envolvendo-os em desafios cada vez mais complexos.

Como destaca Vasconcellos (2001), importante provocar certas necessidades no sujeito, despertando a sede de conhecimento, desestabilizando, provocando contradições favorecendo, assim, o pensamento. Nesse sentido, o formador ajuda o professor a refletir criticamente a respeito de sua prática pedagógica.

O autor, ainda, enfatiza a necessidade de oportunizar condições para que o professor tenha acesso aos novos conhecimentos, ou seja, elementos que possibilitem a superação dos conteúdos espontâneos levantados na representação de suas idéias e a realidade, criando um ambiente estimulador, propondo atividades que favoreçam a elaboração crítica do conhecimento. Outro aspecto por ele destacado refere-se à **interação**. No processo de apropriação do conhecimento, o sujeito precisa expressar-se, interagir.

O formador é o mediador qualificado, ou seja, aquele que pode dialetizar as representações do sujeito (no caso de um programa de formação continuada, “o professor”). O formador, ao estabelecer conexões entre a representação sincrética e os elementos do objeto não captados pelo sujeito, provoca interações, idéias contrárias e, a partir disso, tensiona a reconstrução do conhecimento, uma vez que é nas interações que o professor vai construindo seus saberes no individual e também no coletivo, visto que o mesmo está inserido em um contexto social e cultural.

A troca entre os professores, mediada pelo formador, deve ajudar na explicitação dos conceitos espontâneos de cada professor sobre os assuntos. Como afirma Mazzeu (1998), é na interação entre o formador e o professor que se dá o confronto entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. As transformações ocorrem por meio da chamada síntese dialética. Para que isto aconteça, é necessário que seja estabelecida uma relação dialógica em que o professor em parceria com o formador e com os seus colegas de profissão pensem criticamente sobre a prática pedagógica.

A interação entre formador e professor é fundamental, deve ser valorizada. O formador estimula o professor a buscar, contrastar, quer seja a respeito do próprio conteúdo da disciplina, ou sobre o como ensinar, avaliar, questões de organização de sala de aula.

Ajuda-o a perceber-se como parte do processo, entender o porquê dos acontecimentos em sala de aula; lança desafios, oportunizando a apropriação do conhecimento científico, não se limitando apenas ao senso comum. Nessa perspectiva, o formador é responsável por acompanhar o processo de elaboração de conhecimentos, ajudar a chegar à sistematização, ou seja, à elaboração da síntese, bem como à aplicação do conhecimento. Entender isto e ter como princípio orientador é imprescindível para ajudar o professor na articulação entre a prática e a teoria.

Em síntese, na perspectiva histórico-cultural, muda a função do formador, ele assume o papel de um parceiro mais experiente, ou seja, de mediador. Uma vez que cabe a ele, por meio de sua intervenção pedagógica, propiciar situações significativas de formação, em que o saber previamente construído pelo professor seja contextualizado, resgatado e reelaborado. Além disso, compete a ele identificar as dificuldades vivenciadas pelo professor e assessorá-lo durante todo o processo de formação continuada.

Ele deve possibilitar ao professor um movimento dialético entre prática-teoria-prática, por meio do diálogo com as teorias já existentes sobre diferentes temas no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo e subsidiado pelo referencial teórico-metodológico. As ações podem acontecer a partir de leitura de textos de autores desta corrente, vídeo, exposição oral do formador. Elas devem possibilitar que o professor avance na apropriação do conhecimento, ultrapasse o já conhecido, antes de voltar à prática.

Como defende Contreras (2002), é preciso ajudar o professor a refletir a respeito de sua prática e a necessidade de construção crítica de um trabalho intelectual a serviço da transformação mediante a apropriação do saber elaborado. Só assim o professor terá condições de compreender e analisar a sociedade em que vive e terá condições de engajar-se para a transformação da realidade.

No entanto, não é tarefa fácil, compreendemos que o formador, como sujeito no processo, precisa, também, refletir criticamente a respeito de sua ação cotidiana no processo de formação. Cabe ao formador analisar, questionar as ações de formação que estão sendo oferecidas, tendo como objetivo implementar ações que privilegiem a unidade prática-teoria no processo de formação. Deve, portanto, assessorar, trabalhar com o professor instrumentalizando-o. O formador deve tematizar a sua própria prática de formação, ou seja, avaliar constantemente o seu papel de formador e as atividades desencadeadas durante o processo.

Além disso, o formador deve ter um amplo domínio dos pressupostos teórico-práticos que subsidiam as ações de formação. Uma vez que cabe a ele acompanhar, assessorar e

intervir nas ações de planejamento, propiciando ações de estudos pautadas nos referenciais.

Para que isso aconteça, precisará estar em constante processo de aprendizagem, ou seja, é necessário um formador que repense, avalie e refaça o seu trabalho pela troca de experiências com outros formadores, participando de congressos, seminários, leituras, pesquisas, entre outros.

No próximo tópico discutimos a Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente os cinco passos propostos por Saviani (1986) e transformados em didática por Gasparin (2002), uma vez que os planejamentos e as aulas observadas serão elaborados com base nessa proposta.

### **3.3 Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica foi elaborada no Brasil por Demerval Saviani na década de 80 do século passado.

Saviani (2003), no prefácio da oitava edição de sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, informa que essa pedagogia surgiu como uma resposta à necessidade sentida entre os educadores brasileiros quanto à superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções: tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, bem como das visões crítico-reprodutivistas, estando, portanto, situada no quadro das tendências críticas da educação.

Podemos entender esta proposta de educação como histórica, uma vez que compreende a educação sob a perspectiva do desenvolvimento histórico da sociedade. Saviani (2003, p. 93) caracteriza com propriedade o que denomina de Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética de história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Saviani (2003) tem como pressuposto que é possível, mesmo em uma sociedade capitalista, uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, mas pode ser adequada ao interesse da grande maioria da população, explorada pela classe

dominante.

A Pedagogia Histórico-Crítica, apoiada no pensamento marxista, tem como referencial teórico metodológico o materialismo histórico, compreendendo a história a partir do desenvolvimento material e da determinação das condições materiais de existência humana e não apenas de suas idéias.

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é obvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação de movimento e das transformações, e de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2003, p. 141).

Para o autor, o desenvolvimento histórico é um processo por meio do qual o homem produz sua existência no tempo ao agir sobre a natureza, ou seja, é por meio do trabalho que o homem vai construindo o mundo histórico e produzindo o mundo de cultura; o mundo humano, e a educação tem sua origem nesse processo.

Nesse sentido, Saviani (2003, p. 103) destaca que a Pedagogia Histórico-crítica procura:

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Segundo Saviani (2003), o homem necessita produzir continuamente a sua própria existência. Em consequência, o que diferencia o homem de outros animais é o trabalho, uma vez que seu agir pressupõe uma ação intencional.

Entendemos que o ser humano diferencia-se de outros animais porque possui características que eles não possuem, ou seja, a comunicação por meio da fala e da escrita, e o

ato de pensar, criar idéias, produzi-las, reproduzi-las. Sendo assim, a capacidade de pensar faz com que os seres humanos aperfeiçoem cada vez mais os objetos a serem produzidos.

Nesta perspectiva, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e, ao mesmo tempo, exigida para o processo de trabalho e ela própria é um processo de trabalho.

Por que essa educação é denominada crítica?

Entendemos que uma pedagogia crítica nunca está concluída, visto que suas condições de existência e possibilidades estão em constante processo de mudanças, alterações e transformações, portanto é uma educação que tem como compromisso a emancipação dos seres humanos. Nas palavras de Saviani,

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições de sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003, p. 100).

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica é revolucionária, pois “[...] centra-se, na igualdade essencial entre os homens. [...] Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1986, p. 68).

Para Saviani (2003) o trabalho educativo consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade. Por isto ela é histórica e coletiva por envolver o conjunto dos homens. Nesta perspectiva, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro, às descobertas das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

### ***3.3.1 Concepção de educação***

Saviani (2003) afirma que a educação deve trabalhar os conteúdos provenientes da própria realidade social, tendo como objetivo a ampliação da capacidade de compreensão dessa mesma realidade. Sendo assim, os fatos devem ser analisados dentro de seu contexto social e não de forma isolada.

O autor ressalta a necessidade de valorização dos conteúdos e o modelo educativo

relacionado ao mundo do homem situado historicamente. Como o aluno tem uma participação ativa enquanto sujeito social, histórico, cultural e politicamente situado, enfatiza a importância de se valorizar o homem concreto, pertencente a uma classe determinada, cidadão de seu país, de seu mundo e de seu tempo.

[...] o professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir. Daí a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico (SAVIANI, 2003, p. 81-82).

Para ele, o papel da instituição escolar, consiste na socialização do saber sistematizado e não o saber fragmentado; o conhecimento elaborado e não o saber espontâneo. Entende que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem ao aluno o acesso ao saber elaborado – científico – portanto a escola precisa descobrir formas adequadas para cumprir com a sua finalidade.

A cultura popular, do ponto de vista escolar, segundo o autor, é muito importante como ponto de partida.

[...] não é porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa da escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e prática. O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2003, p. 80).

A escola é a mediadora entre o conhecimento espontâneo e o científico. Ela é o espaço de socialização do saber elaborado, metódico e científico, como pressuposto básico para a democratização do ensino.

Contudo, apesar de estarmos no século XXI, ainda vivemos o atraso da escola em relação ao seu papel de socializadora dos conteúdos historicamente acumulados. Isto porque nas instituições escolares vivemos um paradoxo: os professores, quer sejam de escolas públicas ou privadas, têm se perdido entre atividades espontaneístas, esvaziadas de sentido, abordagem de conteúdos fragmentados e tratados de forma aligeirada. Concordamos com Saviani quando o mesmo enfatiza a necessidade de resgatar a função social da escola.

Entendemos que a escola deve ser o lugar em que o aluno vivencie, reflita, debata, analise criticamente questões sociais. Para tanto, devem ser criadas condições para que a criança aprenda, conheça criticamente o seu país e a realidade que a cerca e desenvolva uma atitude de compromisso com essa realidade.

O desafio, na atualidade, consiste em promover uma educação e uma escola articuladas com a problemática mais ampla da sociedade e suas diferentes práticas. Transformar a escola em um espaço onde se formem alunos críticos, que pensem, analisem e que sejam capazes de compreender os processos sociais, fazendo as relações necessárias entre estes e o conteúdo da sala de aula, isto é, formar um sujeito consciente que analise o contexto social, que reivindique seus direitos e se organize para concretizá-los.

### ***3.3.2 Proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica***

Saviani (1986) destaca que, para que a escola funcione bem, é necessário que se utilizem métodos de ensino eficazes, por serem eles que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, no entanto sem abrir mão da iniciativa do professor. O método deve favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem, contudo, perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Scalcon (2002, p. 123) destaca que:

O método de ensino preconizado pela pedagogia histórico-crítica, considerado um meio de apropriação do conhecimento (WACHOWICZ, 1991), inspira-se na concepção dialética da ciência e assume a forma de uma trajetória a ser percorrida, um caminho cujos momentos particulares são vistos como passos dinamizadores de um movimento único e orgânico, pois funda-se na dialeticidade da realidade e mantém permanentemente o vínculo entre educação e sociedade, realçando a necessidade de ter objetivamente um ponto de partida e um ponto de chegada.

Baseado nesse entendimento é que Saviani definiu cinco passos fundamentais dos métodos preconizados pela pedagogia histórico-crítica, os quais têm como critério de cientificidade a orientação “[...] da concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx no método da economia política” (1985a, p. 77): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

Gasparin (2002) elaborou uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos cinco passos propostos por Saviani (1986).

### 3.3.2.1 Prática social inicial

A prática social inicial, como afirma Gasparin (2002, p. 15), é a primeira etapa do método da Pedagogia Histórico-Crítica; é a primeira leitura da realidade, ou seja, um primeiro contato do aluno com o tema a ser estudado.

Esta etapa tem como função mobilizar o interesse do aluno para a temática, assunto, conteúdo de cada disciplina, ou seja, sensibilizá-lo para o tema que será abordado. Tem como objetivo dar voz ao aluno, envolvendo-o ativamente no processo de apropriação do conhecimento. Para tanto, é necessário deixar fluir idéias a partir da experiência vivida, ou seja, conceitos espontâneos que os alunos têm a respeito do tema e que são advindos do cotidiano de sua prática social.

Gasparin (2002, p. 15) defende que é necessário conhecer a prática social **imediate** a respeito do conteúdo curricular proposto e, também, a prática social **mediata**, ou seja, a prática que não depende direta ou indiretamente de vivência prévia, mas é advinda de suas relações sociais como um todo. Afirma o autor que o conhecimento das duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica para criar interesse para a aprendizagem significativa do aluno e realizar uma prática docente também significativa.

Mas por que é necessário acionar os conceitos espontâneos?

Gasparin (2002, p. 17) postula que, muitas vezes, o conteúdo não desperta o interesse do aluno, por isso é necessário selecionar as opiniões que são trazidas pelos alunos, ou seja, contextualizá-las. Segundo Vigotski (2001a), esse estágio está no nível de desenvolvimento atual, isto é, são os conceitos espontâneos que os alunos têm a respeito do conteúdo.

Para Vigotski (2001a), o aluno inicia o processo de aprendizagem antes de ingressar na escola, seu saber anterior é usado como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, quando o aluno já está na escola, por que é necessário levantar os conceitos espontâneos antes de iniciar um novo conteúdo, ou seja, os conceitos científicos? Concordamos com Cortella (2001 *apud* GASPARIN, 2002, p. 16-17) que assim explica:

[...] não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente sem partir das preocupações que eles têm, pois do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios).

Portanto, os conhecimentos cotidianos são todos os conceitos (corretos, incorretos,

adequados, não adequados, completos, incompletos) que cada sujeito possui e que adquiriu ao longo de sua interação com o mundo que o cerca e com a escola. São construções pessoais do aluno, elaboradas de forma espontânea na sua interação com o meio social.

Nesse sentido, sua origem é muito variada, provém de informações e conhecimentos adquiridos tanto no meio familiar ou no ambiente a ele relacionado, como no grupo de colegas ou em outras fontes, tais como: leitura, TV, cinema, jornais ou no próprio ambiente escolar. Assim, como aponta Gasparin (2002), o professor não deve esperar que o aluno explicitamente inicialmente com clareza a dimensão científica do conteúdo escolar proposto, mas que consiga, ao menos, enxergar a importância social do mesmo.

Concordamos com o autor, até porque, se o aluno já tiver conceitos científicos elaborados e coerentes a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, não se justifica o ensino sistematizado; a escola perde a sua função.

Segundo Saviani (1986, p. 72, 73), a prática social é comum ao professor e ao aluno, sendo assim, o professor também pode posicionar-se como agente social. No entanto, é fundamental entender que o encontro se dá em níveis diferentes de compreensão, visto que, “o professor tem um nível de compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’ a compreensão dos alunos é de caráter sincrético”.

Mas o que é a prática social no pensamento dialético?

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois refere-se a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social dos partidos políticos, etc. (GASPARIN, 2002, p. 21).

Quais são os procedimentos didáticos nessa fase? Segundo Gasparin (2002, p. 22-24), são os seguintes:

- a) **anúncio do conteúdo** – ou seja informar aos alunos o conteúdo que será trabalhado, as unidades e os objetivos.
- b) **vivência cotidiana dos conteúdos** – o professor procura saber os conhecimentos cotidianos dos alunos com o objetivo de conhecer os conceitos espontâneos que possuem a respeito do tema.

Entendemos que a prática social inicial possibilita ao professor detectar o nível dos conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, seu nível de desenvolvimento atual.

Nessa perspectiva, como pensar a prática social do professor em um curso de

formação continuada em serviço?

Para responder esta questão buscamos subsídio em Mazzeu (1998). O referido autor, em um texto intitulado **Uma Proposta Metodológica para Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Social** publicado no caderno Cedex, afirma que:

[...] a prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre a experiência acumulada pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história. São essas relações contraditórias que estão no ponto de partida da formação do professor, uma vez que essa formação ocorre nessa prática social e não apenas no momento em que o professor recebe algum tipo de curso (MAZZEU, 1998, p. 62).

Um programa de formação continuada em serviço não deve ignorar ou rejeitar a história, a cultura do seu principal agente do processo de formação, “o professor”.

Segundo Libâneo (1998), os formadores de professores, sejam eles: pesquisadores da área, conferencistas, professores que atuam na Educação Básica, docentes das Universidades, autores de livro didático, diretores, coordenadores, supervisores, assessores pedagógicos, precisam considerar o público alvo – ou seja, os “professores reais”, suas características, suas dificuldades reais, seus conhecimentos prévios.

Mazzeu (1998) reconhece que a prática cotidiana do professor é fundamentada no senso comum pedagógico e que a mesma é constituída por fragmentos das teorias, assimiladas, geralmente, sob a forma de “clichês”, por isso, o professor julga sempre que tem o domínio teórico de alguma concepção de aprendizagem. No entanto, reconhecemos que a prática pedagógica do professor, quer seja na escola pública ou privada, é guiada, na maioria das vezes, pelo senso comum, uma vez que se percebe o convívio simultâneo de diferentes referências teórico-metodológicas, sem seguir nenhum especificamente.

Como afirma Verdinelli (2005, p. 8), a maioria dos professores da Educação Básica não consegue explicitar o referencial teórico-metodológico que subsidia sua prática pedagógica.

[...]alguns se dizem construtivistas, outros histórico-culturais, outros histórico-críticos, alguns até sabem falar um pouco sobre as teorias de Vygotsky, Piaget, Saviani. No entanto, a prática pedagógica desses profissionais, em sua maioria, está destituída de clareza das atividades desenvolvidas, não tem relação alguma com o pressuposto que afirmam fundamentar sua ação docente.

### 3.3.2.2 Problematização

A segunda etapa do método da Pedagogia Histórico-Crítica é a problematização. Mas o que é problematização? Qual é a função dela para o processo de ensino aprendizagem? Quais são os procedimentos nessa fase?

Para Saviani (1986, p. 74), a problematização tem como objetivo “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar”.

Gasparin (2002, p. 35) esclarece que é uma das etapas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem por ser um elemento chave na transição entre a teoria e a prática, ou seja entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada; é quando se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. É nessa etapa que a prática social é questionada, analisada e interrogada. Nesse sentido, é o momento de questionamento do tema em estudo, como também de preparação do aluno para a próxima etapa, a “instrumentalização”, ou seja, para a construção e a elaboração dos conceitos científicos.

Nesta etapa, muitas indagações surgirão, exigindo que se busquem, na próxima fase, respostas. Esta é uma etapa privilegiada para o encaminhamento de pesquisa e atividades interdisciplinares de modo a superar a fragmentação do ensino.

A problematização tem como objetivo selecionar as questões diagnosticadas na prática social em relação ao conteúdo. Estas precisam ser coerentes com os objetivos de ensino, uma vez que estes orientarão todo o trabalho a ser desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como afirma Gasparin, é necessário explicar aos alunos as razões pelas quais o conteúdo deve ser aprendido, abordando-o em suas diversas dimensões: social, econômica, científica, política, etc.

Segundo o autor, o professor pode encontrar dificuldades em trabalhar diversas dimensões do conteúdo, uma vez que, em sua formação inicial, só aprendeu o aspecto conceitual-científico do conteúdo.

Gasparin (2002) sugere alguns procedimentos nesta fase:

a- O professor deve elaborar perguntas específicas sobre as dimensões oriundas da prática social, sendo que as questões elaboradas devem expressar as diversas dimensões do conteúdo, ou seja, aspectos sociais, econômicos, científicos, culturais, históricos, legais, etc.

b- Pode ser elaborada uma questão de ordem mais geral que envolve o conteúdo, ou uma ou mais questões relativas a cada dimensão.

c- As questões apresentadas devem ser anotadas e mantidas sempre presentes durante

todas as fases do estudo da unidade, uma vez que elas são diretrizes do processo pedagógico.

No decorrer do processo, podem ser levantadas questões que não poderão ser resolvidas na instrumentalização, nesse caso “selecionam-se as mais pertinentes, ou formulam-se outras mais adequadas ao conteúdo em pauta” (GASPARIN, 2002, p. 42).

Qual é a função da problematização em um programa de formação continuada em serviço? Para responder esta questão, buscamos apoio em Mazzeu (1998). Ela tem por objetivo levar o professor a entrar em contato com os conhecimentos historicamente acumulados, considerados como produto da atividade humana, podendo utilizar-se deles para resolver determinados impasses do cotidiano de sala de aula.

Segundo Mazzeu (1998), a formação deve tomar como ponto de partida os problemas enfrentados pelos professores na tentativa de assegurar o domínio efetivo do saber escolar pelos alunos. As ações de formação devem partir das dificuldades dos professores, quer sejam estas referentes à organização e aplicação do planejamento ou mesmo qualquer outra necessidade detectada no dia-a-dia no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que é necessário que os professores aprendam a problematizar a sua prática pedagógica, ou seja, que analisem as questões que acontecem no cotidiano da sala de aula e consigam enxergar as contradições que estão postas. É preciso provocar nos professores a necessidade de dominar os conhecimentos teóricos a fim de dar conta das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Nas palavras de Mazzeu (1998, p. 64)

O debate entre professores é de vital importância, uma vez que no confronto de visões opostas, os interlocutores atuam como mediadores entre cada professor e os problemas sobre os quais se está refletindo, possibilitando a criação do que Vigotski denominou zona de desenvolvimento próximo, ou seja, cada professor no grupo poderá elaborar análises que não elaboraria sozinho e, a partir daí, realizar atividades que promovam e consolidem novos patamares de desenvolvimento intelectual. Note-se que esse resultado não decorre, de modo natural, da interação e do diálogo entre os professores, mas depende do objeto e da forma dessa reflexão e desse diálogo. Se não se toma como ponto de partida da reflexão os problemas essenciais da prática pedagógica, a interação entre professores pode se deteriorar em bate-papo, sem maiores conseqüências para um avanço do trabalho docente. A perspectiva histórico-social concebe a aprendizagem em termos de uma relação complexa de mediação das relações sociais (mais amplas e mais imediatas) na atividade do sujeito sobre objetivações, bem como de mediação dessas objetivações na comunicação e nas atividades coletivas. A concepção de aprendizagem proposta por Vigotski é, por vezes, erroneamente interpretada como um modelo centrado apenas no dialogismo e na interação social (entendida, geralmente no sentido construtivista, sobretudo como interação entre os pares).

Acreditamos que é necessário que o formador assuma o papel de mediador. Nesta perspectiva, ele deve ficar atento para que as reuniões pedagógicas, grupo de estudo não se reduzam a momentos de descontração, de encontros entre professores e equipe pedagógica para discussões vagas, conversas informais sem objetivo concreto, os quais discutem-se alguns problemas diagnosticados, decidem-se algumas questões, na maioria das vezes sem estar pautados em uma teoria e estar subsidiados em um referencial teórico-metodológico. Isso é muito comum nas reuniões pedagógicas ou mesmo em ações de formação continuada.

### 3.3.2.3 Instrumentalização

A terceira etapa da Pedagogia Histórico-Crítica é a instrumentalização. Qual é a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem? Qual é o papel do professor nesse processo?

Para Saviani (1986, p. 74),

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

Como defende Gasparin (2002), este é o caminho por meio do qual o conteúdo sistematizado é colocado à disposição dos alunos para que ocorra a aprendizagem do conhecimento científico. Assim, o aluno, com a ajuda e a orientação do professor, apropria-se do conhecimento social e historicamente produzido. Nesta etapa, o objetivo é responder aos problemas levantados na prática social e problematização. Tal vinculação impede que o aluno aprenda o conteúdo por si mesmo. Para Gasparin (2002, p. 53), “[...] a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade”.

Professor e alunos agem no sentido de buscarem uma elaboração inter-pessoal da aprendizagem por meio de uma ação intencional, ou seja, planejada, pensada pelo professor como mediador. Portanto, a mediação do professor durante todo o processo é de fundamental importância, uma vez que ela oportuniza, mediante suas atividades planejadas, que os alunos estabeleçam uma comparação intelectual entre os conceitos espontâneos e os científicos. Para isso, o professor deve auxiliar o aluno a elaborar sua representação mental a respeito do objeto do conhecimento, propiciando interações, para que estabeleça uma série de

microrelações entre diversas partes do conteúdo e o contexto social. Contudo, esse processo não acontece de forma tradicional. Nas palavras de Gasparin (2002, p. 54),

[...] quando se fala em transmissão e em assimilação de conhecimento não se está referindo aos processos tradicionais, escolanovistas ou tecnicista de ensino, mas sim, a uma forma de apropriação do saber. Trata-se da teoria histórico-cultural, que enfatiza a importância de interação entre os indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares. Por isso, justifica-se a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas e aprendidas pelos educandos.

Mas o que é mediação? Qual a importância da intervenção no processo de ensino-aprendizagem? Como ela deve acontecer?

Entendemos que a mediação é o ato de interferir no processo de aprendizagem do sujeito por meio da interação entre alunos, entre alunos e professor, uma vez que, na Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento é construído coletivamente por intermédio de um processo em que o sujeito interage com a realidade, outras pessoas, ambiente sociocultural e ambiente físico. Gasparin (2002, p. 108) esclarece que:

[...] a mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas.

Para realizar a mediação, o professor precisa conhecer o nível de desenvolvimento imediato dos alunos, uma vez que, a partir dele, o professor trabalha com o objetivo de avançar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso, a ação do professor precisa ser pensada, planejada. Nesta fase, a orientação do professor torna-se decisiva, uma vez que os alunos precisam de sua ajuda para realizar as ações necessárias para que a aprendizagem ocorra. Nas palavras de Gasparin (2002, p. 55),

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção-reconstrução do conhecimento das novas gerações, em função da transformação da realidade.

Portanto, é no nível imediato que o professor deverá agir, realizar a mediação entre o objeto do conhecimento e o aluno para que este construa os conceitos científicos a respeito dos diferentes conteúdos das disciplinas. No entanto, os conceitos não devem ser transmitidos do professor para o aluno de forma mecânica e direta, visto que a elaboração do conceito é um processo psíquico interno. Gasparin (2002, p. 60) postula que

[...] o processo de formação de conceitos ou do significado das palavras não é espontâneo, mas exige o desenvolvimento de uma série de funções superiores como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação. Torna-se evidente que a apreensão e a assimilação de processos psíquicos tão complexos não pode se dar de maneira simples.

Neste sentido, destaca que o processo de aquisição dos conhecimentos científicos acontece por meio de uma aprendizagem significativa, que envolve os processos cognitivos dos alunos e suas relações subjetivas e objetivo-sociais de existência no contexto em que vivem.

Qual é o papel da instrumentalização em um programa de formação continuada em serviço?

Entendemos que ela consiste no processo de apropriação pelo professor dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade, ou seja, a apropriação do referencial teórico-metodológico e sua articulação teoria-prática.

Mazzeu (1998, p. 68) acrescenta que

[...] o desafio da instrumentalização [...] consiste em levar o professor a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, através da apropriação da produção de outros. O caminho para conseguir isso seria articular essa instrumentalização com a reflexão sobre os problemas e as necessidades de uma prática que pretende assegurar o sucesso escolar, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica que respondam às necessidades dessa prática e não se baseiam em condições idealizadas de trabalho [...]. Portanto, o discurso pedagógico resultante de uma teoria educacional e os meios de ensino coerentes com essa teoria, para que sejam apropriados pelo professor como instrumentos de superação dos limites da prática cotidiana e do senso comum, precisam estar atuando como mediadores na relação desse professor com sua prática e com seus alunos. Isso só é possível na medida em que forem trabalhados de modo sistemático e constante, a fim de que se incorporem de modo irreversível ao pensamento e à ação do professor, passando a fazer parte, por assim dizer, “de sua natureza”.

O professor apropria-se dos conhecimentos científicos, mas os transforma e cria novos

conhecimentos, uma vez que há uma relação dialética entre conhecimentos espontâneos, cotidianos e os científicos. O saber interfere e provoca mudança no conhecimento cotidiano do professor, o que, por sua vez, vai alterar o conhecimento científico.

O formador precisa agir na reestruturação qualitativa do conhecimento cotidiano do professor, levando-o à superação por meio da apropriação do conhecimento científico. Na relação dialética entre os conceitos espontâneos e o científico, acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Além disso, é importante que, com o novo conhecimento, o professor aprenda a utilizar os fundamentos para uma nova ação transformadora em relação à sua prática pedagógica, portanto, vai além de somente adquirir o conhecimento científico, é fundamental que o professor articule teoria-prática.

#### 3.3.2.4 Catarse

A catarse é a quarta etapa da Pedagogia Histórico-Crítica. Como afirma Saviani (1986, p. 75), “[...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Gasparin (2002) corrobora e acrescenta que é a fase em que o aluno sistematiza o que aprendeu em relação aos conteúdos trabalhados nas fases anteriores, ou seja, na problematização e na instrumentalização. Este processo poderá ocorrer a partir de dois níveis: oral ou por escrito; o aluno precisará entender o conteúdo em outro nível, evidenciar um conhecimento mais elaborado, científico.

Gasparin (2002, p. 128) esclarece que: “[...] a catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chega, marcando uma nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”.

Esta etapa caracteriza-se por uma visão de totalidade integradora; o conteúdo, que antes era percebido como empírico, confuso, fragmentado, torna-se agora mais concreto. É a fase da elaboração de sínteses, da generalização, portanto: é a demonstração da nova postura mental do aluno em relação ao conteúdo estudado. A aprendizagem manifesta-se por intermédio de novas atitudes em seu modo de proceder e agir intelectualmente que, necessariamente, deve ser muito diverso daquele expresso na Prática Social Inicial do conteúdo (GASPARIN, 2002).

É o momento de sistematização do aprendizado do conteúdo. No entanto, a aprendizagem não ocorre só nessa fase, ela acontece a cada nova ação do professor e do aluno.

Com isso, o aluno irá mudando o seu nível de aprendizagem, visto que vai atuando na zona de desenvolvimento imediato.

Compreendemos que esta etapa é fundamental para que se perceba o alcance ou não dos objetivos propostos na Prática Social Inicial e para que o professor tenha uma visão mais geral do nível de aprendizagem dos alunos. Nesta etapa, há um novo posicionamento intelectual do aluno, nova visão de totalidade integradora. O conteúdo não é apenas apresentado pelo professor, mas fruto de uma construção social. O conhecimento adquirido tem como função a transformação social.

Gasparin (2002) sugere dois procedimentos que podem ser utilizados:

a) elaboração teórica de nova síntese. O aluno deve elaborar mentalmente a sua apreensão sintética do conteúdo. Ou seja, “[...] consiste na comparação entre o que ele sabia no início do processo e os novos elementos que foi adquirindo pelo estudo e análise do conteúdo”. É por meio da relação entre as duas percepções que surge a nova visão da realidade e o novo conceito (GASPARIN, 2002, p. 135).

b) expressão prática da nova síntese. Segundo Gasparin (2002, p. 135), “[...] é o momento da avaliação que traduz o crescimento do aluno, que expressa como se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção da realidade social e como, enfim, passou da síncrese à síntese”.

O professor poderá realizar a avaliação utilizando-se de instrumentos informal e formal:

a) instrumento informal – o aluno manifesta o quanto aprendeu do conteúdo de maneira espontânea, podendo escolher o modo de expressão por meio do qual se sente mais seguro para evidenciar o seu nível de aprendizagem.

b) instrumento formal – o professor é o responsável pelo processo, portanto ele seleciona, apresenta, diversifica a forma de avaliar.

Segundo Mazzeu (1998) para que a catarse, ou seja, a síntese se realize em um programa de formação continuada é necessário que os conhecimentos, as habilidades, valores, dos quais o professor se apropria, por meio da instrumentalização, sejam trabalhados de modo sistematizado. Para o autor, um procedimento importante a ser realizado após o professor conquistar o novo patamar em termos de conceitos e formas de ensino seria solicitar-lhe que relatasse a trajetória seguida e o nível de apropriação dos pressupostos teórico-práticos realizado durante o processo de formação. Desse modo, o formador deve ajudá-lo a perceber, de forma explícita, as possibilidades e os obstáculos de aprendizagem, conscientizando-o da necessidade de estar em constante processo de formação.

### 3.3.2.5 Prática Social Final

A quinta e última etapa da Pedagogia Histórico-Crítica é a prática social final. É o ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica, é o retorno à prática social. Como explica Saviani (1986, p. 75),

[...] compreendido agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.

A prática social final é a confirmação de que aquilo que o aluno conseguia realizar com, com o apoio do outro, agora realiza sozinho. Portanto, a prática social final é a nova forma de compreender a realidade social e posicionar-se em relação a ela. Nas palavras de Gasparin (2002, p. 147), “[...] é a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano [...] retornando à Prática Social inicial, agora modificada pela aprendizagem”.

A prática social em um curso de formação continuada em serviço ajuda o professor a se modificar intelectual e qualitativamente em relação aos pressupostos teórico-práticos vivenciados durante as ações de formação.

Gasparin (2002, p. 145) destaca que, em cursos de aprofundamento, tais como: especialização e mestrado e outros, a “[...] prática social final do conteúdo será predominantemente profissional nas dimensões de exercício específico de um ofício, mas também na nova forma de pensar a realidade como um todo”. Um programa de formação continuada em serviço, tendo como *locus* a escola, não se esgota, esta fase não se encerra. O processo de internalização, que consiste de uma série de transformações, refere-se à transposição de um determinado conhecimento que está no nível interpessoal para o nível intrapessoal. O processo de internalização é contínuo porque o processo de apropriação do conhecimento para Vigotski (1998) constitui-se de sucessivas construções e reconstruções.

### 3.3.3 Implicações desses pressupostos em um programa de formação continuada

Que tipo de intervenção o formador pode fazer?

**Primeiro**, as ações de formação precisam estar conectadas, ou seja, ajustadas aos

conhecimentos cotidianos, ou como define Vigotski (2001a/b), aos conceitos espontâneos ou semi-espontâneos que o professor tem a respeito de sua prática pedagógica e das dificuldades por ele vivenciadas no cotidiano escolar. Os conceitos espontâneos precisam ser mobilizados, ativados, diagnosticados, sendo necessário identificar o que o professor não domina, não sabe, ou o conhecimento que está no senso comum, detectar a zona de desenvolvimento atual sobre o fazer pedagógico atual do professor, seus saberes, etc.

**Segundo**, é preciso provocar desafios, ou seja, problematizar os conteúdos, organizando ações que levem o professor a refletir, envolver-se em um esforço conjunto; ajudá-lo a perceber as contradições, as diferentes dimensões das questões de sala de aula. Para tanto, é necessário estabelecer uma relação dialógica em que o grupo reflita, aprenda a pensar em conjunto, encontre soluções, reconheça situações-problema, problematize e avance na apropriação do conhecimento.

**Terceiro**, o formador, por meio de sua mediação, deve oferecer subsídios teórico-metodológicos, apoio, no sentido de que o outro possa enfrentar os desafios em função da mediação-ajuda-intervenção e interação com os outros. O formador deve ajudar o professor a fazer associações com os seus conhecimentos cotidianos, propor atividades que ajudem o professor a pensar a nova forma de aula que deseja, por meio da teoria, subsidiado por um referencial.

Entendemos que o formador de professor torna-se figura significativa no processo de formação continuada em serviço. No entanto, o grande desafio do formador é reconhecer os limites e potencialidades do outro. Podemos afirmar que ele assume uma posição complexa. Com suas intervenções, está contribuindo para o fortalecimento das funções ainda não consolidadas, abertas da zona de desenvolvimento imediato, tendo como objetivo instrumentalizar o outro. É preciso considerar quanto de colaboração o professor ainda precisa ter a fim de produzir determinadas atividades de forma autônoma. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como ajuda sem a qual o professor não chegará sozinho.

Os encontros de formação, de planejamentos precisam ser um espaço em que o formador vê o professor como parceiro em constante processo de apropriação do saber elaborado, cabendo ao formador juntamente com o professor articular a unidade teoria-prática ao trabalhar o conhecimento.

### **3.4 Articulando a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica em um Programa de Formação Continuada em Serviço**

Alguns autores, como Gasparin (2002); Scalcon (2002); Facci (2003); Duarte (2004) entre outros, têm apontado a grande possibilidade de trabalho ao articular a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

Em uma proposta de formação continuada de professores, cujo referencial teórico-metodológico se fundamente nestas duas teorias, faz-se necessário definir as suas concepções de homem-sociedade e educação.

Os três autores acima citados destacam algumas convergências entre as duas teorias.

A primeira é que o fundamento do materialismo dialético unifica as duas teorias. Scalcon (2002, p. 121) destaca que a Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se no materialismo dialético, e a Pedagogia Histórico-Crítica vai até ele para “[...] alicerçar-se como teoria pedagógica, que, como tal, necessita perfilar filosófica e epistemologicamente um tipo de homem, guiar-se por uma concepção de sociedade, apropriar-se de uma compreensão psicológica de educando”, para, então, definir o seu método de ensino.

A segunda é a concepção de educação definida por Vigotski e Saviani, Facci (2003) argumenta que, para ambos autores, é a educação que leva o homem a se apropriar dos conteúdos já elaborados pela humanidade e, assim, se humanizam. Nessa perspectiva, a escola está relacionada com o processo de humanização.

Reconhecer o homem na sua própria humanidade é a finalidade do ensino. Dar ao homem esta concepção de homem, situando-o no mundo junto a outros homens, é tarefa da qual se incumbe a ciência dos saberes.

Duarte (1993) destaca que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A formação do sujeito acontece por meio do processo educativo, já que, para que o homem se torne indivíduo singular, este precisa apropriar-se dos resultados da evolução histórica. Nas palavras de Duarte (1998, p. 86), “[...] não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada aos indivíduos singulares”.

Assim sendo, a educabilidade humana deriva da própria natureza histórico-social da humanidade e de sua evolução como espécie do gênero humano, é essa concepção de educação que perpassa os trabalhos de Saviani e Vigotski.

Scalcon (2002) destaca que, na Teoria Histórico-Cultural, a escola é vista como um espaço onde o saber socialmente construído é, ao mesmo tempo, distribuído, apropriado,

reelaborado e elaborado pelas novas gerações. Portanto, a escola é situada em um espaço social e num tempo histórico determinado, cuja função primordial possibilitar a apropriação da experiência histórico-cultural, que objetiva a compreensão do presente em vista da construção consciente do futuro. Seu objetivo é a compreensão da realidade, tal como ela se apresenta, mas sempre com vistas ao que ela pode vir a se tornar, a busca de sua transformação. Sendo assim, o ensino escolarizado é o instrumento mediador das relações entre a criança e o mundo, entre o aprender e o desenvolvimento que, como tal, se materializa por meio da intervenção pedagógica, consciente, planejada e orientada.

A autora destaca que, na Teoria Histórico-Cultural, há uma importância fundamental da relação da criança com o adulto, este é o responsável pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, por meio de ação intencional, como prática mediadora para o desenvolvimento humano integral, a formação de conceitos científicos e a necessidade de apropriação e reelaboração dos saberes historicamente produzidos, e assim possibilitar o desenvolvimento cultural das crianças.

Para Scalcon (2002, p. 119),

Essas preocupações, as quais atribuem determinadas responsabilidades à educação, seu respectivo comprometimento com a sociedade, e não somente com a dimensão psicológica do desenvolvimento humano, não se encontram suspensas no ar, mas estão fundamentadas num projeto de sociedade futura alicerçada no materialismo histórico-dialético, na qual a natureza e o homem se relacionam positivamente no sentido de transformação da sociedade, e a educação participa e contribui para a emancipação e para o desenvolvimento global das diversas esferas do social, através da formação do homem onilateral.

Facci (2003) destaca que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, de forma que o conhecimento cotidiano do aluno seja superado por meio da incorporação do conhecimento científico. Sua apropriação possibilitará que o aluno conheça a realidade na qual está inserido de forma mais concreta e, assim, é instrumentalizado para a sua transformação.

Nessa perspectiva, o professor deve transmitir para o aluno o conhecimento científico de forma sistematizada; no entanto, Saviani (2003) argumenta que o saber objetivo não deve ser estudado pelo aluno como um conhecimento pronto e acabado, mas sim como sujeito de transformação e que pode ser superado pela produção humana.

A terceira consiste no papel que o professor desempenha no processo de ensino-

aprendizagem. Em ambas teorias, é o professor que dirige o processo de ensino-aprendizagem, sendo um processo intencional e sistematizado por meio do qual o aluno aprende.

Buscamos apoio em outros autores, que discutem a educação a partir do mesmo referencial: Charlot (2005) e Gadotti (2001), de modo a tornar mais clara a questão educacional.

Para Charlot (2005, p. 6), educação é

O processo pelo qual um descendente da espécie humana, inacabado, desprovido de instintos e de capacidades que lhe permitam em pouco tempo sobreviver sozinho, graças à mediação dos adultos, um patrimônio humano de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras. Tal apropriação permite que ele se torne, simultaneamente e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, um sujeito singular, inteiramente original. A educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo só é possível mediante a apropriação de um patrimônio humano. Significa que a educação é cultura.

A apropriação da cultura parece ser a questão fundamental da educação. Mas, o que é cultura? Cultura é mais do que informações, é tudo o que não existe por si só, é tudo que o homem produz – valores, conhecimentos, tecnologias, arte, ciências, crenças, tradições – é a relação entre tais elementos que constitui a cultura.

Charlot (2005, p. 6) evidencia que a educação é cultura por três razões indissociáveis:

- “[...] educação é cultura porque é humanização. Ela é introdução na cultura no universo de sentido”. Nesta perspectiva, entendemos que a escola assume o papel de mediadora à medida que proporciona não apenas o acesso, mas a apropriação do conhecimento e da tecnologia. É por meio do domínio do código científico e de suas linguagens que possibilita ao aluno não apenas interpretar a realidade, mas interagir com ela de forma consciente, crítica e transformadora.
- “[...] educação é cultura porque é socialização. Ninguém pode apropriar-se do patrimônio humano integralmente, na totalidade do que a espécie humana produziu ao longo de sua história”. Nesse sentido, fica evidente que a escola tem dupla responsabilidade social: por um lado, ela é mediação necessária para a cidadania, ao prover de modo sistematizado uma educação que atualize historicamente o aluno; por outro lado, ela precisa priorizar o que é importante para a construção da cidadania.
- “[...] educação é cultura porque ela é o movimento mediante o qual eu me cultivo.

Introduziu-se na cultura, em uma cultura, permite-me constituir minha cultura. Vygotsky e Leontiev diriam: apropriar-me de significações sociais como sentidos pessoais”.

Charlot (2005) destaca que, para educar-se, é preciso tornar-se homem, transformar-se em um ser social por meio da apropriação da cultura que rodeia o indivíduo. É por esta via que enfatiza a função essencial da escola.

A educação é apresentada por Gadotti (2001, p. 24-25) sob a mesma concepção, como um processo dialético.

A formação da consciência do indivíduo não é inata. Exige esforço e atuação de elementos externos e internos. A educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas [...]. Na perspectiva de uma educação visando a transformação, a escola tem um papel estratégico na medida em que pode ser o lugar onde as forças emergentes da nova sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização.

Optamos por um programa de formação continuada em serviço subsidiado pelos dois referenciais por vários motivos. Além da convergência, aspectos em comum, em relação à concepção homem-sociedade e educação, que já foram discutidos apoiados em Scalcon, Facci e Duarte, compreendemos que nas escolas, quer seja pública ou privada, há o predomínio de atividades espontaneístas, excesso de atividades desarticuladas do conhecimento científico (gincanas, olimpíadas, semana disso, semana daquilo) que acabam esvaziando a escola do cumprimento de seu papel de transmissão-apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Em função desses “excessos”, os conteúdos escolares acabam sendo disponibilizados para os alunos de forma rápida, aligeirada, fragmentada, já que o professor tem que cumprir um calendário, um cronograma, um conteúdo programado. Isso dificulta que o professor aprofunde, possibilite uma reflexão crítica aos alunos a respeito das contradições sociais, instrumentalizando-os por meio de conteúdos científicos e análise crítica da sociedade tendo como meta a elaboração de projetos de intervenção e por conseguinte de transformação. Pelo contrário, da forma como as escolas se encontram organizadas, elas prestam mais serviço à manutenção, reprodução das desigualdades sociais.

Entendemos que é fundamental que a escola forme um cidadão crítico, que o instrumentalize para analisar as contradições sociais, tendo como objetivo a transformação. No entanto, para que o professor consiga fazer isso, é fundamental que a escola ofereça

condições para que ele próprio possa se instrumentalizar por meio de ações de formação continuada.

Duarte (2004, p. 10) destaca que é necessário resistir contra medidas que buscam impedir a escola de realizar o seu papel de socializadora do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Argumenta que devemos lutar

[...] contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis para a compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta da sociedade capitalista.

Concordamos com Duarte e acreditamos que a formação continuada subsidiada pelas Teorias Histórico-Crítica e Histórico-Cultural pode possibilitar o resgate da função social da escola como responsável pela socialização do conhecimento historicamente acumulado, por meio da instrumentalização dos professores e instituição como um todo, para que os mesmos percebam a intenção que está por trás dessas concepções que pregam a fragmentação, a reprodução e a manutenção da sociedade.

Comprendemos que tanto a prática pedagógica em sala de aula quanto um programa de formação continuada que tem como base tais pressupostos exigem práticas dos professores e alunos que não as utilizadas atualmente na maior parte das salas de aula e nas ações de formação. Nesta perspectiva, é importante que as práticas de formação tenham relação direta com as práticas que se pretende desencadear em sala de aula.

Assim, o tratamento a ser dado aos conteúdos vivenciados nos encontros de formação pressupõe ações que privilegiem a apropriação e o uso de conhecimentos ao invés de apenas “informações teóricas”. Acreditamos que, se quisermos obter mudanças conceituais e

atitudinais, as atividades de formação devem proporcionar condições que levem o professor a analisar a sua prática, os problemas de ensino-aprendizagem que são detectados na sua sala e a concepção de educação que permeia sua atuação, subsidiada pelo referencial teórico defendido aqui.

Para que o professor mude a sua prática pedagógica na direção dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, precisará conhecê-los, acreditar neles, encontrando o amparo para suas buscas e angústias. Sendo assim, é necessário que o mesmo estude tais pressupostos em seus encontros de formação, faça planejamentos, tenha acompanhamento para que consiga fazer a articulação teoria-prática.

A formação de professores é um processo de ensino-aprendizagem, e aprender exige uma elaboração pessoal ativa do ponto de vista da aprendizagem, por meio da qual o professor constrói, modifica, enriquece e diversifica seus processos de conhecimento, organiza-os e estabelece relações entre eles. No entanto, é necessário trabalhar dialeticamente os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, para isto, o formador deve agir na reestruturação qualitativa do conhecimento, ajudando o professor a superá-lo por meio da discussão de teorias, instrumentalizando-o na apropriação dos conhecimentos científicos, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como afirma Baquero (1998), elas dependem das condições sociais específicas em que o sujeito participa, as mesmas precisam de ajuda do outro; em um caso de ações de formação, o formador é o responsável por possibilitar esse desenvolvimento. É necessário, nesse sentido, tratar o professor como sujeito ativo e singular do processo. Portanto, defendemos:

Uma formação continuada concebida como uma ajuda aos professores para que possam modificar, rever a relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como profissionais da educação, ou seja, como docentes atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos e que, por isso mesmo, detêm melhores condições de participar de maneira efetiva da elaboração da proposta pedagógica da escola (ZAINKO, 2003, p. 195).

Após, são discutidos os pressupostos teóricos-metodológicos que subsidiam as ações de formação continuada em serviço e descritas as ações de formação continuada em serviço com base nesses referenciais.

## **4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO COM AS PROFESSORAS SUJEITOS DA PESQUISA**

### **4.1 Os Caminhos percorridos para chegar à definição do objeto de pesquisa**

Compreendemos ser necessário fazer um resgate da nossa trajetória pessoal de formadora de professores, uma vez que existe um percurso anterior que contribuiu para este momento. Portanto, descrevemos, aqui, os caminhos trilhados para chegar à pesquisa, além das razões da escolha da temática.

#### ***4.1.1 Contextualização do objeto de estudo***

As razões da escolha desta temática mistura-se ao nosso próprio caminho profissional, uma vez que a formação continuada em serviço faz parte da nossa vida desde o início de nossa trajetória profissional, primeiro, vivenciando-a como professora, depois, desenvolvendo o papel de formadora de professores.

Começamos a atuar como professora em uma escola particular, quando ainda estávamos cursando a graduação “Licenciatura em Letras”. Constatamos que a formação inicial seria o primeiro passo de uma longa caminhada de estudo que duraria a vida toda.

Quando terminamos a graduação, começamos a atuar também na rede pública, trabalhando na Escola A em Maringá. Percebemos que não conseguíamos sozinha fazer a articulação teoria-prática, e que existiam várias questões do cotidiano escolar com as quais não sabíamos lidar. Ficou evidenciado que, para ensinar, não é suficiente dominar o conhecimento específico da disciplina, isto é, o conteúdo a ser ensinado, era necessário saber, também, como ensiná-lo, levando em consideração como o aluno aprende. Portanto, constatamos que os conteúdos curriculares aprendidos no curso de licenciatura e as poucas horas de estágio em situação pouco real não nos havia preparado para enfrentar a realidade de uma sala de aula de escola pública.

Nesse sentido, investimos no nosso processo de formação continuada, participando de ações de formação na própria instituição em que atuávamos e em atividades realizadas fora da instituição escolar.

Nesse período, fizemos curso de atualização em Literatura Brasileira, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e participamos de vários cursos oferecidos pela Secretaria de

Estado Educação do Paraná na área de Língua Portuguesa.

A formação continuada, desde então, é uma preocupação nossa.

Algum tempo depois, pedimos remoção para a Escola B, vinculada a uma instituição de educação superior. Iniciamos, lá, nosso trabalho, primeiramente, como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Na disciplina de Inglês, o trabalho era desenvolvido em parceria com o Departamento de Letras da IES. Tínhamos acompanhamento da professora de Prática de Ensino, que desenvolvia projeto de inglês instrumental, ou seja, trabalho com textos em inglês.

A Escola B oferecia, ainda, um trabalho diferenciado de formação. Havia grupo de estudos com reuniões mensais, palestras, assessoria na área de Língua Portuguesa pela professora Maria Fernandez Cocco, autora do livro didático adotado na escola. Uma vez por ano, havia a Semana da Escola B, na qual se realizavam palestras, seminários com profissionais da educação, geralmente da USP, e profissionais de outras áreas. A formação continuada em serviço fazia-se presente, apesar de não acontecer a unidade teoria-prática.

Nessa escola, os encontros eram muito teóricos, apresentando um ecleticismo de referenciais teóricos; ora estudávamos textos de educação, de autores construtivistas, tais como: Nilson Machado, Lino de Macedo, Júlio Groppa, Yves de La Taille, todos da USP, entre outros; ora de administradores de empresas, defendendo uma proposta neoliberal de educação, especialmente a questão de empregabilidade, flexibilidade, etc. como: Waldez Ludwig, Marins e outros. Nessa época, não tínhamos elementos para fazer uma análise crítica a respeito do que estava sendo proposto, por isso, reproduzíamos as discussões desencadeadas por esses autores como as únicas possíveis.

No segundo ano de atuação na Escola B, fomos convidada a ocupar a função de coordenadora do Ensino Médio, posição que desempenhamos por cinco anos. No princípio, foi um grande desafio. Uma das funções do coordenador, na escola, era acompanhar os professores em sessões de planejamento, ajudá-los a refletir sobre sua prática de sala de aula. Começamos a investir na nossa formação pedagógica, lendo a respeito do processo de ensino/aprendizagem. Fizemos, também, uma especialização na área de Metodologia de Língua Inglesa.

No ano de 1998, recebemos a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, distribuída pelo MEC às universidades para ser analisada. A Pró-Reitoria de Ensino da UEM encaminhou o material para o colégio. Nesse mesmo ano, recebemos o documento Parâmetros Curriculares do Ensino Médio; começamos a estudá-lo e a analisá-lo, reorganizando o projeto político-pedagógico da escola e o perfil curricular das disciplinas, em

conjunto com os professores, subsidiados pelo referencial apontado nos documentos do ensino fundamental e médio. Novamente, trabalhávamos sem subsídios para uma análise crítica a respeito dos pressupostos apontados no documento.

Em 1999, o colégio passou a ser Rede/Paraná do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, proposto, naquele ano, pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC). O programa foi desenvolvido em parceria com as secretarias municipais de algumas cidades do Paraná, com o objetivo de impulsionar a criação de práticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas de ensino, possibilitando, também, a leitura e a discussão dos Parâmetros e dos Referenciais Nacionais, elaborados pelo MEC entre 1995 e 1998.

Tínhamos encontros nos segmentos de **Educação Infantil, Ensino Fundamental 1.º/2.º ciclos, 3.º/4.º ciclos**. Realizamos, durante dois anos, encontros semanais, de oito horas com cada um dos ciclos. Foram dois anos de intenso aprofundamento teórico, estudo e investimento que desencadearam um sólido conhecimento a respeito dos módulos de cada nível, instrumentalizando-nos para exercer o papel de formadora de professores.

O programa tinha como intenção orientar a leitura e o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos diferentes segmentos do ensino fundamental, por meio de módulos orientadores para o desenvolvimento do trabalho. Além de fornecer todo o material e fitas de vídeo a respeito do referencial e do conteúdo específico das disciplinas, disponibilizava uma equipe de formadores que se deslocava pelos estados brasileiros para fazer a capacitação inicial dos coordenadores de grupo. Cada coordenador se tornava responsável por desenvolver o trabalho com os professores nas escolas, prefeituras.

O Programa Parâmetros em Ação visava o desenvolvimento de três competências profissionais: 1 – **tematizar a prática**, ajudando o professor a planejar, atuar e avaliar sua prática pedagógica; 2 – **trabalhar em grupo**, por meio da troca de experiências, compartilhar dúvidas e descobertas, portanto, destacando o trabalho coletivo e propondo atividades problematizadoras a partir da atuação do professor; 3 – **utilizar a leitura e a escrita** para o desenvolver o hábito de registro e leitura.

Em outubro de 1998, começamos a desenvolver o Programa PCN em Ação, no colégio, com os professores de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e Ensino Médio. Os nossos encontros eram semanais, de três horas cada, e concluímos em novembro de 2002.

Tudo mudou quando assumimos o papel de formadora. Houve necessidade de um aprofundamento teórico que respaldasse a nossa intervenção como mediadora. Estudamos Piaget, César Coll, Zaballa, Perrenoud, Hernandez, Gardner e Vigotski, já que estes eram os

autores citados como referência de estudo para os formadores. Todos eles tendo como referencial teórico o construtivismo, exceto Vigotski. No entanto, havia uma grande confusão quanto ao referencial teórico-metodológico, uma vez que o próprio documento introdutório fazia referência a Piaget e a Vigotski indistintamente, em um mesmo referencial teórico-metodológico.

Uma mudança radical aconteceu no início de 2000, quando um grupo responsável pela fase 1 – implantação do programa – desenvolveu um seminário de uma semana, tendo como objetivo discutir a metodologia que deveria ser utilizada pelos formadores; bastante diferente daquela que estávamos vivenciando. Nós tínhamos, até então, passado por uma formação predominantemente teórica, na qual o formador era o detentor do saber, e a sua função era “transmitir informações aos professores” o tempo todo. Esta postura foi imitada no início dos nossos encontros como formadora.

A equipe mostrou uma nova visão de formação continuada em serviço, rompendo com alguns marcos conceituais que têm orientado os projetos de formação, tal como: **ressignificar o papel do formador**. Este deveria adotar uma perspectiva dialógica, além de pensar estratégias metodológicas: valorizar o momento da aprendizagem do seu grupo, investigar os conhecimentos prévios que os professores tinham sobre os assuntos a serem abordados no programa e a concepção de ensino/aprendizagem em que pautavam seu trabalho.

O formador deveria garantir um espaço de diálogo, instigando reflexões, ajudando o professor a pensar a respeito de sua prática pedagógica, a lidar com os imprevistos, a buscar soluções coerentes com sua concepção, fazendo de sua prática objeto de análise e reflexão. Os encontros eram momentos nos quais os professores e o formador planejavam, pensavam, refletiam juntos, sobretudo ajudando-os a fazer a transposição da teoria para a prática.

Tínhamos como desafio formar professores capazes de identificar os saberes que seus alunos possuíam e não somente como sujeitos capazes de transmitir conhecimentos. Para que isto acontecesse, eles deveriam vivenciar uma formação dentro dos pressupostos construtivistas.

O que nos chamou a atenção, no desenvolvimento dos módulos do programa, não foi só o conteúdo específico de cada disciplina, mas a concepção de ensino-aprendizagem em que se pautava a proposta. Levar em consideração como o aluno aprende, como ensinar, papel do professor, papel do aluno; organizar planejamentos com base nesse referencial; trabalho com projetos, temas transversais, entre outros.

O processo de formação continuada que vivenciamos com os Parâmetros Curriculares em Ação nos proporcionou um amplo conhecimento dos conteúdos de todas as disciplinas e

nos possibilitou um melhor acompanhamento dos professores na elaboração e aplicação do planejamento e propostas interdisciplinares.

Para tanto, adotamos estratégias de formação, tais como: levantamento do conhecimento prévio, problematização, leitura de textos, vídeo; para o aprofundamento teórico: sistematização do conhecimento, planejamento de aulas com base na proposta, simulações, apresentação e discussão sobre a seqüência de atividade apresentada. Depois, os professores aplicavam as atividades em sala e traziam para discussão o que tinha dado certo ou errado, o por quê, fazendo relato tanto oral quanto escrito sobre as experiências vivenciadas.

Tínhamos como objetivo maior voltar para a prática e desenvolver nos professores as habilidades de leitura e escrita. O programa tinha como concepção criar condições para que o professor refletisse a respeito da prática<sup>3</sup>, subsidiado pelos pressupostos de Schön (1992), divulgado no Brasil pelos autores Nóvoa (1992) e Alarcão (2001, 2003).

Para Alarcão, ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula. Ela defende que o professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão, por isto ele precisa analisar, refletir a respeito de sua ação antes, durante e depois da aula. Deve ser capaz de duvidar de seu trabalho, não apenas ensinar bem, é preciso ir além, saber o que acontece com o aluno que não aprende, em quais questões sociais se pautará o seu trabalho. Era este pressuposto – Epistemologia da Prática – que orientava os encontros de formação continuada dos professores durante todo o processo.

No programa de formação continuada desenvolvido na escola, além da leitura dos textos dos parâmetros curriculares, eram fornecidas aos professores leituras complementares. Eles também faziam relatos de experiências desenvolvidas em sala e dos encontros de formação. Subsidiados em Perrenoud (2000), sobretudo em seu livro **Dez Novas Competências para Ensinar**.

Assumimos a função de formadora de coordenadores e de professores, simultaneamente, para o desenvolvimento do Programa Parâmetros em Ação. Os encontros semanais com professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio foram organizados por disciplinas, cujas discussões estiveram subsidiadas em materiais oferecidos pelo MEC e outros materiais que selecionamos, especialmente para atender aos professores do Ensino Médio – Hargreaves, 2001; 2002; Jurgo Santomé, 1998; Morin, 2002 – além do referencial desse nível de ensino, uma vez que o material fornecido pelo MEC era destinado

---

<sup>3</sup> Prática deve constituir-se como ponto de partida do currículo de formação – eixo central – assumindo-se como “lugar” de aprendizagem e de construção do pensamento prático (PÉREZ GOMES, 1992).

aos professores do Ensino Fundamental.

Portanto, a opção pelo trabalho coletivo aconteceu desde do início do processo de formação; muito pouco era o trabalho individual. Os professores eram divididos por disciplinas, às vezes por área de conhecimento e, depois, voltavam a se reunir como um todo, estabelecendo uma relação dialógica.

o nosso papel, no início, era muito mais de facilitadora, adotamos um procedimento de parceria, troca, discussão e de diálogo. Os professores eram ouvidos pelos colegas e foi significativo para o crescimento de todos no grupo, no entanto, à medida que nos instrumentalizávamos a respeito dos conteúdos, do referencial, assumíamos o papel de mediadora.

Outro fator importante a ser destacado, como já foi mencionado, está no material organizado em módulos e por disciplinas. Cada disciplina tinha dez módulos.

1.º módulo – Escola e adolescência

2.º módulo – Ética

3.º módulo – Nosso desafio para ensinar-aprender história, geografia, língua portuguesa, ciência, etc.

4.º módulo – Questões sociais em cada área do Tema Transversal

5.º módulo – O quê, por quê, como ensinar e aprendermos em cada área

6.º módulo – Que coisas nossos alunos já sabem, evitando rupturas, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem a cada área

7.º módulo – Articulando, no trabalho de cada área, projetos interdisciplinares

8.º módulo – Avaliação em cada área

9.º módulo – Projetos no trabalho, dando vida aos conteúdos de cada área

10.º módulo – Enfim, escola para quê? Que capacidades esperamos que os nossos alunos desenvolvam?

Vários foram os desafios para organizar a proposta em função das necessidades do grupo e da própria escola. Portanto, não reproduzimos os módulos na íntegra, fomos, aos poucos, organizando, selecionando, priorizando para atender às necessidades do grupo. Os módulos 1, 2 e 7 eram comuns a todos os professores e eram feitos juntos. Os outros eram selecionados conforme o módulo de cada disciplina e, apesar de estarmos no coletivo, os professores estudavam a sua disciplina e depois o estudo era socializado e todos acabavam conhecendo a disciplina do outro.

Com o grupo do Ensino Médio, que era coordenado por nós, fazíamos, além do estudo, planejamentos coletivos, quando o trabalho era por projetos interdisciplinares, e

individualmente para discutir as questões específicas da disciplina.

Estas estratégias de formação possibilitaram, em três anos e meio, mudanças significativas em muitos professores. Compreendemos que os fatores que proporcionaram mudanças na prática pedagógica foram a carga horária semanal de estudo e a ação conjunta de planejamento e acompanhamento pedagógico. No ano de 2002, deixamos de discutir conteúdos do programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais para transformar os encontros em grupos de estudos, a respeito das necessidades da escola. Esta era uma das intenções do programa, dar continuidade, instalar nas escolas momentos de estudo permanente em que o formador caminharia com os professores, coordenando a reflexão conjunta, desencadeando um processo de mudança. Isso aconteceu durante os três anos de formação.

No ano de 2001, fomos convidada para fazer a fase 1, divulgação do programa, em alguns estados: Maranhão – **Pastos Bons**, Paraíba – **João Pessoa**, Rio Grande do Sul – **Porto Alegre** e em algumas cidades do interior do nordeste. Foi muito enriquecedora a troca de experiências com outros profissionais da educação também formadores de professores. Assumimos, nesse ano, a formação de coordenadores de grupos de algumas cidades paranaenses que entraram no programa. Dentre elas: Colorado, Umuarama, Cascavel, Irati, Ponta Grossa. Tivemos oito encontros, de oito horas cada. Estudamos com os coordenadores os conteúdos dos módulos para que os mesmos desenvolvessem a formação em suas cidades. O programa foi interrompido em 2002 porque a escola deixou de ser Rede/MEC.

No ano de 2003, iniciamos um novo ciclo em nossa vida profissional. Deixamos a Escola B para desenvolver um trabalho de formação com a equipe pedagógica de uma Escola Estadual C de Maringá. Também começamos a dar assessoria a algumas prefeituras da região e escolas particulares por meio de encontros semanais ou quinzenais com professores de Ensino Fundamental e Médio ou com grupo de coordenadores. Estes momentos contrapõem-se às formas tradicionais, visto que consideramos os conhecimentos espontâneos dos sujeitos envolvidos no processo, relacionamos teoria-prática, problematizamos, instauramos um processo de prática-teoria-prática, partindo do senso comum, para instrumentalização, por meio de leituras, vídeos, reflexões, simulações, planejamento de aulas, entre outras estratégias, oportunizando que o professor se apropriasse do conhecimento científico.

O mais importante no desenvolvimento dessas ações foi a opção por situações em que todos falavam, eram ouvidos, instaurando, nesses encontros, um compartilhar contínuo.

Esta trajetória profissional nos permitiu a apropriação de um conhecimento teórico que procuramos aprofundar, a cada dia, com leituras e reflexões. Nos últimos anos, as nossas leituras de estudo têm priorizado o referencial apontado nesta pesquisa. Neste sentido,

estudamos autores que tratam da educação e que defendem tais pressupostos: Vygotsky (1998, 2001a, b), Palangana (1998), Frigotto (2003), Duarte (1996, 2004), Gasparin (2002), Libâneo (2003), Pimenta (2002), Saviani (1986, 2003), Facci (2003), entre outros.

Nos três últimos anos, temos potencializado, ou seja, aprofundado nosso conhecimento teórico sobre formação continuada de professores. Fizemos um curso de especialização em Educação, voltado para a formação de professores. No momento estamos cursando o Mestrado em Educação. As disciplinas estudadas nos possibilitaram um melhor entendimento, aprofundamento e opção pelo referencial teórico-metodológico defendido nesta pesquisa (e explicitado no capítulo anterior).

No entanto, podemos dizer que ainda estamos longe do fim, uma vez que são inúmeras as inquietações, uma delas advinda do próprio desafio de apropriação do referencial teórico-metodológico por nós enquanto formadora de professores e também pelos professores durante o seu processo de formação, uma vez que a apropriação dos pressupostos teórico-prático desses referenciais é complexa, exigindo um longo tempo de formação e que as condições materiais sejam oferecidas. Outra delas a formação continuada oferecida aos professores pode contribuir para atender às suas necessidades docentes e promover transformações em sua prática pedagógica <sup>4</sup> por intermédio do referencial teórico-metodológico adotado, possibilitando a articulação teoria-prática?

Portanto, como formadora de professores, sentimo-nos comprometida com a nossa própria atuação; nesse sentido, torna-se pertinente a realização desta investigação de campo.

#### ***4.1.2 A Formação Continuada em Serviço de 2004 a 2006 no contexto pesquisado***

Os dados desta pesquisa foram coletados quando realizamos um programa de formação continuada em serviço nos anos de 2004, 2005 e 2006, em uma escola da rede privada de Maringá-PR, na qual atuamos como formadora.

A escola da rede particular de ensino em que realizamos nossa investigação está situada na cidade de Maringá, no Estado do Paraná. Foi fundada em 27-7-1991 e, desde sua criação, passou por várias reformas em sua estrutura física e em seu regimento escolar. Situa-se em bairro residencial e comercial (está rodeada por estabelecimentos comerciais de vários ramos), atende a uma clientela de nível econômico médio, recebe alunos de diversos bairros.

Oferece creche I e II, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nos períodos

---

<sup>4</sup> A prática pedagógica do professor, aqui, encontra-se localizada na prática social, subsidiada em um referencial teórico-metodológico crítico, dialético e transformador.

matutino e vespertino. No total, há 476 alunos distribuídos entre os níveis apresentados: 99 alunos na Educação Infantil; 146, Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries; 176, Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries; e 55, no Ensino Médio.

Faremos uma breve exposição de como foi desenvolvido o trabalho durante estes anos, uma vez que entendemos o processo como fundamental.

No ano de 2004, foram realizados quatro encontros aos sábados, de quatro horas cada um, nos quais priorizamos a continuidade de um trabalho que já estava em andamento, desencadeado por outra profissional que, em função de sua mudança para Curitiba, indicou-nos para a função.

Após conversarmos com a diretora e equipe pedagógica, optamos por trabalhar uma das questões preocupantes da escola – “leitura” em todas as áreas. Iniciamos o trabalho pela disciplina de História.

No primeiro encontro, discutimos algumas questões tendo como ponto de partida a prática pedagógica inicial em relação ao nosso tema “Leitura em todas as áreas”, com os seguintes questionamentos:

- Qual era a relação deles com a leitura?
- O que eles gostavam de ler? Por quê?
- Como era trabalhada a leitura quando eles estudavam? Que tipos de textos eram lidos na escola? Como? Qual era o papel do professor no processo? E do aluno?

Nosso objetivo era fazê-los pensar a respeito do próprio processo como leitor e a concepção de leitura que subsidiava o trabalho.

Em seguida, lançamos as seguintes questões:

- Como a leitura era praticada na escola? Porque os alunos apresentam dificuldades em leitura?
- O que era lido em Ciências, Português, Geografia, Matemática, Biologia, Química, etc.? O que se lê? Como se lê?
- Que tipo de texto era lido na disciplina de História? Como era desencadeado o trabalho com a leitura?
- Como era trabalhada a leitura?
- Qual era a concepção de leitura que subsidiava o trabalho da escola?
- O que é ser um leitor crítico?
- Os professores eram leitores críticos?
- Qual era o papel do professor durante o processo de leitura?

- Qual era o papel do aluno?

Houve envolvimento dos professores na discussão desencadeada pelos questionamentos, partimos, então, para outra etapa do processo, a **instrumentalização**.

A segunda ação desencadeada no encontro, tendo como objetivo a apropriação do conhecimento, foi a exibição de um vídeo, Nota 10, exibido pela TV Futura, a respeito da disciplina de História (25 minutos) com base na concepção sócio-histórica, abordando a concepção de ensino-aprendizagem, atividades de leitura e produção nessa disciplina.

Antes de assisti-lo, levantamos algumas questões tais como: O que se espera que um aluno leia e escreva em História? O que é ser alfabetizado em História? Como ler um texto histórico? Quais estratégias utilizar? Qual a concepção de História apresentada no vídeo? E o papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem?

Após a exibição, socializamos as impressões, desencadeando, assim, uma análise crítica do material mostrado no vídeo tomando por base a realidade experienciada pelo grupo. Houve envolvimento dos professores, dos professores de História de 5ª a 8ª e Ensino Médio e dos professores de 1ª a 4ª séries. Logo em seguida, sistematizamos a discussão com aspectos relevantes da concepção de ensinar-aprender História pautada na Teoria Histórico-Cultural.

Além disso, abordamos a concepção de leitura em um sentido mais amplo, em sua perspectiva sócio-histórica subsidiada nos seguintes autores: Kleiman (1996, 2000), Silva (2003), Bakhtin (1992), Seffner (1998), este último sobre História.

No segundo encontro, continuamos com o trabalho a respeito de leitura, enfocando a leitura de um texto literário “Passeio noturno” na área de língua portuguesa e um texto informativo “em outras áreas”. Para desencadear o trabalho, utilizamos duas estratégias diferentes em função do gênero abordado. A primeira, subsidiada no texto de Isabel Solé, **Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora**; a segunda, subsidiada pelo texto de Silva – **Leitura Crítica** – análise de um texto científico, que poderia ser aplicado em outras disciplinas.

Silva (2003) prevê três etapas para explorar criticamente os textos.

1- **Constatação** – neste primeiro momento, os leitores, individualmente, produzem um primeiro sentido para o texto selecionado, ou seja, é uma leitura preliminar do texto feito pelo sujeito individualmente.

2- **Cotejo e reflexão** – neste movimento intermediário, os leitores interagem com o objetivo de partilhar os sentidos que produziram no movimento de constatação, partilhar coletivamente, com os colegas, com os professores as primeiras impressões.

3- **Transformação** – neste movimento, os leitores, pautados na situação real,

produzem mais sentidos ao lido; elaboração de outros textos.

O autor argumenta que é necessário trabalhar criticamente com os alunos para levá-los a compreender as razões e as contradições sociais. No entanto, entendemos que, para que o professor faça esse movimento, o mesmo precisará vivenciá-lo em sua formação continuada. Neste sentido, no encontro, foi proporcionada essa vivência.

E por último, no mesmo encontro, distribuímos textos a respeito da leitura para análise e socialização, organizando os professores em grupos.

Os textos foram assim distribuídos:

Grupo 1 – **O Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora**, de Isabel Solé, para compreender antes da leitura.

Grupo 2 – **Leitura como Interpretação e Compreensão de Textos** – Curta/Morello/Teixidó.

Grupo 3 – **A Extensão da Leitura** – Leitura significativa, de Frank Smith.

Grupo 4 – **Para Compreender Durante e Após a Leitura**, de Solé.

Grupo 5 – **Compreensão e Interpretação no Processo de Leitura**: Noções básicas do professor – Renilson José Menegassi.

Grupo 6 – **Leitura e Escrita em História** – Fernando Seffner.

Tivemos a preocupação em selecionar os textos considerando os níveis de atuação dos professores. Quase todos capítulos de livros.

No terceiro encontro, foi desencadeada a discussão do texto do grupo 1, apresentado pelas professoras de Educação Infantil, socializando com o grupo as idéias relevantes do texto, relacionando-as com ações que foram desencadeadas nesse nível, ou seja, elas apresentaram atividades que tinham desenvolvido com os alunos de Educação Infantil. Elas trouxeram o material produzido pelas crianças, portanto, aconteceu a unidade entre teoria-prática. Foi possível analisar as atividades à luz do referencial adotado pela autora Isabel Solé. Houve participação dos professores na discussão, sempre com a mediação da formadora.

Para a sistematização e aprofundamento do conteúdo, assistimos a um vídeo **O que acontece quando lemos**, que tinha relação com a temática abordada no texto apresentado pelo grupo.

O segundo grupo a apresentar-se, nesse dia, foi o de professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, desencadeando discussão e reflexão a respeito da leitura e produção de textos.

Para o terceiro grupo, a reflexão girou em torno do trabalho com os diferentes gêneros textuais na Educação Infantil, 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> em língua portuguesa e gêneros específicos em cada disciplina.

O nosso quarto encontro foi cancelado em função das atividades de final de ano; os professores estavam sobrecarregados.

No ano de 2004, estávamos em processo de apropriação de um referencial teórico-metodológico, tanto que, no programa desenvolvido e apresentado aos grupos, constituiu-se uma mistura de autores, tendo como referencial o construtivismo de Solé e autores com uma visão mais crítica, como Silva e Kleiman. Portanto, ainda apresentando confusão em relação aos pressupostos teórico-metodológicos.

No ano de 2005, iniciamos o processo de formação continuada na escola com a realização da semana pedagógica. Foram realizados cinco encontros de quatro horas cada um.

No primeiro dia, foi discutida inicialmente, a concepção de homem-sociedade e educação subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural especificamente Vigotski. No segundo momento, desencadeamos reflexões a respeito da função social da escola, subsidiadas pelo texto **As Funções Sociais da Escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**, de Pérez Gómez (2000).

No segundo dia, fizemos a análise crítica da sociedade da informação – conhecimento tendo como suporte o texto de Newton Duarte **As Pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Além disso, abordamos a diferença entre informação e conhecimento tendo como referência a autora: Selma Garrido Pimenta (2002). Fizemos análise crítica de um vídeo “Nota 10”, programa exibido pela TV Futura, que mostrava a experiência vivenciada por uma professora de Geografia e, outro, por um professor de Química, ambos trabalhando os conteúdos de suas disciplinas por meio de projetos interdisciplinares, a partir de diferentes dimensões do conteúdo.

No terceiro dia, trabalhamos alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente os conceitos espontâneos, científicos; zona de desenvolvimento atual e imediata; o papel do professor enquanto mediador e as implicações desses conceitos no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, assistimos a um vídeo “Nota 10”, programa exibido pela TV Futura, a respeito de Vygotsky e a aplicação desse referencial teórico-metodológico na disciplina de Matemática. Fizemos, também, uma reflexão a respeito da importância e finalidade do planejamento.

No quarto e quinto encontros, foram discutidos com o grupo os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvidos por Saviani (1986) e transformados em uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, por Gasparin (2002), cujos passos são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Utilizamos o

modelo de planejamento a respeito do tema água – retirado do livro de Gasparin – e um outro sobre globalização – elaborado por nós. Nessa atividade, tínhamos como objetivo oportunizar que os professores conhecessem o material, e desencadear uma discussão a respeito de como trabalhar o conteúdo segundo as diferentes dimensões e elaboração do planejamento proposto por Gasparin (2002). Ao término do encontro, discutimos a possibilidade de organizarmos os planejamentos mensal ou bimestral com base nos conhecimentos espontâneos, instrumentalização e catarse, de uma forma mais simplificada e não o proposto por Gasparin (2002) em seu livro: **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**.

No final do trabalho, solicitamos aos professores que fizessem uma avaliação escrita (apêndice A) a respeito dos encontros e também respondessem um questionário para escolher as questões que queriam que fossem objeto de discussão no processo de formação durante o ano, uma vez que tínhamos como objetivo trabalhar com as temáticas escolhidas por eles. Julgamos necessário identificar as questões comuns para os professores quanto à prática pedagógica: dificuldades, metodologia, planejamento, articulação teoria-prática, referencial teórico-metodológico, entre outros.

Percebemos que as dificuldades apresentadas na realização do trabalho pedagógico em cada nível de ensino eram comuns. As questões abordadas pelos professores de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e Ensino Médio tinham como prioridades aspectos ligados à sala de aula, indisciplina, relação professor-aluno, adolescência, infantilidade dos alunos, dificuldades de aprendizagem. E como sugestão de temas a serem trabalhados, além dos acima apontados, eles citaram o trabalho coletivo, planejamento, projetos interdisciplinares e algumas questões específicas de cada disciplina.

Para os professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries e Educação Infantil, algumas questões eram gerais, comuns:

- Leitura de textos em todas as áreas
- Gênero textual
- Projeto – trabalho articulado nas diferentes disciplinas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries
- Planejamento
- Produção e reescrita
- Como trabalhar o conteúdo científico
- Como trabalhar a pesquisa

Todas as questões abordadas por eles tinham como preocupação a potencialização da prática pedagógica. Nesta avaliação, foi solicitado que, durante o ano letivo, os encontros

acontecessem por níveis de ensino para que fossem discutidas questões específicas dos grupos.

As ações de formação foram organizadas em dois grupos: Educação Infantil e 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries; outro o grupo 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e Ensino Médio.

No decorrer do processo, houve uma preocupação nossa em levantar uma bibliografia referente aos temas solicitados pelos professores que se pautasse no referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural. Esta preocupação aconteceu desde o início quando selecionamos os textos para a semana pedagógica.

Nossos encontros se pautaram pelos seguintes princípios:

**Em primeiro lugar**, assumimos a postura de que os professores já possuíam saberes advindos de sua experiência de sala de aula, das leituras feitas, dos cursos que participaram durante sua trajetória profissional, ou seja, conhecimentos a respeito de conteúdos específicos das disciplinas e mesmo de como ensinar. Portanto, a prática vivenciada pelo professor foi o nosso ponto de partida em todos os encontros.

A princípio, o grupo mostrou-se receoso, tímido em expôr suas dificuldades, seus conhecimentos. Mas, aos poucos, a troca e o diálogo foram acontecendo. Acreditamos que quanto maior for o envolvimento dos professores melhor será o nível de análise crítica, bem como o de elaboração coletiva de alternativas para os problemas diários da escola.

O contato em cada encontro com os professores suscitava reflexões constantes na formadora, pensar estratégias, considerar o nível de seu grupo, criar um clima de confiança e respeito para que os professores socializassem suas experiências, que as discussões não ficassem somente no senso comum, no diagnóstico das dificuldades e necessidades.

**Em segundo lugar**, opção por um trabalho coletivo, ou seja, discussão coletiva. Nos encontros, adotamos o procedimento participativo e de diálogo, dando voz às questões vivenciadas pelos professores em sua prática social; eles eram ouvidos pelos colegas-professores.

Em muitos momentos, percebemos a dificuldade em trabalhar em grupo, em ouvir o outro, em compartilhar e partilhar com os seus pares os saberes de que são portadores, e as dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que isso não é muito freqüente em ações de formação. A maioria dos professores está acostumada a participar de palestras, cursos em que o seu papel é apenas ouvinte do outro.

**Em terceiro lugar**, assumimos a postura de mediadora, buscando fazer articulação entre a prática vivenciadas pelos professores e a teoria, problematizando, instrumentalizando-os. Acreditamos que a potencialização do processo de ensino-aprendizagem de um programa de formação continuada em serviço está na possibilidade da discussão, reflexão e análise

crítica da prática pedagógica do professor à luz de um referencial teórico-metodológico.

Durante as ações de formação continuada desenvolvida com o grupo de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries e Educação Infantil no ano de 2005, atendemos a duas solicitações do grupo. A primeira, referente à seleção das temáticas elencadas pelos professores no início do ano letivo, organizando as pautas de estudo com base nelas; a segunda, referente à organização de momentos para refletir a respeito do planejamento coletivo.

Os encontros de estudo foram divididos em dois momentos: estudo teórico-prático a respeito de temas pedagógicos e espaço para análise e reflexão conjunta sobre o planejamento, mais especificamente, atividade, conteúdo e organização para a Mostra Cultural no final do ano.

Na elaboração do projeto docente-discente, definimos com os professores o tema por série, relativo aos conteúdos escolares. Eles fizeram o planejamento orientados pela sugestão apresentada por Gasparin (2002) no livro **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Tínhamos como objetivo colocar o professor em contato com o referencial e que, aos poucos, ele fosse se familiarizando com o modelo proposto pelo autor. Definimos algumas ações pedagógicas comuns para todas as séries e disciplinas – priorizando: atividades de pesquisa, leitura crítica e produção de textos –, tendo como prioridade a apropriação do conhecimento científico. E culminaria em uma Mostra Cultural da escola.

Os temas ficaram assim distribuídos:

- Maternal I – Corpo Humano
- Maternal II – Animais domésticos
- Pré I – Família
- Pré II – A história das tecnologias
- Pré III – Vegetais
- 1.<sup>a</sup> série – Números
- 2.<sup>a</sup> série – Animais mamíferos
- 3.<sup>a</sup> série – Água
- 4.<sup>a</sup> série – Alimentação
- 5.<sup>a</sup> série – Escassez de água
- 6.<sup>a</sup> série – Fome – Miséria
- 7.<sup>a</sup> série – Internet
- 8.<sup>a</sup> série – Globalização e Consumo
- 1.<sup>o</sup> E. Médio – Meio Ambiente

- 2.º E. Médio – Bioética
- 3.º E. Médio – Dilemas da Vida Urbana

Em 2005, tivemos muitas dificuldades com o grupo de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e Ensino Médio para o agendamento dos encontros de estudo, por vários motivos: falta de carga horária para discussão coletiva e de dias disponíveis, por eles terem aulas aos sábados, impossibilitando conciliar horários com os professores. O agendamento era feito com a coordenação pedagógica; a carga horária para a formação continuada nesse nível estava restrita a três horas mensais, quando acontecia, dificultando, assim, o nosso trabalho.

Foram realizados, além da semana pedagógica, seis encontros durante o ano letivo, nos quais foram desenvolvidas as temáticas solicitadas no questionário que aplicamos: indisciplina, trabalho coletivo, projeto e planejamento coletivo, relação professor-aluno, adolescência.

Nos encontros, percebíamos um grande comprometimento da maioria dos professores envolvidos.

Em 2004 e 2005, o vínculo estabelecido entre a formadora e a escola se resumia em ir à instituição duas vezes por mês para trabalhar o processo de formação continuada desses professores.

Em 2006, nosso trabalho aconteceu no início do ano letivo com a denominada semana pedagógica. Foram realizados três encontros, dois deles com os professores de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e Ensino Médio e um com os professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries.

Os textos selecionados para estudo, nesses encontros, tinham como objetivo discutir o referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Retomamos alguns aspectos abordados no ano anterior, já que havia um grupo de professores novatos na escola. É preciso destacar que, todo ano, há um novo recomeço para a escola e equipe pedagógica, visto que uma característica da escola privada é a grande rotatividade de professores, o que se constitui em uma dificuldade para o trabalho de formação continuada.

No encontro com os professores de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e Ensino Médio, a primeira atividade realizada foi a discussão a respeito das tendências pedagógicas: tradicional, escola nova e tecnicista, subsidiada em Saviani (1986). Em seguida, foi feito o estudo da concepção de homem-sociedade-educação da Teoria Histórico-Crítica e Histórico-Cultural por meio do levantamento da prática social inicial, ou seja, diagnóstico dos conhecimentos espontâneos dos professores a respeito dos pressupostos que subsidiam esses referenciais. Alguns professores já conheciam, outros não.

Na segunda parte, organizamos o trabalho em equipe, cada grupo ficou responsável por um dos passos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como tarefa a leitura dos seguintes textos:

Grupo 1 – Prática social inicial do conteúdo.

Grupo 2 – Problematização.

Grupo 3 – Instrumentalização – ações didático-pedagógicas para a aprendizagem.

Grupo 4 – Interação entre aprendizado e desenvolvimento (Vigotski).

Grupo 5 – Catarse.

Grupo 6 – Prática social final.

Quando planejamos a atividade, tínhamos como objetivo colocar os professores em contato com a fundamentação teórica do livro **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, elaborado por João Luiz Gasparin (2002). Este movimento foi necessário porque, no ano anterior, discutimos teoricamente os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, propostos por Saviani, no entanto, não estudamos o material proposto por Gasparin e, além disso, havia muitos professores novos.

No segundo encontro, cada grupo apresentou os pontos principais dos textos. Houve envolvimento dos professores em todos os momentos, mostrando que eles estavam abertos ao que estava sendo proposto, relacionavam a teoria com as questões do cotidiano de sala de aula, analisando, gerando conflitos.

Nesse momento, nosso objetivo maior era possibilitar que os professores tivessem uma visão geral dos fundamentos teóricos da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final elaborados por Gasparin (2002). Portanto, a atividade não se esgotaria nessa etapa, durante o ano letivo iríamos trabalhar cada um desses movimentos teoricamente no planejamento, nas ações de sala de aula, possibilitando a articulação teoria-prática. No entanto, não foi possível em função da pouca disponibilidade de carga horária para as ações de formação.

Não podemos dizer que os dois primeiros encontros tenham sido extremamente produtivos, uma vez que cada professor tinha expectativas diferentes a respeito dos encontros. Alguns queriam receitas, modelos, ou seja, faltou a paciência pedagógica para a questão teórica. Queriam ir direto para o planejamento sem entender o embasamento teórico-metodológico e sem paciência para entender que fazia parte do processo de trabalho, e que este seria desenvolvido durante o ano letivo.

O grupo de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries e Ensino Médio continuou a apresentar dificuldades para agendar encontros coletivos e estabelecer uma parceria mais efetiva com a coordenação

pedagógica para que esta desse continuidade ao trabalho, orientando, assessorando o professor quanto ao planejamento e reflexões pedagógicas, utilizando-se do mesmo referencial teórico-metodológico aqui proposto. Portanto, as ações desencadeadas nestes níveis de ensino não foram diferentes dos cursos comumente ofertados aos professores, encontros esporádicos, fragmentados, falta de continuidade, não possibilitando, assim, a análise crítica da prática pedagógica à luz de um determinado referencial teórico-metodológico. Tal fato gerou em nós conflito, o que estava sendo oferecido não é o que nós defendemos como formação continuada, como já foi destacado no segundo capítulo.

Tivemos, no primeiro semestre, além da semana pedagógica, mais três encontros; em dois deles, a discussão do planejamento com base no modelo: projeto de trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, proposto por Gasparin (2002). Este conteúdo foi bastante polêmico, gerou muitas discussões, muitas dúvidas e dificuldades desde o primeiro momento em que foi proposto, por causa das condições materiais da escola. Além disso, sempre eram retomados, resgatados os pressupostos dos referenciais, devido nossa grande preocupação para que o professor entendesse a concepção de educação que subsidiava esses referenciais, de modo a evitar que o professor elaborasse o planejamento como uma receita a ser seguida.

Em um dos encontros, realizamos um planejamento coletivo, utilizando os cinco passos didáticos, com o tema “Revolução Industrial”, sugerido pela professora de História.

No início do diálogo, houve insegurança, ansiedades, os envolvidos sentiam-se confusos. Desde o momento em que se começou o processo de formação continuada em serviço com os pressupostos aqui tratados, apareceram tensões geradas por situações problemas, contradições no decorrer do trabalho. Compreendemos que isto faz parte do processo de formação.

## **4.2 Perfis das Professoras Pesquisadas**

Entendemos que, para que uma pesquisa se torne relevante, faz-se necessário selecionar sujeitos com participação efetiva no trabalho desenvolvido.

Para iniciarmos nossa pesquisa de campo, entramos em contato com as professoras que nos concederam um termo de consentimento para a realização de nossa investigação.

Selecionamos para o acompanhamento uma classe de 4.<sup>a</sup> série do período da tarde, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, ministradas por uma mesma professora; e uma classe de 5.<sup>a</sup> série período da manhã nas disciplinas de Ciências e História. Assim,

participaram desta pesquisa **três professoras** do Ensino Fundamental.

A opção pelos sujeitos da pesquisa levou em consideração a trajetória das professoras na instituição. A professora da 4.<sup>a</sup> série, recém-chegada à escola, não participou dos grupos de estudos dos anos anteriores. As professoras de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries integraram o grupo desde o início do processo e manifestaram interesse em dar continuidade aos estudos, ou seja, fazer mestrado.

Gil (1991, p. 28) sugere que, na pesquisa-ação, sejam selecionados sujeitos pertencentes a grupos diferentes, uma vez que as informações oferecidas por estes grupos podem dar contribuições significativas.

Para traçar um perfil dos professores, utilizamos um questionário escrito (apêndice B). Este teve como finalidade contribuir na sistematização da trajetória profissional das professoras, sobretudo, quanto à sua formação profissional, tempo de experiência, concepção do que é aprender e ensinar, de formação continuada e conhecimento e dificuldades na elaboração e aplicação dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica.

#### Perfil das professoras sujeitos da pesquisa

Professora	PA*	PH*	PC*
Idade entre	41-45	36-40	31-34
Graduação – Conclusão	Pedagogia 85	História 1995	Ciências Biológicas 2004
Especialização – Conclusão	—	—	—
Mestrado – Conclusão	—	—	—
Anos de experiência	17 anos e 5 meses	4 anos	2 anos

Quadro 1 –

Fonte: Questionário respondido pelas professoras – 2006.

A professora A, formada em Pedagogia em 1985, possui 17 anos e 5 meses de experiência profissional na rede privada de ensino, esteve afastada da atividade de sala de aula por três anos para tratamento de saúde. Nos últimos anos, participou de cursos que tratavam acerca de inteligências múltiplas, musicalização infantil e informática na pré-escola, todos em Curitiba. Essas atividades contribuíram para “[...] abrir a visão a respeito da capacidade individual de cada criança, analisando-a como um todo sem comparações”.

\* PA = Professora da 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.

\* PH = Professora de História da 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.

\* PC = Professora de Ciências da 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.

A PH, formada em História em 1995, possui quatro anos de experiência profissional na rede privada de ensino.

A PC, licenciada em Ciências Biológicas em 2004, possui dois anos de experiência profissional.

As três professoras têm somente a graduação, nenhuma delas deu continuidade à sua formação em sentido vertical, ou seja, cursos de especialização, mestrado.

Outra característica comum às três professoras, todas têm experiência profissional exclusivamente na rede privada de ensino.

Para PA, a formação continuada de professores é uma oportunidade de aprender novas práticas de ensino, cabendo à instituição propô-las aos seus professores. As ações de formação devem contribuir para a melhoria da qualidade de seus professores e, por consequência, oportunizar crescimento da escola e de seus alunos. O colégio deveria oferecer cursos, palestras com profissionais atuantes e encontros a respeito de liderança. Deveriam acontecer avaliações periódicas a respeito do trabalho do professor.

Para a PH, os encontros de formação continuada em serviço ajudam a refletir a respeito da prática desenvolvida em sala de aula. As ações de formação possibilitam ao professor “[...] estar em constante aprendizado e em processo de mudança, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade das aulas”. Durante os quatro anos de experiência, a PH participou de poucos cursos: os oferecidos à instituição por quem produz o material didático, ou seja, a apostola; e os realizados por nós na instituição.

A PC participou de alguns projetos durante a graduação em 2003 são eles: biotecnologia e bioética ambiental. Em 2005, cursos e workshop oferecidos pela empresa fornecedora do material utilizado e as poucas ações desenvolvidas na instituição. Para a PC esses cursos contribuíram para que a mesma refletisse a respeito das práticas educativas e para aprimorar conhecimentos. Segundo ela, a formação continuada de professores possibilita que o mesmo busque novos conhecimentos na área específica, podendo ser realizada por meio de especialização, cursos, palestras, entre outros.

Como dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, a professora A destacou: falta de materiais atualizados e de boa qualidade, de jogos e materiais concretos; pouco tempo para preparar as aulas, para troca e discussão coletiva de planejamento, inclusive com a equipe pedagógica. A PH destacou: a falta de interesse, concentração dos alunos; e como abordar os conteúdos a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Crítica. Para a PC, as dificuldades são: falta de recursos, materiais; infantilidade dos alunos e indisciplina.

Em relação ao referencial teórico-metodológico que subsidia a sua prática pedagógica, a PA afirma “[...] com certeza, não é a apostila: Procuo e pesquisa muito em livro em que as propostas estejam ligadas aos PCNs. Não consigo ater-me somente ao construtivismo” (PA). A PH destacou que “todos” os referenciais teórico-metodológicos subsidiam a prática pedagógica dela. Para a PC “[...] é a apostila e alguns recursos necessários”.

Cabe uma reflexão a respeito das concepções das professoras a respeito do referencial teórico-metodológico, ficou claro, pelas respostas apresentadas por elas, a falta de clareza a respeito do que é um referencial teórico-metodológico, as respostas demonstram incoerência e a PA destacou que as suas aulas não se restringem às atividades propostas pela apostila, que procura materiais ligados aos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que não consegue se limitar ao Construtivismo. Nesta fala, uma incoerência, já que os conteúdos dos PCNs estão subsidiados no Construtivismo. A PH afirma que o referencial teórico-metodológico por ela utilizado são “todos”. Confirmando que a prática pedagógica de muitos professores é uma mistura de teorias, sem que o mesmo tenha muita clareza. Quanto a PC, ela entende como referencial teórico as estratégias que utiliza, para dar a aula, os objetivos a serem alcançados. Outro aspecto, as professoras não relacionam ensino-aprendizagem a nenhuma teoria de aprendizagem.

Ensinar, para a professora A, é amar o que se faz, transmitir o conhecimento com segurança, atualizar-se e ter responsabilidade, cuja finalidade é formar um cidadão crítico e questionador. Aprender é estar sempre buscando o conhecimento de forma a não se conformar com a pobreza das informações que nos chegam aos ouvidos. “[...] sempre tem ‘algo mais’”.

Para a PH, ensinar é dar boas aulas; e aprender, nas palavras dela, “[...] é o aluno saber ler, escrever, argumentar, sistematizar o que ele aprendeu”.

Para a PC, “[...] ensinar é a tentativa de aprimorar um conhecimento”; e aprender é “[...] olhar as coisas de antes com outros olhos, já entendendo um conhecimento científico a respeito de determinado assunto”.

A questão 11 referia-se aos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como objetivo a identificação do grau de dificuldade na sua elaboração, e a questão 12 versava sobre a articulação teoria-prática. A professora A não compreendeu a questão, uma vez que era o primeiro contato dela com o método, portanto, não o tinha aplicado ainda. A PH informa que a maior dificuldade na elaboração do planejamento com base na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica é a problematização e a catarse, uma vez que, a primeira precisa ser coerente, objetiva, por ter como finalidade desencadear o trabalho e a catarse porque o conteúdo não pode ficar fragmentado, solto, precisa ser sistematizado, para que o aluno

aprenda o conhecimento científico.

A PC destacou como maior dificuldade, primeiro, a instrumentalização, em função da seleção de estratégias, seleção de materiais e, em seguida, a problematização do conteúdo segundo as diferentes dimensões.

Quanto à última questão, a respeito da ajuda de um formador para ajudá-la na prática pedagógica, as três professoras responderam que é fundamental, o professor precisa de alguém por trás para dar apoio pedagógico.

### **4.3 Observação e Análise da Disciplina de Língua Portuguesa na 4.<sup>a</sup> série**

O material utilizado na escola é apostilado e, na área de língua, o conteúdo apresentado para o 2.º bimestre são textos diversificados: poéticos, mapas, domínio de texto narrativo e um ou outro texto informativo a respeito do tema abordado na unidade. Não há aprofundamento do gênero textual, nem mesmo sistematização das características dos textos. Além disso, há ausência de produção textual.

No início do ano, definimos, em conjunto com a coordenação e professores, que seriam aprofundados dois gêneros em cada série no decorrer do ano letivo, ficando para a 4.<sup>a</sup> série o texto jornalístico e o texto publicitário. As sessões de estudo foram realizadas em encontros mensais, totalizando cinco encontros no primeiro semestre de 2006. Estes não foram restritos só à PA, participaram deles todas as professoras de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries da instituição.

Realizamos três grupos de estudo sobre análise e aprofundamento dos gêneros: jornalístico, contos de fadas e fábulas, pois eram as propostas de projeto de leitura e produção para as diferentes séries no 1.º e 2.º bimestre. Além disso, as professoras vivenciaram, na prática, a análise desses gêneros.

No quarto encontro, estudamos a disciplina de Geografia com base nesse referencial, especialmente a elaboração dos conceitos científicos e as estratégias, ou seja, as ações didático-pedagógicas para ensinar os conteúdos geográficos após a análise de um vídeo.

No quinto encontro, discutimos o referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Houve necessidade de explicitá-los em função das atividades pedagógicas realizadas pela professora A.

Escolhido o tema: Trabalho Infantil, o passo seguinte foi selecionar e organizar os materiais de apoio a respeito do tema, para serem trabalhados com os alunos, abordando as diferentes dimensões do conteúdo.

Resolvemos que, para o acompanhamento, faríamos o aprofundamento de textos informativos: especialmente a notícia, reportagem e texto de lei. Tínhamos duas opções: trabalhar o aprofundamento da notícia e da reportagem, abordando vários temas, ou escolher uma temática da apostila e aprofundá-la. Esta foi a nossa opção.

Foram selecionados materiais complementares a respeito do tema, tendo como objetivo trabalhar os eixos de Língua Portuguesa: leitura oral e escrita, produção e análise crítica do discurso. Na coleta dos materiais para aprofundamento, priorizamos a seleção de textos de lei, gráficos, tabelas e quatro reportagens que abordavam o conteúdo em diferentes dimensões do conteúdo: histórica, legal, cultural, social e econômica. A princípio, o nosso objetivo era articular a temática “trabalho infantil” com outras áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática, Ciências, no entanto, não foi possível efetivar esse movimento, uma vez que, em cada disciplina, havia duas ou três unidades de conteúdos que não apresentavam nenhuma relação entre si e, além disso, a professora tinha que “dar conta” do conteúdo em função de prazos, cobrança dos pais e da própria instituição.

Outra dificuldade vivenciada foi o fato de ser o primeiro ano da professora na escola. Ela não havia participado do processo de formação no ano anterior, no qual tínhamos desenvolvido um trabalho interdisciplinar, por meio de planejamento **Esquema do Projeto de Trabalho Docente-Discente na Perspectiva Histórico-Crítica**, proposto por João Luiz Gasparin (2002).

Optamos pelo trabalho na área de Língua Portuguesa, abordando algumas dimensões do conteúdo. A apostila foi utilizada como material de consulta e não foi o centro do nosso trabalho.

Cabe ressaltar que os momentos formam um todo articulado e não aconteceram de forma fragmentada, eles foram separados por nós apenas para a descrição das aulas.

Nas primeiras aulas que observamos, a PA fez a abertura da unidade da apostila para o 2.º bimestre da disciplina de Língua Portuguesa. Ela iniciou a aula explorando a primeira página da apostila, que trazia as imagens de várias crianças em diferentes situações sociais. A PA perguntou: O que vocês estão vendo nesta página? Quantas crianças têm? Como elas estão? Como algumas pessoas tratam as crianças no Brasil? Os alunos responderam que: as crianças eram sujas, maltrapilhas, limpas, saudáveis; que elas estavam trabalhando, brincando; existem algumas pessoas que maltratam, batem, exploram as crianças e colocam para trabalhar.

Várias histórias foram contadas pelos alunos a respeito de adultos e crianças em situações de pobreza e exploração.

Na primeira parte do trabalho, levantamento da **prática social** inicial, algumas

dificuldades quanto à aplicação do método se apresentaram desde início. A atividade ficou restrita à oralidade, a professora levou quase uma aula nesta fase, sem fazer registro escrito das impressões dos alunos. Houve um grande envolvimento dos alunos, a PA utilizou-se do seguinte procedimento: ouvia os comentários, ou seja, os conceitos espontâneos deles a respeito das questões feitas por ela sem questioná-los. Os alunos foram apresentando suas impressões sem que houvesse nenhum registro escrito.

Compreendemos que a sistematização dos conceitos cotidianos da criança é fundamental, porque é a partir deles que se pensam as intervenções didáticas.

Muitos alunos se colocaram de forma espontânea; em alguns momentos era visível que eles queriam participar da aula, contar fatos, histórias que às vezes não estavam relacionadas ao tema, mas havia gerado bastante envolvimento por parte deles.

Nesta etapa, a professora assumiu mais uma atitude de “motivação” para o conteúdo da unidade do que para o tema “Trabalho Infantil”, ou seja, levantamento da prática social em relação ao assunto que seria abordado.

Gasparin (2002) sugere que, nesta etapa, o professor assuma o seguinte procedimento didático: anúncio do conteúdo que será trabalhado e explicita os objetivos; vivência cotidiana dos conteúdos, ou seja, o professor procura saber os conhecimentos cotidianos dos alunos; em seguida, o que eles gostariam de saber mais a respeito do assunto. Tais procedimentos não foram utilizados pela professora A.

Em um segundo momento, ela desencadeou a discussão com base na seguinte questão: **Um dos direitos da criança é ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho. Porque esse direito não é cumprido?**

Depois, ela apresentou para os alunos, utilizando-se do retroprojetor, várias imagens de crianças trabalhando em lixões, canavial, sisal e carvoaria, explorando os seguintes aspectos:

- vida das crianças (o que comem, onde vivem, como sentem);
- tipo de trabalho realizado por elas e porque precisam trabalhar.

Alguns alunos argumentaram que as crianças trabalham para ajudar as famílias, devem sofrer, pois não podem brincar, estudar; comem mal e ficam doentes.

A PA informou aos alunos que, durante o bimestre, seriam trabalhados vários textos, especialmente reportagens, a respeito do tema Trabalho Infantil.

Entendemos que o aluno chega à escola trazendo idéias de seu convívio social imediato; este deve ser o instrumento por meio do qual se efetiva a interação entre professor e alunos e entre eles. Esta aconteceu entre eles sem que a professora problematizasse,

questionasse os saberes e informações trazidas pelo grupo.

No processo de mediação, entende-se que o professor assumiu o papel de problematizador, fazendo perguntas específicas, ajudando os alunos a fazerem associações com o seu conhecimento espontâneo, fornecendo pistas, auxiliando a aplicar aquele conhecimento, questionando, indagando. Este movimento não aconteceu durante o processo. A PA assumiu mais o papel de facilitadora do que de mediadora.

A temática “trabalho infantil” gerou algum desconforto e inquietações em alguns alunos quando a professora comentou que seria trabalhado o tema por algum tempo. Uma aluna comentou: “Ah, eu não quero, tenha dó”; outra: “Para que saber isso!” A professora assumiu o seu papel de educadora, fazendo uma reflexão crítica com a turma a respeito da necessidade de estudar o assunto. Uma vez que eles viviam em uma sociedade real e que este problema era preocupante e eles tinham a sorte de terem uma família, mas a grande maioria não, e muitas crianças precisam trabalhar para ajudar a família.

A terceira etapa do método da Pedagogia Histórico-Crítica é a **instrumentalização**. Nesta fase, a Professora A utilizou várias ações didático-pedagógicas. Leitura de textos: **Trabalho Infantil é Crime: Lugar de criança é na escola; Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança; quando foram criadas as primeiras declarações; direito de brincar e ser feliz**; dois mapas políticos: **Trabalho Infantil no Brasil e número de trabalhadores com idade entre 5 e 17 anos**; uma reportagem: **Crianças levantam bandeiras; e Crianças podem trabalhar na TV?**

A primeira ação planejada para a instrumentalização foi o texto a respeito da declaração universal dos direitos da criança. Foram utilizadas quatro aulas, três de Língua Portuguesa e uma de Informática. Foi feita a leitura do mesmo. Na seqüência, os alunos receberam um anúncio da Abrinq<sup>5</sup> tendo como slogan: “**Trabalho infantil é crime, lugar de criança é na escola**”. O anúncio tinha como finalidade combater o trabalho infantil por meio da denúncia. Cada aluno recebeu uma cópia do texto, que foi colado no caderno, e a professora passou algumas questões de compreensão.

Em seguida, PA entregou, em continuação do anúncio da Abrinq, dois textos informativos, um apresentando informações a respeito da fotógrafa que fez a foto do anúncio – Iolanda Hijak – e o outro contendo informações a respeito da Abrinq. Em cada um dos textos havia um *site*. Os alunos fizeram a leitura do texto e a professora explicou que eles consultariam os dois *sites*. Eles foram para a sala de informática e consultaram os *sites*

---

<sup>5</sup> Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 13 de junho 1990 pela Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos.

apresentados nos textos de anúncio da Abrinq. A professora fez algumas intervenções, chamando a atenção dos alunos para o conteúdo da página. Os alunos enviaram um e-mail para a Abrinq, solicitando material a respeito dos direitos humanos. Foi acessada a homepage da fotógrafa Iolanda Hijak, página rica em informações, dados, inclusive texto histórico a respeito do trabalho infantil. A fotógrafa preocupou-se em documentar difíceis situações sociais pelas quais passam os homens, mulheres e crianças, denunciando em particular o trabalho infantil.

Depois, retornamos para a sala de aula. A professora A entregou para a turma os textos informativos: “**Princípio IX da Declaração Universal dos Direitos da Criança**” e “**Quando foram criadas as primeiras declarações**”, para que os alunos conhecessem um pouco mais a respeito das leis que defendem e amparam as crianças. Estes abordavam a dimensão legal e histórica do conteúdo.

PA pediu que cada aluno lesse um parágrafo e depois passou algumas questões no quadro para que os alunos respondessem.

- Quem escreveu a primeira declaração dos direitos da criança, onde e quando; porque foi necessário criá-las.

Outra ação pedagógica realizada pela PA foi a leitura da reportagem: “**Direito de brincar, estudar e ser feliz**” publicada no jornal Estado de Minas em 2000.

PA iniciou a aula retomando as características da notícia. Perguntou aos alunos quais eram os elementos de uma notícia. Eles responderam que ela apresenta um lide: o quê, onde, quando, como, quem, por quê. PA perguntou para os alunos se eles sabiam o que era reportagem, as características, a diferença entre reportagem e notícia, o suporte onde aparecia a reportagem. Os alunos responderam que reportagem era um texto mais longo do que notícia, que também apresenta um lide. Eles apresentavam algumas informações a respeito do gênero, pois a professora já tinha trabalhado as características da reportagem na aula anterior, na qual não estávamos presentes.

Depois PA entregou a reportagem para os alunos. Iniciou a leitura, pedindo que cada aluno lesse um parágrafo do texto. Ao término, passou três questões no quadro, explicou, esperou que os alunos respondessem, depois escreveu mais algumas perguntas e usou o mesmo procedimento. Ainda nessa aula, ela deu um enunciado para que os alunos fizessem uma produção de texto narrativo em casa a respeito do trabalho infantil.

No trabalho desenvolvido com o texto, não houve a circulação de idéias. Na Teoria Histórico-Cultural, a interação entre os alunos é fundamental, pretendida como fonte potencial para a criação e avanço da zona de desenvolvimento imediato. Neste sentido, é fundamental o

contraponto, as divergências, a discussão. Uma vez que é a interação entre os alunos e entre eles e o professor que possibilita a internalização de novos conhecimentos e diferentes usos sobre a linguagem.

Outro aspecto que merece ser analisado refere-se ao primeiro contato do aluno com o gênero “reportagem”. Este deveria ter acontecido em conjunto, ou seja, a professora, por meio de sua mediação, iria analisando o texto com os alunos, ajudando-os a perceber as características e a linguagem do gênero abordado. A professora já havia vivenciado o trabalho com a reportagem no processo de formação continuada em um dos encontros mensal.

Concordamos com Silva (2003) que, para caminhar em direção à consciência crítica, a leitura vai além do texto, começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante e deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. Portanto, não basta colocar o aluno em contato com bons textos, é primordial que se desenvolva nos alunos a capacidade de interpretar o que lêem, num processo de amadurecimento de leitura crítica.

Para Silva (2003, p. 41), leitura crítica é aquela em que o leitor

[...] interpreta um texto à luz do seu contexto, estabelecendo relações entre as idéias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade. Nesse vaivém de texto e contexto, isoladamente ou junto com seus colegas de classe, sob a orientação segura do professor, ele vai percebendo e compreendendo as relações possíveis e, mais do que isso, vai “cavoucando” melhor as contradições existentes no plano da realidade social. A vivência concreta desse processo, ligando a palavra interpretada ao mundo social, idéias daí resultantes é que devem ser criativas.

O autor afirma que a maioria dos professores rotiniza, improvisa e/ou copia procedimentos de ensino a partir do livro ou apostila. Esta postura não forma o leitor proficiente, nem ajuda o aluno a valorizar a leitura como instrumento crítico. Alguns fatores pelos quais as escolas não formam leitores críticos são discutidos. O primeiro relaciona-se com a concepção que o professor tem a respeito de leitura, ou seja, a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura e como orienta todas as suas ações e planejamento de ensino em sala de aula; o segundo refere-se à falta de material nas escolas; terceiro consiste na falta de conhecimento a respeito dos gêneros e como trabalhá-los (SILVA, 2003).

Acrescenta que, se o professor concebe que ler é traduzir a escrita em fala, ou seja, é ler em voz alta, ele vai planejar e executar atividades enfatizando quase que exclusivamente a leitura em voz alta pelos seus alunos. Portanto, “[...] se essa imagem for redutora e simplista, certamente a educação dos leitores vai ser conduzida de maneira precária, quando não deletéria aos propósitos pretendidos” (SILVA, 2003, p. 40).

Esta foi a atitude assumida pela professora em vários momentos em que foi oportunizada a leitura para os alunos, quer com os textos da apostila ou material complementar. Cada aluno leu uma parte, ela corrigia o que o aluno errava, comentando que a criança estava lendo mal e que precisava “melhorar”. Alguns alunos leram muito baixo.

A concepção de leitura que subsidia o trabalho da PA está centrada na “perspectiva do texto”. A visão de leitura como um processo de decodificação.

A concepção de leitura que tem como pressupostos a Teoria Histórico-Cultural leva em consideração a interação que se estabelece entre o **leitor**, o **professor** e o **texto**. É preciso que haja troca, discussão. O professor é o responsável por desencadear o processo de interlocução social e não individualmente, o que ressalta a importância de valorizar as interações verbais.

Concordamos com Silva (2003, p. 41) que “[...] ler não é repetir, traduzir, memorizar e/ou copiar idéias transmitidas pelos diferentes tipos de texto”. Mas é atribuir significado, portanto, ler criticamente um texto é refletir sobre as referências do texto, dialogar com o mundo. Neste processo, o professor assume o papel de mediador entre o aluno e o texto. E como a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de texto do próprio leitor, para que isso aconteça, é necessário que haja expressão, posicionamento, desvelamento do ser leitor. Nesse sentido, a leitura crítica é mais do que apropriação do significado, ela caracteriza-se como um projeto.

Para Silva (2003), a escola tem como prioridade o aprimoramento das competências de leitura crítica. No entanto, elas não aparecem por si, nem com atividades rotineiras. A leitura crítica precisa ser ensinada, mediada, dinamizada pela escola, no sentido de que os alunos, desde as séries iniciais, desenvolvam atitude reflexiva perante os materiais escritos.

Quanto à produção de textos, durante as primeiras aulas de observação, a atividade resumiu-se à tarefa. Em nenhum momento, ela foi organizada em sala de aula como resultado de um trabalho planejado, elaborado. Em duas situações, ela foi proposta como tarefa: sem um roteiro, somente com um enunciado. E a professora assumiu a seguinte fala: “usem a criatividade, vocês podem, vocês sabem, vocês conseguem”. Percebe-se em seu discurso a concepção de que escrever depende só de querer e é “dom”, e não um processo no qual o professor assume o papel de mediador, orientador, companheiro mais experiente que vai oportunizando ao aluno o suporte e a orientação necessários para que a capacidade de escrever “bons textos” vá, aos poucos, concretizando-se.

Após algumas aulas, a professora percebeu que os alunos estavam “sem mobilização”. Inferimos que o fato ocorreu porque não foi levantado, no início do trabalho, o que eles

gostariam de saber mais a respeito do assunto e, também, não foi explicado todo o processo de trabalho, ou seja, o seu objetivo final (ação intencional), nem mesmo foi problematizado. Com tais omissões, os alunos não se envolveram.

Então, a professora perguntou aos alunos o que os mesmos, como cidadãos, poderiam fazer para denunciar a situação do trabalho infantil. Os alunos se envolveram na atividade, disseram que poderiam fazer uma passeata no bairro, com faixas, cartazes, alertando a respeito do trabalho infantil no Paraná.

Percebíamos que, para alguns alunos, a discussão a respeito do tema estava sendo significativa, uma vez que relacionaram a temática à produção de texto de outras disciplinas.

Outra ação-didática pedagógica realizada pela professora A, foi o trabalho em grupo. Organizou a turma de 14 alunos em quatro grupos para realizar a coleta de dados a respeito do tema:

Grupo 1 – Crianças no corte de cana;

Grupo 2 – Crianças no corte de sisal;

Grupo 3 – Crianças nos lixões;

Grupo 4 – Crianças nas carvoarias.

No início, houve confusão, discussão, uma vez que os alunos queriam, eles mesmos, escolher os componentes do grupo. Alguns demonstravam dificuldades em aceitar a organização proposta pela professora. Alguns comentários: “eu não quero fazer com fulano”, “deixa eu fazer com...”, “ninguém quer fulano no grupo”. A professora foi negociando e, por fim, deu por encerrada a composição do grupo.

Cada aluno, individualmente, deveria selecionar o respectivo material de seu grupo em diferentes fontes: jornais, revistas, livros, *internet*.

A socialização dos materiais selecionados pelos grupos aconteceu 20 dias depois. A professora A explicou aos alunos que cada grupo deveria escolher um redator. Solicitou que, após formarem o grupo, organizando as carteiras em silêncio, sem arrastá-las, eles deveriam “juntar” os materiais trazidos por eles, fazer uma leitura e levantar os pontos principais para a elaboração de um cartaz e que cada equipe produzisse um texto informativo a respeito do assunto da equipe. Ela entregou um pedaço de papel *craft* e pincéis para cada grupo. Durante o trabalho, a professora foi passando em cada grupo, dando orientações: como organizar o cartaz, ajudando-os a selecionar as informações.

Compreendemos que, na Teoria Histórico-Cultural, o trabalho em grupo é muito mais do que uma estratégia de ensino; precisa ser pensado, planejado como fator imprescindível nas relações e interações sociais. Como promove o desenvolvimento cognitivo, a postura

crítica por meio da exigência da reflexão por parte do aluno, a análise cuidadosa de seu processo e o respeito ao pensamento de outras pessoas que podem divergir, exercita a convivência democrática.

Nesta perspectiva, a interação entre alunos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e de inserção social. Portanto, quando o professor elabora uma atividade de grupo, é preciso que tenha como objetivo promover a interação entre os alunos do grupo e entre os grupos após abrir para a discussão, tendo como objetivo confrontar as idéias e socializar o conhecimento.

Entendemos que colocar o aluno em grupo nem sempre é garantir que o aluno faça um trabalho em conjunto. O trabalho em grupo efetivo é aquele em que há interação entre os alunos, por isso precisa ser organizado, planejado antes, durante e após o processo, visto que os alunos não foram educados socialmente para “trabalhar com”.

O professor precisa considerar o que cada um sabe, qual seu conhecimento imediato, ou seja, os conceitos espontâneos e suas reais necessidades para que, por meio da atividade, o aluno avance na elaboração de seu conhecimento superior elaborado. Para tanto, é necessário que haja circulação de idéias, confronto.

Para que os agrupamentos sejam potencializados, é preciso considerar as reais possibilidades de interação entre os alunos, sendo fundamental pensar a respeito das intervenções a serem feitas em equipe, uma vez que o grupo proporciona o contato com a zona de desenvolvimento imediato.

A professora demonstrou alguns conhecimentos a respeito do papel dela durante o processo. A princípio, explicou o que os alunos teriam que fazer com o material trazido, ou seja, orientou-os a ler, grifar as idéias principais e depois organizar um cartaz com as imagens trazidas; em seguida, produzir um texto informativo a respeito do tema. Além disso, ela solicitou que eles escolhessem um redator, portanto delegou função no grupo. Também, durante todo o trabalho, dirigiu-se aos grupos, ajudando-os.

Achávamos que, quando a professora, na primeira etapa, organizou os grupos, houvesse pensado o agrupamento como processo de avanço e crescimento dos alunos, considerando os diferentes níveis de aprendizagem. Contudo, após conhecermos os alunos, percebemos que não houve tal preocupação, já que os grupos foram assim formados: **o primeiro grupo**, constituído por três alunos com bastante dificuldades, quase sempre estavam à margem do processo de aprendizagem; **o segundo**, composto pelos alunos que mais se destacavam, sempre envolvidos nas discussões desencadeadas durante as aulas, portanto quatro alunos com um nível mais elevado de conhecimento; percebíamos que liam muito,

dando contribuições pontuais e enriquecedoras para as discussões. **No terceiro grupo**, três deles apresentavam dificuldade em leitura e produção, pouca participação oral nas aulas, dois deles, inclusive, com problemas de relacionamento, e uma menina com nível diferente do deles. Neste grupo, a aluna fez quase tudo e aos outros componentes do grupo restou fazer a margem, desenhar, colar fotos no cartaz e, enquanto desenvolviam essas ações, como não precisavam pensar, ficava um insultando o outro. Até uma briga entre eles aconteceu. **O quarto grupo**, composto por três alunos do mesmo nível, não trouxe nada a respeito da pesquisa, exceto uma foto do lixão de Maringá. Como a professora e a pesquisadora tinham material a respeito do tema, foi entregue a eles o material, possibilitando que pelo menos fizessem a atividade.

Ao final das duas aulas, os alunos conseguiram terminar os cartazes e os textos, no entanto não aconteceu a apresentação dos mesmos.

Foi possível diagnosticar que o trabalho em grupo não é tarefa fácil nem para o aluno, nem para o professor, visto que não fomos formados para essa maneira de organização do processo de ensino-aprendizagem.

Esta foi a última aula que acompanhamos antes das férias de julho. Durante todo o mês de junho, os alunos estiveram envolvidos em outras atividades: projeto copa, gincana, dispensa para os jogos e muitos outros eventos.

Quando retornamos das férias de julho, em conjunto com a professora, analisamos o seu percurso até então, à luz do referencial da Teoria Histórico-Cultural, especialmente os conceitos espontâneos e científicos e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor como mediador, a organização espacial, o que é ensinar e aprender com base nesse referencial. Além disso, enfatizamos os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica e as suas dificuldades para o desenvolvimento das ações pedagógicas subsidiadas nesse referencial, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na disciplina de Ciências, por ser algo novo na prática pedagógica da professora.

Ficou constatada a necessidade de termos algumas horas juntas para a reflexão, discussão e, especialmente, desencadear um trabalho de intervenção pautada no referencial. Definimos com a coordenação pedagógica que teríamos o tempo de duas aulas semanais para elaboração e discussão das questões de sala de aula, além dos encontros mensais de estudo.

A professora solicitou que continuássemos desenvolvendo o conteúdo de Língua Portuguesa com o tema Trabalho Infantil e o gênero reportagem, porque os alunos estavam esperando a exposição que tinha sido combinada antes das férias. E em relação ao conteúdo de Ciências, Alimentação e Saúde, podíamos dá-lo por encerrado, já que os alunos estudariam

ainda este assunto na 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries, portanto as dimensões que não foram abordadas poderiam ser desenvolvidas naquelas séries.

Discutimos a necessidade de retomar o gênero reportagem, já que a professora só tinha trabalhado duas: uma em sala de aula, sem muito aprofundamento a respeito das características da linguagem e suas finalidades; outra como avaliação mensal.

Escolhemos uma reportagem entre os materiais selecionados no início para o desenvolvimento do trabalho, elaboramos questões de compreensão, interpretação e análise da linguagem do texto jornalístico.

No dia 27 de julho, observamos três aulas de Língua Portuguesa.

A professora retomou com os alunos a questão do trabalho infantil, explicou para eles que era necessário aprofundar alguns aspectos do assunto, como dados estatísticos por região, visto que eles fariam uma apresentação para as demais turmas do colégio, por isto precisavam dominar bem o conteúdo.

Ela perguntou:

- O que é o trabalho infantil?
- Que tipos de atividades são realizadas por crianças que trabalham?
- O que é exploração infantil?
- Quais são as causas e conseqüências do trabalho infantil?
- Qual é a lei que ampara as crianças? Ela é cumprida?

Os alunos responderam que o trabalho infantil é realizado por crianças que, geralmente, trabalham para ajudar a família por causa da pobreza em que muitos vivem.

Os alunos participaram ativamente da discussão, inclusive, alguns que se mostraram apáticos no início do processo. Citaram a novela “Malhação”, que abordou, em alguns capítulos, a exploração do trabalho infantil em carvoarias e a atitude de denúncia e revolta assumidas pelos personagens principais.

A professora foi registrando as impressões no quadro, e os alunos copiaram em seus cadernos os registros.

Em seguida, a professora A registrou no quadro as questões de interesse do aluno acerca da temática:

- Quantas crianças trabalham em carvoarias?
- Que tipos de trabalho são realizados em cada estado?
- Desde quando existe trabalho infantil no Brasil?
- Quantas crianças trabalham no Brasil?

- Qual é a faixa etária das crianças que trabalham no corte de sisal?
- Em qual estado do Brasil há mais exploração do trabalho infantil?
- Existe, no Brasil, estado em que não haja/exista trabalho infantil?
- Quais são as formas de exploração do trabalho infantil no Paraná?

Na **instrumentalização** e para responder às questões, a professora trabalhou a leitura de dois mapas políticos do Brasil, abordando a **dimensão social, econômica, espacial e temporal**. O primeiro mostrava as **atividades do trabalho infantil realizado em cada estado**.

Como procedimento de leitura, realizou algumas perguntas: que tipo de texto é o mapa? O que é um mapa político? Quais eram as características de um mapa? Como se lê um mapa? Chamou a atenção para a organização, estrutura do mapa, legendas. Em seguida, explorou o seu conteúdo em relação à exploração do trabalho infantil no Brasil. Realizou a leitura do mapa, discutiu, explorou e questionou. Os alunos participaram durante todo o processo, respondendo, indagando, descobrindo.

No segundo mapa explorado, ela apresentou **os números precisos** do trabalho infantil em cada estado.

A professora fez a mesma exploração. Depois, em duplas, os alunos desenvolveram algumas atividades de compreensão que tinham sido exploradas oralmente. Ela voltou para as questões que eles tinham levantado no início da aula, muitas delas já respondidas só com a leitura dos mapas.

Em seguida, os alunos produziram um pequeno texto informativo sobre a situação do Paraná quanto à exploração do trabalho infantil, tipo de trabalho realizado pelas crianças e o número de crianças que sofrem este tipo de exploração.

Em outra aula, a professora A resgatou as características da reportagem por meio de leitura e interpretação de uma reportagem publicada na Folha de S. Paulo de 21/04/2001 – Folhinha sob o título “**Crianças Levantam Bandeiras**”.

Ao retomar o conteúdo, indagou aos alunos:

- O que é reportagem?
- Onde nós encontramos reportagens?
- Quais são as características da reportagem?
- Qual é a finalidade da reportagem?

Os alunos responderam que é um texto informativo mais longo do que as notícias, tem títulos e subtítulos, tem o local e aparecem depoimentos das pessoas entrevistadas. Tem

reportagens em jornais, revistas e na televisão.

A reportagem foi lida silenciosamente. Depois realizou a leitura em voz alta e os alunos acompanharam a leitura. Levantou algumas questões orais: Por que o texto se caracteriza como reportagem, onde tinha sido publicada, quando, qual era o assunto.

Explicou que uma reportagem é formada por um texto central e organizada por outros textos de apoio, tais como: entrevistas, depoimentos, mapas, fotos e textos de opinião. Ela foi destacando na reportagem as características e os alunos participaram, respondendo às perguntas, relacionando as informações. Houve circulação de idéias.

Em seguida, ela pediu para que eles se sentassem em duplas para responder as questões que tinham sido elaboradas e digitadas, abordando os diferentes níveis de leitura de um texto, para potencializar o processo, os alunos demoravam muito para copiar as questões do quadro. Após terminarem a atividade ela organizou os alunos em um círculo para a correção e discussão a respeito das respostas.

Na aula seguinte, a professora desenvolveu uma atividade de **produção de texto argumentativo** a respeito do trabalho infantil realizado por crianças e bebês da classe média, os quais trabalham como personagens de novelas e anúncios publicitários. Discutiu a respeito das leis e a obrigatoriedade das crianças irem à escola, leu alguns argumentos a favor e contra. Houve discussão e circulação de idéias na sala de aula. Em seguida, a professora solicitou que eles, em dupla, escrevessem um **texto argumentativo** – a favor ou contra o trabalho infantil nas novelas e comerciais. Crianças podem e devem trabalhar em novelas e comerciais?

E por último, assistimos a um vídeo abordando a dimensão psicológica, econômica, social e histórica do trabalho infantil em diferentes partes do mundo; e trechos de um Globo Repórter de 2006 que, com dados recentes, de 2004, abordou sobre o trabalho infantil na realidade brasileira.

A **catarse**, ou seja, a síntese e elaboração foi acontecendo simultaneamente com a instrumentalização, na leitura dos textos, na produção e na avaliação bimestral. Este processo se deu, em particular, quando os alunos começaram a organizar os painéis, cartazes para a exposição: a produção de folder coletivo para entregar para os visitantes, elaboração de textos informativos e mapas.

Foram produzidos pelos alunos materiais bastante rico em: informações, dados estatísticos a respeito do tema por regiões, textos argumentativos com posicionamento crítico em relação à exploração do trabalho infantil.

Na prática social final, os alunos apresentaram o trabalho realizado para os colegas de 1ª a 3ª séries e também para uma turma de 5ª e outra de 6ª série do período da tarde,

socializando os conhecimentos apropriados por eles a respeito do tema.

A princípio, nosso objetivo como encerramento do trabalho era realizar uma passeata no bairro, sugestão dos próprios alunos, e uma campanha contra a exploração do trabalho infantil, entregando folders nos estabelecimentos comerciais próximos à escola. No entanto, esse movimento não se concretizou porque a equipe pedagógica e a direção acharam melhor que a mesma não acontecesse.

Depois, conseguimos agendar, com um canal de TV local, para que os alunos dessem uma entrevista para um programa diário. No entanto, no dia, a equipe de TV não apareceu, deixando os alunos bastante frustrados.

Tínhamos como objetivo um trabalho de intervenção, ou seja, um trabalho em conjunto com a professora; pensar juntas com o objetivo de melhorar a compreensão das situações diagnosticadas em sala de aula, bem como o entendimento do referencial teórico-metodológico. Não se resumia a simplesmente levantar os dados e, em seguida, analisá-los. A coleta de dados deveria contribuir para pensar as ações seguintes e analisar criticamente a prática pedagógica à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

No entanto, a relação estabelecida entre formadora-pesquisadora e professora A aconteceu de forma unilateral, sem estabelecer uma relação dialógica, ou seja, não foi possível assumirmos o papel de mediadora. Os motivos foram vários.

1- Falta de tempo para reflexão e análise em conjunto, esta quase restrita a encontros mensais de estudo, ou conversas rápidas antes ou após a aula. Este foi um problema que se colocou desde do início: dificuldade em organizar momentos comuns entre formadora-pesquisadora e professora para que o trabalho fosse desencadeado como intervenção.

A PA trabalha dois períodos na mesma escola, de manhã ministra aulas para a 2ª série, e à tarde para a 4ª série do Ensino Fundamental.

Ela ministra aulas de História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, tem somente cinco aulas de hora-atividade, quando os alunos têm aulas das matérias especializadas. Há uma prova mensal e outra bimestral para cada uma das disciplinas, portanto são dez avaliações para elaborar e corrigir por bimestre. Além disso, há muitas atividades paralelas para dar conta. Estes aspectos interferiram no nosso processo de formação continuada.

2- A professora era nova na instituição, apesar deste ter sido um dos motivos pela escolha do sujeito da pesquisa, estava trabalhando com o material da escola pela primeira vez e tinha pouco conhecimento a respeito do referencial teórico metodológico, gerando situações

de insegurança e desafios.

Diagnosticamos que ações efetivas de formação precisavam acontecer, especialmente quanto à instrumentalização do professor para que entendesse a concepção de leitura, produção subsidiada pelos referenciais. Ações estas que já tinham acontecido no ano anterior com as professoras de 1ª a 4ª séries. Todavia nem mesmo o planejamento, estudar, discutir como os textos deveriam ser trabalhados foi possível realizar.

Podemos afirmar que, o trabalho não foi potencializado, a nossa intervenção foi muito mais para o “como fazer” do que articulação prática-teoria-prática de acordo com o referencial. A nossa observação com a PA limitou-se mais a colher dados e analisá-los do que um trabalho de intervenção, mesmo depois de julho.

No início do trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, após cada etapa, planejávamos as etapas seguintes, reorganizando o próprio processo de ensino, no entanto eram discussões bastante rápidas. Em função disso, a primeira etapa da pesquisa foi marcada por contradições, dificuldades e desafios: de organização, de tempo, prazos e disponibilidade para um trabalho em conjunto.

#### **4.4 Observação e análise da disciplina de Ciências na 4.ª série**

O trabalho foi realizado com a PA no mês de maio, simultaneamente com Língua Portuguesa.

Na primeira aula de Ciências que observamos, a professora anunciou o conteúdo que seria trabalhado no bimestre: “Alimentação e Saúde”, introduzido com o objetivo de verificar os conceitos espontâneos dos alunos em relação ao tema.

Ela procurou saber as experiências dos alunos, ou seja, a prática social inicial a respeito de “Alimentação e Saúde”, fazendo a seguinte pergunta: Quando vocês pensam em alimentação o que vem à cabeça? Os alunos responderam que eles lembravam de: comida, lasanha, lanche, frituras, doces, massas, refrigerante, McDonald, bolacha, bolo, torta.

Em seguida questionou: E quando vocês pensam em saúde? Os alunos, de imediato, foram respondendo: Força, doença, hospital, vitaminas, dieta equilibrada, alimento saudável.

A professora introduziu outra questão: Alimentação tem relação com saúde? E os alunos responderam que sim. Após indagar: O que pode acontecer com o nosso organismo quando nos alimentamos mal? A resposta dada foi: Doenças, desnutrição, anorexia, bulimia, obesidade. Perguntou, por fim, a professora: Todas as pessoas têm comida saudável em casa? Como é a alimentação das crianças que trabalham em lixões, canaviais, etc.?

A professora foi registrando as impressões dos alunos no quadro. Após a conversa investigativa entre ela e os alunos, solicitou que eles copiassem os registros do quadro.

Em seguida, ela quis saber o que eles gostariam de conhecer mais a respeito do assunto. Eles foram apresentando as questões e a professora registrando-as no quadro:

- Quais alimentos sustentam?
- Por que não podemos comer muita fritura?
- Quais vitaminas têm os doces?
- Por que os alimentos mais gostosos são os que mais engordam?
- Quais as vitaminas são as mais importantes para o nosso corpo?
- O que é uma dieta equilibrada?
- Qual é a importância de uma dieta balanceada para o nosso corpo?

Ela solicitou que eles copiassem as questões em seus cadernos. A pergunta geral na sala: é para pular linhas, quantas? É para responder agora? Um bombardeio de questões, uma vez que os alunos não estavam acostumados com esse processo. A professora explicou que, no decorrer das aulas, eles, aos poucos, obteriam respostas para as questões levantadas.

A participação dos alunos deu-se no nível do senso comum, eles foram apresentando seus conhecimentos cotidianos a respeito do tema alimentação e saúde, evidenciando que forma construídos a partir do cotidiano deles, na sua rotina de vida, bem típico de criança daquela faixa etária que gosta de comer “guloseimas”. Este deve ser o princípio que orienta o processo de ensino aprendizagem inicial. Como afirma Vigotski (2001a), qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola, tem sempre uma história prévia.

A professora A, durante o processo, sistematizou as impressões dos alunos a respeito do assunto, no entanto ela não as problematizou. Não basta diagnosticar os conceitos espontâneos, é necessário, a partir deles, promover boas situações de aprendizagem, escolher estratégias para desencadear o processo de construção do conhecimento científico, possibilitando, por meio dele, desencadear uma ação de mudança – ou seja, transformação no modo de pensar e, se possível, na ação do aluno. Para tanto, o professor precisa aprender a interpretar o que está acontecendo em sala de aula e as possibilidades reais de intervenção. Uma ação pedagógica eficiente é aquela em que o professor organiza uma seqüência de ações pensadas, planejadas para ajudar a criança na construção do conhecimento científico. Para Vigotski (2001a), o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato.

Nesta etapa do trabalho, a professora A desenvolveu a vivência do conteúdo de forma diferente do realizado em Trabalho Infantil, pois já tínhamos conversado e discutido a respeito da **prática social inicial**. No entanto, ainda prevaleceu uma atitude “construtivista” no processo. Quando indaga – O que vem a cabeça quando falamos em alimentação?

A postura da PA é coerente com o que tem estudado, considerando que a mesma fez vários cursos com pressupostos construtivistas, “inteligências múltiplas” de Gardner, e os encontros de formação oferecidos pela “Instituição X”, fornecedora da apostila adotada pela escola.

A professora A entrou na instrumentalização sem que o conteúdo fosse problematizado em suas diferentes dimensões. Utilizou várias ações didático-pedagógicas na instrumentalização: leitura de textos informativos a respeito do tema, tais como: **O consumo de refrigerantes aumenta entre crianças; Eu tenho a força, Alunos levam de casa lanches proibidos**, materiais complementares fornecidos pela formadora-pesquisadora. Trabalhou atividades da apostila, análise de embalagens, leitura de uma pirâmide alimentar, experimentos, estudo do aparelho digestório. Foram priorizadas as atividades da apostila que abordavam quase exclusivamente a dimensão científica. O material complementar que tinha sido selecionado com base nas diferentes dimensões: social, econômica, cultural e psicológica do tema, não foi utilizado, em função do excesso de atividades extra-curriculares. Inclusive a própria pesquisa planejada não aconteceu.

A **primeira ação** realizada por ela foi a leitura de um texto jornalístico em que a “notícia” era: **O consumo de refrigerantes aumenta entre crianças**. Ela solicitou que cada aluno lesse uma parte do texto, após explorar o conteúdo do texto e as características do gênero notícia, perguntando aos alunos se lembravam das características de uma notícia. Houve envolvimento deles, visto que já tinham domínio dos elementos de uma notícia. Além disso, contavam histórias a respeito do consumo de refrigerantes. Eles colaram o texto no caderno. A atividade resumiu-se à oralidade sem nenhuma sistematização escrita.

A **segunda ação** foi a leitura do texto **Dá-lhe ferro nos irritados e nos sonolentos**, que informava a respeito da importância das vitaminas no nosso organismo. Ela leu o texto em voz alta, parando para comentar alguma informação, explicar. Em seguida, os alunos colaram o texto no caderno e ela passou no quadro algumas questões de compreensão. Eles responderam e, por fim, como tarefa, pediu que produzissem um texto a respeito da importância das vitaminas em nosso organismo.

A análise de embalagens (atividade da apostila) aconteceu rapidamente, sem maiores aprofundamento. A professora fez a leitura de uma embalagem de pizza, apresentada na

apostila. Em seguida, pediu que os alunos colocassem os lanches que tinham trazido de casa em cima da carteira. Verificou se era um alimento saudável, assim como a composição e nutrientes que o produto continha. Ela selecionou alguns lanches e foi lendo a sua embalagem com eles. A atividade ficou restrita à oralidade e, também, não houve a problematização, somente constatou os componentes do produto. Como tarefa, solicitou que fizessem a atividade da apostila da página 23.

A leitura e a análise do texto **Somos o que comemos** e a exploração de uma pirâmide alimentar, que foi feita pelos alunos da 7.<sup>a</sup> série. Exploração oral, rápida e, também, ficou só na oralidade.

Em alguns momentos, constatamos que, na aula de Ciências, muito mais do que diálogo, predominou na sala o monólogo, devido a ausência de interatividade entre aluno-aluno, professor-aluno. Este fato se justifica em função da trajetória de vida profissional da professora. A mesma tem 17 anos de experiência na rede privada, especialmente com material apostilado, já está acostumada ao sistema de cobrança, exigência da escola e da família no cumprimento da tarefa, o que implica em correr com o conteúdo para dar conta das páginas da apostila, independente da aprendizagem ou não do conteúdo pelos alunos.

Para Vigotski (2001b, p. 247),

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por este caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia nas palavras, em verbalismo e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que o pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado.

Na perspectiva histórico-cultural, o conteúdo é aprendido graças à interação social com outros sujeitos por meio do diálogo entre diferentes formas de pensar e graças ao intercâmbio comunicativo entre os participantes. Portanto, o aluno não está sozinho, está rodeado de outros que interagem com ele para elaboração do conhecimento.

Durante todo o processo de acompanhamento na disciplina de Ciências, a organização espacial manteve-se sempre a mesma. As crianças todas organizadas em fileira indiana, ou seja, sentadas uma atrás da outra. No decorrer das aulas, a professora mudou de lugar um ou outro aluno em função de conversas paralelas. Em dado momento, uma aluna solicitou: “podemos sentar em dupla”, a professora respondeu que não.

Outro aspecto identificado no desenvolvimento da instrumentalização em Ciências é

que as atividades da apostila acabaram se sobrepondo, ficando difícil diagnosticar o nível de apropriação, elaboração dos conceitos científicos, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Percebíamos que as formas de elaboração do conceito espontâneo predominava sem que fosse oportunizada uma sistematização por meio de uma intervenção pedagógica. Vygotsky (1998, p. 118), postula que

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturais organizadas e especificamente humanas.

Muitas das atividades foram feitas rapidamente, houve predomínio da oralidade e pouco registro e sistematização dos saberes dos alunos. Compreendemos que garantir o espaço para a fala das crianças é necessário, mas é fundamental problematizá-la. E o professor precisa assumir o seu papel de adulto – parceiro intelectual, e não o transmissor do conhecimento, ou seja, falar ou ler o material apostilado.

O desenvolvimento das funções cognitivas, das funções psicológicas superiores depende do meio externo, do meio social, das interações; no entanto, a relação do aluno com o mundo não é direta, trata-se de uma relação mediada, e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo.

Neste sentido, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que haja orientação pensada, planejada, inclusive como processo de interação entre eles, de modo a estabelecer ações entre professor e aluno e entre os próprios alunos no decorrer da aprendizagem. O professor precisa dar apoio a todos os níveis diagnosticados e tipos de aprendizagem, desde do intelectual até o emocional, possibilitando que todos avancem no processo de aprendizagem.

Como afirma Vigotski (2001b, p. 262), “[...] os conceitos científicos do tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir dos tipos de generalizações elementares inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança”.

Para Vigotski (2001a), é necessário identificar a zona de desenvolvimento imediato do aluno para potencializar a ação pedagógica e intervir sobre ela. Se o professor atuar somente sobre níveis de desenvolvimento amadurecido e completo, isto é, a zona de desenvolvimento atual, por meio de atividades que os alunos já sabem, ele não vai possibilitar o avanço cognitivo, por outro lado, não irá favorecer a aprendizagem se oportunizar ao aluno atividades muito acima do seu nível de desenvolvimento imediato. Neste caso, nem mesmo a mediação do professor e o trabalho conjunto com os alunos conseguirão fazer com que os alunos

avancem no processo de apropriação do conhecimento científico.

Vigotski considera que a educação, ou seja, o ensino sistematizado escolar é fator fundamental para a apropriação do conceito científico. A colaboração entre a criança e o adulto é um fator central no processo educativo para a internalização do conceito científico pela criança na escola. É por meio de ajuda do adulto e do companheiro mais experiente que o aluno vai, aos poucos, internalizando os processos mentais superiores até entender/realizar a ação por si mesmo.

Outro aspecto importante a ser destacado: não foram explorados os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para a catarse, somente uma avaliação bimestral, com algumas questões abordando a dimensão científica do assunto e as resoluções dos exercícios da apostila. Nem mesmo houve o retorno às questões levantadas no início do trabalho.

O horário da aula de Ciências era na sexta-feira – três aulas seguidas; acompanhamos nove aulas. Tínhamos como objetivo desenvolver um trabalho durante todo o segundo bimestre. No entanto, acabou acontecendo somente no mês de maio. Vários foram os motivos pelos quais não foi possível concluir o trabalho no mês de junho: datas comemorativas, projeto copa do mundo, ensaios para o dia das mães, gincana, dispensa de aula por causa do jogo do Brasil, participação da professora em curso oferecido pela empresa que fornece a apostila.

Durante todo o período de inserção na escola para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi possível diagnosticar que a escola tem muitas atividades complementares, especialmente de 1ª a 4ª séries: datas comemorativas, projetos, ensaios, festa das nações, festa da família, olimpíadas e muitas outras ações. Compreendemos que essas atividades são importantes, mas precisam estar articuladas com conhecimento científico, vinculadas à um projeto educacional de formação sociocultural.

A esse respeito Saviani (2003, p. 16) nos proporciona uma reflexão:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da Revolução; em seguida, a semana santa; depois a semana de mães, as festas juninas [...] a semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio [...] etc. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: Fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Segundo ele, as atividades acima elencadas são secundárias e não essenciais e só têm

sentido se puderem enriquecer as atividades próprias da escola, “não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las”.

Percebemos que esse movimento acaba esvaziando a escola de sua função social.

Além disso, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos, acabam se acostumando a esse movimento, a essa organização escolar e, quando há “aula normal”, ambos vivenciam um conflito. Os professores, em sua maioria, entram na sala de aula sem preparar o conteúdo que irão trabalhar, desenvolvendo atividades no improviso, tais como leitura do livro, texto, apostila; aceleram o processo, pois precisam dar conta do conteúdo da apostila, e os alunos, por sua vez, querem aula “prazerosa”. Esse movimento foi constatado durante o acompanhamento.

Durante o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas na disciplina de Ciências e Língua Portuguesa, percebemos que a professora evidenciava dificuldade em mudar o eixo da relação professor-aluno, ou seja, transformar o ato de transmitir um conteúdo para o ato de mediador, problematizador do conteúdo. Apesar da disponibilidade e comprometimento da mesma.

Entendemos que não é tarefa fácil a mudança, visto que, quando pensamos em mexer nas práticas de ensino-aprendizagem, não estamos somente priorizando ações didático-pedagógicas, que podem ser direcionadas em um método ou outro, mas estamos pondo em questão a base de todo o pensamento, a concepção a respeito de conhecimento. Nesse sentido, mudança de estratégias e métodos na escola não é suficiente para torná-la legítima.

Saviani (1986) considera que o método é essencial no processo pedagógico, no entanto, ele por si só não se garante, e tão pouco garante uma alteração qualitativa da compreensão da prática social. Segundo ele, é preciso que os agentes sociais, os professores responsáveis pela mediação da ação pedagógica, sejam agentes sociais ativos e reais.

Sempre que propomos ensinar determinados conteúdos, escolhemos estratégias de ensino e avaliação, colocamos em funcionamento idéias sobre o que significa ensinar e aprender na escola, ou seja, evidenciamos a nossa concepção de ensino-aprendizagem, a postura sobre **o quê, quando e como ensinar e avaliar**. Portanto, a prática pedagógica do professor revela o conceito que o mesmo tem de homem-sociedade e educação. A prática pedagógica do professor não é neutra, está sempre impregnada de intencionalidade, mesmo que o professor não se dê conta.

Na maior parte das ações pedagógicas realizadas em sala de aula pela professora A, houve o predomínio da reprodução e transmissão do conhecimento. É possível afirmar que, durante o processo de acompanhamento, em alguns momentos, a professora assumiu uma

postura de facilitadora, subsidiada pela tendência construtivista, em outros, houve predomínio da pedagogia tradicional.

A professora A tem 17 anos de experiência profissional, somente um ano com alunos de 4ª série. Ela atuou mais nas séries iniciais, especificamente sete anos com a primeira série e alguns na educação infantil, utilizando vários métodos para alfabetizar. Segundo ela, passou por várias tendências pedagógicas.

Compreendemos que o professor é um sujeito sócio-histórico, que está desempenhando um papel de professor e tem uma trajetória de vida profissional. A tendência é que o professor reproduza as estratégias, as ações que vivenciou durante o seu processo educativo de formação acadêmica. Há uma grande dificuldade em alterar a prática pedagógica do professor somente a partir de palestras ou grupo de estudos mensais, como os realizados por nós na instituição. Não é possível mudar concepções somente com ações esporádicas, visto que, por mais que um professor faça cursos e fundamente a sua prática pedagógica, ele geralmente fica dominado pelos problemas práticos da escola e falta de tempo para refletir sobre e planejar devido ao excesso de atividades complementares, grande número de avaliações para elaborar, corrigir, entre outros.

#### **4.5 Formação das professoras de História e Ciências da 5ª série do Ensino Fundamental**

As professoras H e C participaram do processo de formação continuada desde início em 2004. Ambas já tinham começado a aplicação do método da Pedagogia Histórico-Crítica e realizado um trabalho interdisciplinar em 2005 que culminou na Mostra Cultural da escola. PH com o tema Água, na 5ª série, e PC com o tema Fome e Miséria, na 6ª série.

O trabalho de intervenção pedagógica da PC e PH, na 5ª série, aconteceu concomitantemente à nossa observação, no período de agosto a dezembro de 2006, portanto acompanhamos as professoras no 3º e 4º bimestres, na aplicação de dois planos docente-discentes. Nossa observação foi permanente.

As intervenções foram feitas a partir de um pensamento em conjunto, tendo como objetivo a compreensão e análise das situações diagnosticadas em sala de aula pautadas nos referenciais aqui destacados. A coleta de dados, ou seja, as observações sistemáticas e os registros pedagógicos propiciaram condições, como formadora-pesquisadora, para refletir criticamente a respeito do processo de ensino-aprendizagem, do nível de apropriação e das dificuldades à luz do referencial teórico metodológico da Teoria Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Crítica.

As sessões de estudo foram organizadas em encontros semanais, no período contrário à aula, uma vez que houve disponibilidade e interesse das professoras, tendo como objetivo a formação da PH e PC no desenvolvimento da docência na perspectiva Histórico-Cultural e Histórico-Crítica. Inclusive no decorrer do processo de formação continuada, ambas demonstraram interesse em elaborar um projeto de pesquisa para investigar a prática pedagógica nas disciplinas de História e Ciências com base nesses referenciais, para o **mestrado**. Em nossos encontros de estudo, além de discutirmos as questões específicas de sala de aula, também estudamos as propostas de diferentes autores: Vasconcellos (2001); Gasparin (2002); Pérez Gómez (2000); Saviani (1983, 2003); Frigotto (2003); Giroux (1997), abordando vários assuntos: políticas públicas neoliberais; função social da escola nas diferentes correntes de pensamento; papel do professor na perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural.

Para as sessões de estudo, as professoras realizavam leituras preliminares dos autores indicados e a cada encontro discutíamos os temas propostos. Além do estudo dos textos abordávamos os pressupostos teórico-práticos relacionando-os às atividades desenvolvidas em sala de aula. Na discussão dos referenciais buscávamos sempre estabelecer relações com as práticas pedagógicas e os fatores sociais, políticos, culturais, ou seja, a educação situada em contextos mais amplos.

Foram três meses de intenso estudo teórico, houve bastante envolvimento e compromisso da PH e PC, até porque ambas estavam também se preparando para a prova do mestrado em Educação. Os encontros semanais de três ou quatro horas oportunizaram discussões, reflexões a respeito do referencial teórico-metodológico e da relação sociedade-educação.

#### **4.6 Observação e análise da disciplina de História – 5.<sup>a</sup> série – Plano 1**

A PH apresentou o conteúdo bimestral para os alunos. O conteúdo da disciplina de História da 5<sup>a</sup> série para o 3<sup>o</sup> bimestre está organizado em tópicos, todos relacionados com a Grécia Antiga.

- Origens da Grécia Antiga;
- Organização política na Grécia Antiga;
- O trabalho e a sociedade;
- Grécia mundo de beleza e arte;
- Os gregos e as guerras.

A PH falou da importância de estudar um povo tão antigo, de todas as sociedades que eles tinham estudado na 5ª série, a Grécia era responsável pela origem da democracia, pelos jogos olímpicos e teatro.

A professora H assumiu o seguinte procedimento didático: levantou os conhecimentos espontâneos dos alunos em relação ao tema, perguntando se eles sabiam o que eram lendas e mitos, se conheciam a lenda do Minotauro, o que eles sabiam a respeito da Grécia, como tinha aparecido o povo grego. Alguns alunos responderam que lendas são causos, histórias inventadas, e que mitos são histórias passadas de geração a geração, e que é difícil dizer se é realidade ou não.

Em relação a informações específicas da Grécia, eles não sabiam quase nada, exceto que tinha aparecido na novela das oito, “Belíssima”. A professora H contribui dizendo que as lendas são histórias fantásticas que os gregos usavam para explicar a origem do homem, da natureza e das coisas. A PH contou para os alunos a lenda do Minotauro e do Cavalo de Tróia.

No momento de levantar o que eles gostariam de saber mais a respeito do tema, os interesses dos alunos limitavam-se a lendas, filmes; ficou para a PH o desafio de trazê-los para questões específicas do conteúdo.

- Por que o povo grego inventou tantas lendas e deuses para explicar sua origem?
- Que deuses eles cultivavam? Por quê?
- Como apareceu o povo grego?
- Como se formaram as grandes cidades?
- Existia política entre eles? Como era organizada?
- Como viviam as crianças gregas?

Os alunos trazem para a escola experiência saberes, uma vez que eles estão abertos a várias interferências do mundo da mídia. O professor tem o papel de diagnosticar esses conceitos fragmentados, incompletos, inadequados, acrílicos e, a partir deles, problematizá-los, selecionando as atividades de intervenção.

No caso deste conteúdo de história, os alunos tinham algumas informações a respeito da lenda do Minotauro, da guerra de Tróia, por causa dos filmes de época. Portanto, muitos fragmentos que os alunos possuíam estavam relacionados a filmes, havendo uma grande confusão entre ficção e realidade. Ficou bastante visível o interesse dos alunos por mitos, lendas e guerras. Percebíamos no olhar atento dos alunos o interesse, eles pediram para assistir ao filme Tróia. A PC disse que não seria possível durante as aulas, pois ela não podia “perder” três aulas para assisti-lo, e que poderiam vê-lo em casa.

De acordo com a Teoria Histórico-Crítica, o professor precisa partir do conhecimento

sincrético, fragmentado, desorganizado do aluno para chegar ao conhecimento, sistematizado e vinculado a prática social. Das questões levantadas na prática social, os alunos apresentaram pouquíssimas informações, já que era o primeiro contato deles com o conteúdo da “Grécia”.

A PH entrou na instrumentalização sem problematizar o conteúdo em suas diferentes dimensões.

Na terceira etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, a **instrumentalização**, a PH realizou várias ações didático-pedagógicas para desencadear o processo de apropriação do conhecimento científico pelos alunos.

Uma das ações realizadas pela PH foi a discussão a respeito da origem da civilização grega, explorando  **fatos históricos** e a **mitologia grega**. A atividade tinha como objetivo levar os alunos a compreenderem que a civilização grega foi produto de um cruzamento de diferentes culturas. A PH argumentou que a Grécia Antiga nunca foi um país com governo único, era um conjunto de cidades independentes com seu governo, suas leis e características sociais próprias.

A PH localizou a Grécia no mapa-mundi e fez a exposição do conteúdo. Depois passou no quadro um texto e os alunos copiaram.

Outra ação desenvolvida foi a discussão a respeito da organização política na Grécia Antiga. Iniciou perguntando aos alunos o que eles entendiam por “democracia”. A princípio, não obteve resposta, houve um silêncio geral. Nesse silêncio, foi possível percebermos como é imprevisível partir da prática social. Depois, um aluno respondeu que: “é ter liberdade, poder escolher, agir sem censura”. Em seguida, a PH indagou a eles como podemos saber se, na sociedade atual, existe a democracia. Novamente silêncio, a PH insistiu: nós podemos falar a respeito de questões políticas sem sofrer punições? Os alunos responderam que sim. Ela questionou se, hoje no Brasil, todas as pessoas podem votar. Qual é a importância do voto para a sociedade. Surgiram várias respostas: não, algumas não podem, tais como: crianças, estrangeiros, pessoas com mais de 70 anos não precisam votar. A PH falou a respeito da responsabilidade de votar, escolher bem os representantes. Um aluno disse: “[...] ah, vai demorar muito para a gente votar”.

A PH explicou que a democracia permite uma maior participação da população no governo. E que os gregos se reuniam na cidade discutiam as questões relacionadas ao Estado, davam opinião, determinavam os rumos da cidade. No entanto, na Grécia Antiga, os escravos, os estrangeiros não eram considerados cidadãos e não podiam participar das discussões públicas, nem podiam se tornar governantes. E que, no Brasil atual, temos a democracia representativa: a população escolhe, por meio do voto, representantes que elaboram as leis e

governam o país.

Nas demais ações didático-pedagógicas utilizadas na instrumentalização com os conteúdos abordados na apostila: **Um mundo de beleza e arte, Formas de governo, A questão da terra ontem-hoje**, a PH utilizou o mesmo procedimento didático.

A cada tópico apresentado, ela iniciava fazendo perguntas específicas a respeito do conteúdo, explicava, questionava, fazia esquemas no quadro e, depois que a explicação terminava, ela perguntava se eles tinham compreendido. Em alguns momentos, havia silêncio, em outros, eles respondiam que tinham compreendido mais ou menos. Então a PH fazia perguntas específicas a respeito do assunto explicado e, assim, surgiam algumas respostas dadas por alguns alunos. E, por último, a PH registrava no quadro uma produção de texto a respeito do tópico estudado; quando não era possível na mesma aula, ficava para a aula seguinte. Cada aula era pensada e planejada tendo como objetivo transformar o saber objetivo em saber escolar.

As atividades da apostila ficaram como tarefa, com o objetivo de sistematizar, consolidar o que foi discutido e apreendido em sala de aula.

Mesmo durante o processo de correção e discussão das atividades, a PH assumiu um procedimento bastante eficiente, ela discutia, sistematizava e, aos poucos, ia diagnosticando as dificuldades e as dúvidas dos alunos e, então, explicava o conteúdo outra vez, de outra forma.

Os alunos liam as respostas, ela complementava quando necessário, a participação era organizada, havia disciplina na sala. Os alunos, em sua maioria, estavam interessados; quando alguns extrapolavam, os próprios amigos chamavam a atenção, em outros momentos a professora parava a explicação, olhava para eles e, rapidamente, restabelecia a ordem na sala de aula.

A PH procurou dar significado ao conteúdo, relacionando com questões do cotidiano, perguntando, mobilizando, articulando os conhecimentos da Grécia Antiga com questões atuais relacionadas a certos conceitos: democracia, questão da terra ontem-hoje, adotando uma atitude de partir do presente, fazendo perguntas sobre o passado. No entanto, sem aprofundar as questões.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, os conceitos espontâneos dos alunos interagem continuamente com os conhecimentos escolares-científicos, produzindo, assim, novas formas de analisar o mundo. A apropriação do conhecimento acontece com os conceitos mediados pela professora de forma sistematizada. A PH utilizou-se do seguinte procedimento: O que eu falei? Vocês entenderam o que a professora explicou? Então, iniciava

uma série de intervenções e, em conjunto com os alunos, resgatava toda a trajetória feita por ela na explicação do conteúdo.

Durante o processo de mediação, os alunos reagiam de forma diferente à ação realizada pela professora. Portanto, eles podiam se apropriar do conhecimento que estava sendo transmitido pela professora de forma diversa, devido às diferentes relações que estabeleciam com o conteúdo e com a professora. Percebíamos que durante a explanação do conteúdo pela professora H, a maioria ficava quieta, ouvindo, no entanto, alguns alunos demonstravam uma postura dispersa e, pelas perguntas feitas, estavam assimilando aspectos não essenciais da matéria especialmente aspectos de guerra, mitologia, ficção.

Nossa preocupação era observar se os alunos estavam se apropriando do que estava sendo apresentado, até porque o conteúdo não era muito fácil. Além disso, como já foi comentado anteriormente, era a primeira vez que os alunos estudavam a Grécia. Eram sempre os mesmos que respondiam quando a professora questionava, indagava a respeito do conteúdo que estava sendo explicado.

Outro aspecto refere-se à produção de texto como síntese do conteúdo; este era realizado pela PH, ou seja, ela o escrevia no quadro e os alunos copiavam. Os textos não eram muito longos, a letra da professora legível; ela transformava o conteúdo em uma linguagem acessível, simples, facilitando a compreensão do mesmo pelo aluno. Vale ressaltar que ela passava o texto sem nenhuma consulta, apresentando bastante domínio dos assuntos. No entanto, em todos os momentos foi utilizado o mesmo procedimento.

Compreendemos que a atividade deveria ser organizada por meio de diferentes estratégias: ora coletiva com a participação dos alunos na elaboração do texto; ora em dupla, ou mesmo individual orientada por um roteiro, que abordasse os tópicos principais que deveria conter o texto. No entanto, essas ações foram realizadas sempre pela professora.

Uma atividade complementar desenvolvida na instrumentalização, para que os alunos se apropriassem do conteúdo historicamente acumulado em relação a Grécia Antiga, foi a leitura do livro: **Como seria sua vida na Grécia Antiga?**, de Maria de Fátima S. M. Marques, Editora Scipione. Este livro foi sugestão da pesquisadora-formadora.

Entendemos que tão importante quanto a transmissão pela professora do conhecimento historicamente acumulado é o estímulo ao desenvolvimento das potencialidades do educando por meio de atividades que contribuam para que o mesmo aprenda a pensar, analisar criticamente as relações entre indivíduo e sociedade, expressar seu pensamento.

Portanto, no processo de elaboração das atividades pedagógicas o professor precisa levar em conta a utilização de diversas estratégias pedagógicas entre elas: trabalho em grupo,

dupla, trio, elaboração de cartazes, maquetes, leitura de textos, produções de textos críticos, discussões, entre outras. Envolvendo a formação do aluno num sentido mais amplo.

Discutimos, em conjunto, como poderia ser desenvolvida a atividade, ou seja, todo o processo: a divisão dos conteúdos do livro em duplas; a elaboração do trabalho escrito; apresentação para a turma; produção de texto coletivo, abordando todas as dimensões do conteúdo, até o encerramento com uma apresentação para a escola: **Uma manhã na Grécia Antiga**.

A atividade foi pensada e elaborada a partir do movimento que vai do geral (obra) para o particular (duplas) conforme a lógica dialética e volta ao geral (totalidade).

Os alunos foram divididos em 16 duplas, organizadas pela PH. Cada uma composta por um menino e uma menina, critério definido pela PH.

A PH xerocou duas cópias de cada um dos tópicos abaixo e entregou para os alunos:

- no campo;
- na cidade;
- roupas;
- na família;
- nas oficinas;
- lenda do minotauro;
- comida;
- mercado;
- viagens;
- políticas e leis;
- guerra;
- deuses e deusas;
- ciência-medicina;
- esportes-jogos;
- diversão.

A PH orientou todo o processo do trabalho escrito, explicando aos alunos que as duplas deveriam pesquisar o conteúdo em outras fontes, e que o trabalho escrito tinha que conter: capa, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências bibliográficas.

Os trabalhos escritos foram entregues, somente duas duplas deixaram de entregá-los na data marcada. A PH deu mais uma chance, no entanto o trabalho teria valor menor.

Após corrigir os trabalhos, elogiou a qualidade e devolveu, solicitando que cada grupo estudasse o seu. Ela explicou que cada dupla deveria apresentar o conteúdo para o restante da

sala, porque o objetivo era que todos compreendessem os diferentes aspectos: social, político, econômico, cultural, legal do conteúdo “Grécia”.

No dia marcado para a apresentação, muitas dificuldades se evidenciaram, algumas duplas esqueceram. Somente seis duplas apresentaram para a turma. Houve uma grande fragmentação do trabalho. Os espectadores, ou seja, os alunos assumiram uma atitude de respeito e ficaram em silêncio, aguardando a dupla apresentar, no entanto, um esperava o outro falar, fala baixa, atitude tímida e falta de conhecimento do conteúdo por alguns. A PH fez intervenções após a apresentação, ajudando-os a reelaborar alguns aspectos que não tinham ficado claros.

A PH leu o livro na íntegra para poder fazer as intervenções necessárias.

Durante as apresentações, a PH demonstrou preocupação quanto à atitude dos alunos. Perguntou-nos: “e agora o que eu faço?”. Nós tínhamos somente mais duas aulas antes da data marcada para a apresentação **Uma manhã na Grécia Antiga** e, nestas, seria realizada a avaliação bimestral, agendada em calendário escolar, portanto, não era possível mudança. Decidimos em conjunto que as duplas que não tinham apresentado poderiam fazê-lo após a avaliação, uma vez que os alunos só utilizam uma aula e, portanto poderíamos dispor da outra, já que a aula era geminada.

Perguntamos aos alunos quais eram as dificuldades. Eles argumentaram que não estavam acostumados com atividades assim, e que tinham vergonha.

Na aula seguinte, após a avaliação, alguns alunos apresentaram. Algumas duplas demonstraram mais conhecimento do assunto, no entanto, determinadas dificuldades persistiram, especialmente fala baixa e tímida, impedindo que os demais alunos ouvissem.

Não conseguimos atingir os objetivos plenamente na apresentação de sala de aula, uma vez que esta deveria oportunizar que todos os alunos se apropriassem dos assuntos abordados a partir de diversos aspectos: político/cultural, social, econômico.

A fase seguinte foi a organização do espaço em que seria realizada a apresentação. Em período contrário à aula. Nós e alguns alunos organizamos o painel, composto de todos os assuntos apresentados pelas duplas, a PH tirou xerox colorido e ampliado do livro todo.

Foi organizada uma lista de comidas típicas da Grécia Antiga: uvas, maçã, suco de uva, doce de leite, ambrosia, a escola ficou responsável pelos pães. A PH distribuiu para cada aluno um item da lista, e os alunos levaram para a casa um convite para a apresentação. A professora passou a receita de “ambrosia”.

A sala foi organizada com mesinhas, toalhas de TNT fornecidas pela escola, nas cores branca e azul, cor da bandeira da Grécia. Cada dupla ficou responsável pela produção de

maquetes e cartazes, para ajudá-los na explicação e composição do cenário grego.

Foi organizado pela coordenação pedagógica um cronograma de visitas, incluindo todos os alunos do Ensino Fundamental.

O ambiente ficou muito bom e organizado, quase todas as equipes fizeram as maquetes, algumas muito bem feitas. Os alunos vestidos a caráter, somente três ou quatro não entraram no espírito da atividade, os mesmos que não demonstraram muito compromisso durante as aulas.

Todas as nossas preocupações quanto à apropriação do conteúdo pelos alunos foram infundadas, quase todas as duplas demonstraram bastante conhecimento a respeito do conteúdo, envolvimento, segurança e desenvoltura durante as apresentações. A timidez, como num passe de mágica, havia desaparecido.

No entanto, também nesse dia, várias dificuldades se evidenciaram. Como a apresentação foi realizado em um espaço fechado, ou seja, em uma sala de aula, as duplas estavam muito próximas e enquanto os alunos estavam explicando, havia um burburinho geral, prejudicando a audição e o entendimento do conteúdo pelos visitantes. Somaram-se, ainda, as conversas paralelas.

Apesar do trabalho desenvolvido pela PH em cada uma das séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, uma vez que a mesma é professora de todas as turmas, ela explicou o objetivo, a finalidade da atividade. Alguns alunos (meninos) que foram visitar não tiveram interesse em ouvir as explicações, somente deram uma olhada geral, ficaram em grupinhos dentro do espaço, conversando alto, mexendo nas comidas que estavam na mesa.

Os próprios alunos, depois de um tempo, especialmente depois do intervalo, voltaram agitados, demonstrando cansaço, queriam passear, conversar, principalmente os meninos.

O painel chamou bastante a atenção dos alunos, em todos os momentos, sempre havia alunos parados na frente do mesmo, olhando, lendo discutindo, descobrindo.

Um fato que marcou foi a presença de poucos pais ou responsáveis pelos alunos durante a apresentação, apesar dos convites e de todos estarem conscientes do trabalho desenvolvido. Em vários momentos, solicitamos a cooperação deles: dinheiro para xerox do livro para a organização do painel; comidas típicas para a composição da mesa; roupas adequadas.

Apesar dos contratemplos, a maioria dos visitantes demonstrou bastante interesse em ouvir as explicações, elogiaram, parabenizaram a PH e os alunos pela atividade. Estes ficaram felizes e orgulhosos.

Combinamos que, no dia seguinte, a professora faria a avaliação com eles e também

uma produção de texto coletivo por não ter sido possível realizá-lo antes da “Mostra”.

Na aula seguinte, sexta-feira, a professora fez a avaliação com os alunos a respeito dos aspectos positivos e negativos em relação a Manhã na Grécia Antiga. Sobre os aspectos positivos, os alunos disseram que havia sido a melhor atividade que eles realizaram durante o ano letivo, especialmente em História. Relataram que aprenderam muito, tinha sido “jóia”, “legal”, “bonito”, que trabalhar em grupo era muito bom por possibilitar que aprendessem mais, e que esse tipo de atividade era muito boa porque ajuda a perder o medo de falar. Em relação aos aspectos negativos, abordaram que houve falta de envolvimento de alguns alunos, e que a sala estava muito barulhenta. Entendiam que portanto era necessário organizar melhor as visitas, em alguns momentos, havia mais de uma turma visitando, eles cansaram de falar tantas vezes a mesma coisa. Segundo eles, alguns alunos da 5ª série foram desobedientes (a PH e a pesquisadora-formadora tiveram que chamar a sua atenção várias vezes).

Em seguida a PH fez uma produção de **texto coletiva**, com o título: **A Vida na Grécia Antiga**, cada dupla apresentou o seu assunto, a professora organizou no quadro e os alunos copiaram no caderno o seguinte texto:

### **A Vida na Grécia Antiga**

As principais cidades que se preocupavam com a política eram Esparta e Atenas.

A situação das mulheres gregas era de grande inferioridade, pois só podiam sair para visitar parentes ou amigos. Nenhuma ia para a escola, mas as ricas podiam aprender a ler e a escrever em casa. As espartanas eram obrigadas a praticar esportes e não podiam ter escravos para fazer o serviço doméstico. Elas usavam roupas compridas em todas as ocasiões e os homens roupas curtas. As roupas eram simples e com pouca costura.

Na guerra, eles não usavam armas de fogo. Os gregos levavam muito a sério as guerras. Elas eram importantes para garantir sua hegemonia comercial, a mais conhecida foi a Guerra de Tróia.

Como instrumento de navegação eles usavam as estrelas. O objetivo das viagens era conquistar novas colônias e estabelecer o comércio marítimo.

O esporte era tão importante que até paravam as guerras. Era realizado de 4 em 4 anos. O artesanato era admirado pelos gregos, e os pais ensinavam seus filhos.

No mercado, além de fazer compras, os amigos se reuniam para discutir política.

Os gregos tinham muita dificuldade na agricultura, porque o clima era impiedoso e o solo rochoso. Eles plantavam uva, oliveira, como instrumentos tinham o arado e o boi.

O principal alimento dos gregos era o pão, de cevada ou de trigo. Pela manhã, era comido molhado numa mistura de vinho com água. No almoço, comiam pão com queijo (feito de leite de cabra), legumes, peixes, frutas e mel. A única refeição quente do dia era o jantar, composto de sopa de cevada com legumes cozidos e pão.

Os gregos acreditavam em vários deuses e nos mitos. A lenda mais conhecida é a do Minotauro. Para agradar aos deuses, faziam oferendas.

Tinham muita fé em deuses que podiam trazer coisas boas.

A família grega era muito importante, era responsável pela comida, trabalho e abrigo. À noite, eles realizavam tarefas domésticas.

O teatro era apresentado ao ar livre; para cada tipo de peça era usada uma máscara. Todos os papéis, inclusive os femininos, eram representados por homens.

Nas cidades, as casas eram feitas de mistura de terra e pedregulhos.

A quarta fase da Pedagogia Histórico-Crítica é a **catarse**. Nesta fase, os alunos apoiados pela professora fazem as sínteses, relacionam os dados, elaboram conclusões.

Gasparin (2002) argumenta que é difícil explicitar onde termina a instrumentalização e começa a catarse. Esse movimento ficou bastante visível no trabalho desenvolvido pela PH, uma vez que a cada aula ela fazia as sínteses com os alunos, ou seja, foram produzidos os seguintes textos: Origem da Grécia; As invasões dos Dórios; Formas de governo; Organização do trabalho entre os gregos, entre outros.

Como afirma Saviani (1986), o aluno supera o conhecimento “sincretico” por meio de uma visão totalizadora. Nesta fase, todas as dimensões do conteúdo deverão ser objeto consciente de análise e síntese. Percebemos que a visão de totalidade aconteceu na produção coletiva do texto final: **Como Seria sua Vida na Grécia Antiga**.

#### **4.7 Observação e análise da disciplina de História – 5ª série – Plano 2**

A PH iniciou a aula apresentando o conteúdo que seria desenvolvido no 4º bimestre.

- As origens de Roma;
- Trabalho e sociedade na Roma Antiga;
- A organização política na Roma Antiga;
- Religiosidade e bens culturais.

Solicitou que os alunos folhassem a apostila e levantassem questões sobre o que gostariam de saber a mais a respeito do conteúdo Roma.

Durante o processo de exploração dos conteúdos da apostila, os alunos ficaram quietos, envolvidos e interessados.

Depois de um tempo, a PH percebeu que alguns alunos já começavam a conversar. Então, ela escreveu no quadro a frase: **O que gostaríamos de saber a mais a respeito do conteúdo Roma**. Um a um, de forma organizada, os alunos foram apresentando seus interesses.

- origem de Roma;

- modo de viver dos romanos;
- política;
- como era a atividade comercial;
- as guerras;
- os deuses e a cultura;
- as grandes construções;
- como os escravos eram tratados;
- as roupas;
- as leis;
- os gladiadores;
- a vida das mulheres;
- a família;
- a comida;
- agricultura;
- divisão de classes sociais;
- os romanos e os mitos;
- arquitetura, cultura;
- trabalho que realizavam;
- desenvolvimento da sociedade.

A PH registrou os itens no quadro e, em seguida, os alunos copiaram no caderno, A PH explicou que durante todo o bimestre eles estariam voltando para aqueles tópicos.

Nesta fase, foi possível verificar que os alunos se apropriaram da organização do trabalho que foi desenvolvido no terceiro bimestre com a Grécia, especialmente da atividade realizada com o livro **Como seria sua vida na Grécia Antiga**, porque a apostila trazia somente alguns tópicos e eles ampliaram.

Um aluno disse: “ah vamos fazer um trabalho igual com o conteúdo Grécia, vamos ter apresentação”. A PH explicou que faríamos uma História em quadrinhos a respeito do conteúdo, que o trabalho seria em trio e que faríamos o um gibi após ler o livro “**Como seria sua vida na Roma antiga**”.

A PH não iniciou o trabalho pela prática social, ou seja, levantando os conceitos espontâneos dos alunos em relação ao que eles conheciam sobre Roma.

A PH registrou, no quadro, a seguinte **problematização**:

Por que Roma, nascida, como uma pequena aldeia de pastores e agricultores, tornou-se a Senhora do Mar Mediterrâneo? Que circunstâncias levaram a isso? Como ela se organizou

politicamente?

Em seguida, ela iniciou o conteúdo, escrevendo no quadro os seguintes provérbios em latim “De gustibus non est disputandum”; “Beati monoculi in regno caoconi”. Ela perguntou para os alunos em que língua estava escrito os provérbios e se eles sabiam o que significavam. Obteve as seguintes respostas: em alemão, espanhol, italiano, francês. A PH disse que estava em latim, que era a língua que os romanos falavam. Explicou que a nossa língua é originária do latim, disse o significado de cada um dos provérbios: o primeiro, “Gosto não se discute”, o segundo, “Em terra de cego quem tem um olho é rei”.

PH indagou para os alunos porque era importante estudar o conteúdo “Roma Antiga”. Várias foram as respostas: porque é histórica; é importante conhecê-la, ela influenciou em nossos dias; eles inventaram a escrita.

A primeira ação realizada na instrumentalização pela PH foi a discussão a respeito de origem lendária de Roma.

A PH contou que os romanos costumavam explicar as origens de Roma por meio de lendas. Segundo a lenda, a cidade foi fundada pelos descendentes de Enéias, herói troiano, que, após a derrota para os gregos na **Guerra de Tróia**, mudou-se para Itália onde fundou a cidade de Alba Longa. Nela, nasceram os gêmeos Rômulo e Remo, netos a sucessores do rei Numitor, que foi destronado pelo irmão Amúlio. Por temer que os gêmeos, mais tarde, viessem a reclamar seus direitos ao trono, Amúlio ordenou que eles fossem colocados num cesto e atirados ao Rio Tibre. No entanto, o cesto, encalhou numa das margens do rio e eles foram encontrados por uma loba que os amamentou. Depois, um pastor os encontrou e os criou. Quando souberam de suas origens nobres voltaram para Alba Longa e venceram Amúlio e entregaram o trono novamente a seu avô. Este lhes deu permissão para voltar ao lugar onde haviam sido encontrados pela loba e, ali, fundar a cidade de Roma. Surgiu uma rivalidade entre os irmãos para decidir quem reinaria em Roma: na luta entre eles, Rômulo matou Remo e tornou-se o primeiro rei romano.

A PH disse que a versão aceita pelos historiadores era que Roma surgiu de um conjunto de aldeias, que se uniram para se proteger dos freqüentes ataques de povos vizinhos. Após explicar o conteúdo a respeito da origem de Roma, registrou no quadro um texto-síntese da explicação.

#### **As origens, sociedade e guerras na Roma Antiga**

Roma, capital da Itália, situada no continente europeu, teve sua origem em 2000 a.C. Era ocupada por povos itálicos, entre eles úmbrios, sabinos, latinos, valscos e outros. No início, eles viviam de forma simples,

dedicando-se à agricultura e ao pastoreio. Eram povos guerreiros e desenvolveram a escrita.

Por volta do século VII a.C., os etruscos começaram a conquista da região do Lácio, impondo seu domínio aos itálicos e transformando a aldeia romana em uma cidade. Ao adquirir características de cidade, Roma iniciou um processo de organização política e social que resultou numa forma de governo chamada monarquia.

Roma tinha uma posição privilegiada, situada a 25 km do mar, estava perto o suficiente para estabelecer comércio marítimo e longe para não ser atacada por piratas. Além de estar no ponto estratégico de rotas comerciais. Por volta do século III a.C., os romanos já eram senhores do Mar Mediterrâneo. Então, passaram a conquistar os povos vizinhos com alianças e guerras. Porém as guerras, embora fossem fornecedoras de terras, escravos e riquezas, não beneficiaram toda a sociedade.

Outro conteúdo discutido pela PH foi a respeito do **trabalho e sociedade na Roma Antiga – sociedade e divisão de classes**.

A PH explicou que os conteúdos de história seriam abordados a partir das **relações sociais**, enfocando, especialmente, as dimensões: social, política e econômica. Informou que as relações sociais são circunstâncias que acontecem dentro da sociedade envolvendo os aspectos sociais, científicos, culturais, éticos, legal, entre outros.

A PH explicou que os principais grupos sociais de Roma eram os **patrícios, clientes, plebeus e escravos**. Os primeiros eram cidadãos romanos e desfrutavam de direitos políticos e podiam desempenhar altas funções públicas: no exército, na religião, na justiça e na administração. O poder dos patrícios advinha do fato de serem descendentes das famílias que inicialmente ocuparam Roma, grandes proprietários de terra e gado, concentrando riqueza e poder político. Os patrícios exploravam o trabalho dos escravos, que eram prisioneiros de guerras ou plebeus endividados.

O segundo grupo, os clientes, eram homens livres que se associavam aos patrícios, prestando-lhes diversos serviços pessoais em troca de auxílio econômico e proteção social. Foram ponto de apoio da dominação política e militar dos patrícios.

O terceiro, os plebeus, eram homens livres que se dedicavam ao comércio, artesanato e aos trabalhos agrícolas. A plebe representava a maioria da população romana. A princípio, os plebeus não eram considerados cidadãos, não podiam exercer cargos públicos, nem participar da Assembléia Curial.

O quarto, os escravos, eram, inicialmente, os devedores incapazes de pagar suas dívidas; posteriormente, com a expansão militar, o grupo passou a incluir prisioneiros de guerra, que trabalhavam nas mais diversas atividades. Eram considerados bem material, uma propriedade; o senhor tinha o direito de castigar o escravo, de vendê-lo ou de alugar seus

serviços.

Ela foi explicando o conteúdo, fazendo esquemas no quadro. Após a exposição, ela questionou se os alunos tinham entendido, em seguida, foi fazendo as intervenções. Quais eram os grupos sociais na Roma Antiga? Os alunos responderam: patrício, clientes, plebeus e escravos. A PH questionou qual era o poder que eles desempenhavam? Qual era a relação social entre eles? Eles falaram que o grupo social de maior poder em Roma era o dos patrícios; eles controlavam o estado e grande parte das atividades produtivas. Os alunos apresentaram muitas informações a respeito do conteúdo que foi explicado pela PH, demonstrando que haviam compreendido o conteúdo. A PH relacionou as diversas relações de trabalho de Roma Antiga com as da sociedade atual. Em seguida, registrou, no quadro, um texto a respeito do assunto.

Outra ação realizada pela PH foi a discussão a respeito de **escravidão**.

A PH fez o seguinte questionamento: O que significa ser escravo para vocês? Os alunos responderam que era trabalhar de graça; sofrer no tronco; trabalho forçado e pesado; ser castigado; vida precária; má alimentação; vítima de comércio desumano.

A PH explicou que **escravo** pode ser definido como uma pessoa que tem sua vida privada de qualquer liberdade e que eles estavam certos; os escravos são mão-de-obra barata, sofrem maltratos, têm vida precária e má alimentação.

Em seguida, ela questionou se o trabalho escravo ainda existia no Brasil. Os alunos responderam que escravo mesmo não havia mais no Brasil, mas que muitos trabalhadores são explorados, ganham pouco e sofrem muito. Eles relacionaram o conteúdo com a novela “Sinhá Moça”, explicando que a novela mostrou a época da escravidão no país, como os escravos eram tratados pelos fazendeiros, a vida que levavam, até a libertação por meio da carta de alforria.

A partir desse movimento, a PH explicou o conteúdo, o lugar do escravo na sociedade romana. E, por fim, registrou, no quadro, o texto abaixo, como síntese da explicação.

### **Trabalho escravo na Roma Antiga**

As guerras propiciaram aos romanos grande número de escravos, por isso, esse tipo de trabalho tornou-se a base econômica daquela sociedade.

Os escravos eram propriedade do governo, responsável pela construção das obras públicas, que se tornavam propriedades das pessoas abastadas da sociedade romana.

As pessoas que eram privadas de sua liberdade eram tratadas como mercadoria. No campo, realizavam todo o tipo de trabalho de sol a sol; por ter que trabalhar tanto, eles tinham vida curta e sofrida. Havia diferença na qualidade de vida dos escravos, e o que determinava essas diferenças era o tipo de trabalho realizado e o local onde o trabalho era feito.

Nas cidades, eles realizavam os trabalhos domésticos, eram professores, ocupavam-se dos serviços administrativos, das oficinas, da construção de obras públicas e dos demais serviços urbanos. A vida deles era mais amena. As duras condições em que viviam os escravos romanos, especialmente os que trabalhavam no campo, ocasionaram diversos movimentos de revolta. Quando tentavam fugir, eram maltratados, usavam uma coleira com o nome do senhor e, também, eram marcados nos rostos. Tanto no campo quanto nas cidades, alguns escravos gozavam de privilégios, tendo a confiança de seus senhores. Muitos conseguiam, através de seu trabalho, um pecúlio e, assim, compravam sua alforria, a liberdade, porém, mesmo liberto, o escravo ainda mantinha ligações com seu ex-senhor, de quem recebia o nome e se tornava filho adotivo. Além disso, tinha o compromisso de prestar serviços ao senhor e cuidar dele na velhice.

A PH solicitou que os alunos trouxessem para a próxima aula textos a respeito do trabalho escravo no Brasil.

Na aula seguinte, ela perguntou se eles encontraram material a respeito do tema, somente dois alunos levaram. Ela pediu que eles lessem para a classe e, em seguida, fez uma discussão rápida a respeito da mão-de-obra escrava no Brasil nos dias atuais.

Ela entregou a cópia de dois textos para os alunos a respeito do trabalho escravo na atualidade, solicitou que os alunos, em casa, produzissem um texto com o título “Trabalho escravo no Brasil”, a partir do seguinte roteiro:

- Quem foram os escravos;
- Como e quando foram libertos;
- Realidade do trabalho escravo hoje;
- O que o governo tem feito para mudar isso.

Uma atividade complementar planejada foi o trabalho com o livro **Como seria sua vida na Roma Antiga**.

Foi distribuído para cada grupo um dos assuntos abordados no livro, os mesmos temas do livro Grécia, para que produzissem uma história em quadrinhos. A PH disse que eles deveriam enriquecer o trabalho por meio de consultas em livros de história, na internet, enciclopédias.

A PH orientou todo o processo: explicou que cada grupo deveria fazer uma história em quadrinhos (HQ) em cartolina branca, com as falas das personagens; quem tivesse dificuldade para desenhar, poderia fazer cópias, xerox ou recortar personagens de revistas, jornais, seria valorizada a correção, ordem, limpeza, clareza, entendimento do conteúdo. Ela explicou que as HQ seriam organizadas, primeiro, em um painel para expor no colégio e, por último, seria em um gibi, que ficaria exposto na biblioteca da escola.

No dia da entrega do trabalho a PH foi recolhendo e analisando. Dois ou três grupos não fizeram em forma de história em quadrinhos, um outro em cartolina de outra cor, a PH pediu que eles passassem a limpo e entregassem na semana seguinte.

Tínhamos combinado que cada equipe faria a apresentação para a classe e, em seguida, seria elaborado um texto coletivo. Este movimento não aconteceu e a atividade acabou se transformando em um trabalho bimestral. Como a maioria das atividades realizadas em escolas, o professor solicita um trabalho, o aluno faz, entrega e o professor avalia, dá uma nota; há pouco retorno, e o conteúdo fica fragmentado.

Outra ação realizada pela PH foi a respeito das **formas de governo**: monarquia, república e império. A atividade teve como objetivo possibilitar que os alunos refletissem a respeito dos aspectos de cada período da história romana (estrutura política, conquista militar, conflito social, crise social e econômica e decadência política). Explicou que as sucessivas conquistas militares e expansão territorial provocaram profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais em Roma. Colaboraram para maior concentração de terra nas mãos dos patrícios, que receberam parcelas dos territórios conquistados, ou seja, terra, riqueza e escravos. Depois, ela discutiu cada um dos períodos e as mudanças ocorridas. Então, produziram um texto intitulado **Organização política na Roma Antiga**.

Outros assuntos foram abordados: **o modo de viver na sociedade romana; religiosidade e bens culturais; direito romano; expressões artísticas entre os romanos**. A PH utilizou o mesmo procedimento didático já apresentado, ou seja, levantou os conhecimentos espontâneos dos alunos em relação à monarquia, república, império, cultura e a partir deles discutia esses conceitos. Em seguida, explicava o conteúdo e, por fim, fazia uma síntese do assunto no quadro e os alunos copiavam.

Tais atividades contribuíram para instrumentalizar os alunos para responder sobre as questões da problematização.

Saviani (2003) afirma que é necessário converter o saber objetivo em saber escolar de modo que o torne assimilável para o aluno. Para isto, o professor desempenha um papel fundamental na abordagem dos temas históricos, por ele dominar conhecimentos que o aluno desconhece e, portanto, seu papel é transmiti-los aos alunos, ele precisa dirigir o processo educativo, é por meio de sua ação educativa que surgem as questões, os problemas e as formas mais adequadas de encaminhá-las. Entendemos que se o professor não possui domínio do conteúdo de sua disciplina terá dificuldades em trabalhar a formação dos conceitos científicos.

Além disso, ao trabalhar os conteúdos de História em uma perspectiva crítica, o

professor precisa ajudar aos alunos a entenderem as relações entre indivíduo e sociedade, a problematizarem diferentes relações sociais nos diferentes grupos sociais em diferentes épocas, estabelecendo confrontos, para que os alunos se apropriem dos conhecimentos e analisem o mundo em seu tempo.

A PH demonstrou, durante todas as atividades, amplo conhecimento a respeito dos conteúdos históricos, utilizando-se de uma linguagem clara e acessível; isto aconteceu, inclusive, quando o assunto era mais difícil e complexo. No entanto, o processo de assimilação e apropriação dos conteúdos não é uma adaptação passiva do indivíduo, pelo contrário, o aluno precisa assumir um papel ativo e interativo durante a aprendizagem, o professor precisa deixar os alunos falarem. A aprendizagem é um processo ativo, o aluno precisa participar da aula, analisar, discutir, questionar, relacionar o conteúdo que está sendo trabalhado e o contexto real, com a sua experiência social e cultural. Ele precisa ser mobilizado, estimulado a se tornar um sujeito ativo. Em muitos momentos, faltou promover esta articulação ensino-aprendizagem.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é resultado da interação entre o sujeito e o meio social. A aquisição do conhecimento acontece por meio de troca, da interação com parceiros diferentes, de níveis diferentes de saber. É neste nível que o professor deverá atuar, realizar a mediação entre aluno e o objeto de conhecimento. Assim, a sala de aula precisa tornar-se um espaço onde as idéias, opiniões, trocas, debates, aconteçam permanentemente; a sala de aula precisa ser um espaço de acolhimento dos diferentes pontos de vista na construção do novo e o professor deve ser o principal responsável pela criação de trocas.

Durante a realização do plano 2, faltou potencializar esse movimento em sala de aula, foram poucas as oportunidades dos alunos trabalharem em grupo, debater, argumentar e posicionar-se criticamente a respeito do conteúdo, especialmente durante os últimos tópicos dos conteúdos trabalhados. A PH fazia algumas questões específicas, depois da explicação, para verificar o nível de apropriação do conhecimento pelos alunos, eram sempre os mesmos que respondiam. No processo de mediação, entendemos que o professor assume o papel de problematizador, fazendo perguntas específicas, mas também ajudando o aluno a fazer associações com seus conhecimentos espontâneos, fornecendo informações, ajudando os alunos a aplicarem o conhecimento em novas situações.

Outro aspecto que merece reflexão, para que a aprendizagem se efetive, refere-se ao papel do professor de instrumentalizar os alunos por meio de ações didático-pedagógicas diversificadas; pensadas, planejadas com o objetivo de oferecer subsídios para que os alunos

se apropriem dos conhecimentos históricos.

Segundo Gasparin (2002, p. 117), para a realização das **capacidades mentais**, é necessário que os alunos realizem uma série de atividades, tais como: ler textos, ouvir a exposição do professor e dos colegas; trabalhar em dupla; fazer anotações; realizar pesquisa; produzir textos.

Entendemos que o professor de História precisa, além de ajudar o aluno na apropriação dos conceitos históricos, instrumentalizá-los para a leitura e a escrita de textos históricos, análise de filmes históricos. Entretanto, na realização do segundo plano desenvolvido pela PH, houve o predomínio de duas ações didáticas, produção de dois textos. A primeira a respeito do trabalho escravo no Brasil, sem que o mesmo fosse objeto de discussão e ensino. O aluno produziu o texto e a PH recolheu, deu uma nota e a atividade encerrou-se. A segunda, era para escrever um texto a partir de um roteiro, contando o processo de crise do mundo romano que resultou na sua desintegração. Esta atividade foi proposta como tarefa. Quase ninguém fez, era uma das últimas atividades do ano letivo; os alunos já estavam em ritmo de férias.

Em relação à leitura dos textos sobre o trabalho escravo, os textos foram entregues para os alunos sem que houvesse discussão, socialização, análise crítica e intervenção da professora no processo; eles serviram apenas de apoio para a produção. Entendemos que tais ações precisam ser potencializadas, devem ser objeto de ensino-aprendizagem no processo educativo.

As ações não puderam ser realizadas com maior aprofundamento, porque, no quarto bimestre, em função de dois recessos escolares, e envolvimento dos alunos de 5ª série em acampamento, a PH deixou de dar seis aulas, por isso, teve que acelerar o processo para cumprir o conteúdo da apostila.

Na quarta etapa do método da Pedagogia Histórico-Crítica, a **catarse**, o professor, por meio de ações diversas, analisa o nível de apropriação dos conceitos científicos pelos alunos. Mesmo que o aluno não tenha incorporado por completo as relações sociais que permeiam o conteúdo. Neste momento, o professor verifica o quanto ele entendeu de tudo que foi estudado. Essa demonstração pode ser oral ou ser escrita.

As atividades da apostila serviram como instrumento de síntese, discussão e reflexão a respeito do nível de apropriação dos conteúdos pelos alunos. Todos os exercícios foram corrigidos, discutidos.

A PH utilizou-se, também, da avaliação escrita: mensal e bimestral. Este foi o momento mais objetivo em que a professora tomou consciência do nível de aprendizagem

realizada pelos alunos. No entanto, isto não significa que os mesmos não tenham compreendido nas outras etapas. O aluno vai aprendendo e modificando o seu entendimento a respeito do conteúdo a cada atividade realizada pela professora.

A quinta etapa do método da Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social final e o ponto de chegada do método pedagógico, é o ponto de partida e o de chegada do processo educativo escolar. No ponto de partida, há uma diferença entre o saber do professor, saber elaborado, e o saber do aluno, que é um saber cotidiano, popular, espontâneo. A igualdade final entre os dois pólos do processo de ensino é fundamental no processo de educação escolar.

Nesta fase, a PH retomou os tópicos levantados pelos alunos na prática social inicial a respeito do que gostariam de saber mais do conteúdo. A PH não conseguiu terminar a atividade, por tê-la realizado no último dia de aula do ano letivo.

#### **4.8 Observação e análise da disciplina de Ciências – 5ª série – Plano 1**

Para as aulas de Ciências, elencamos algumas estratégias pedagógicas prioritárias para o processo de ensino-aprendizagem. São elas:

Leitura crítica de diferentes textos, porque é necessário que o aluno seja capaz de compreender criticamente uma notícia, ler um texto científico, entender o conteúdo tomando por base diversas dimensões: social, política, científica. O aluno precisa ser alfabetizado cientificamente, desenvolver uma postura crítica e reflexiva a respeito da sociedade que o cerca.

Trabalho em grupo, uma vez que ele estimula a troca, o diálogo, a interação, o confronto de idéias, desenvolve o pensamento crítico, sendo uma estratégia essencial na Teoria Histórico-Cultural.

Produção de cartazes, é um importante recurso didático, visto que possibilita ao aluno a sistematização do conteúdo estudado, bem como o desenvolvimento de uma postura de análise e síntese do assunto.

- Produção de textos e sínteses.
- Análise de vídeos.

O conteúdo do 3º bimestre da disciplina de Ciências está organizado em 3 unidades:

- Conhecendo o solo;
- O solo e o ser humano;
- Alimentação e saúde.

A professora C apresentou os conteúdos para os alunos, iniciou o primeiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a prática social inicial, indagando o que era solo. Os alunos responderam que solo significava “chão”, “terra”, “piso” de uma casa, ou de outro lugar por onde caminhamos. A PC explicou que quando se refere a ambiente, “solo” é usado no sentido de terra, ou seja, é a partir da superfície sólida do mundo onde crescem as plantas, onde elas fixam suas raízes e de onde elas retiram seus nutrientes.

Em seguida, questionou como o solo é formado. Os alunos disseram que, para a formação do solo, é preciso de uma rocha mãe, depois forma-se em subsolo e, por último, o solo. Ele é formado pela ação da chuva, do sol sobre a rocha que a esfarela formando, assim, o solo, também com a ação de animais mortos sobre a rocha.

A PC registrou no quadro as impressões apresentadas pelos alunos e continuou as indagações a respeito da importância do solo para a sobrevivência dos seres humanos. Os alunos disseram que o solo é necessário para as plantações, dele retiramos os alimentos, nele construímos nossas casas e serve para dar o sustento para as pessoas. A PC questionou como devemos usar corretamente o solo. Obteve como resposta que é preciso irrigar o solo, colocar húmus, não queimar plantações. Em seguida, perguntou que doenças podem ser causadas por ele, e os alunos responderam: esquistossomose, bicho geográfico, amarelão.

Registrou no quadro o que eles gostariam de saber a mais a respeito do conteúdo.

- De onde vem a lava do vulcão.
- Como as rochas são formadas.
- Quais são os tipos de solo.

Os alunos registraram as questões no caderno e a PC disse que, aos poucos, durante o processo de ensino-aprendizagem eles responderiam as questões.

Na Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o movimento desenvolvido pela PC é fundamental, é necessário que se analisem os conceitos, leve em conta o que o aluno é capaz de fazer, entender e compreender por conta própria, diagnosticar a zona de desenvolvimento atual e o que pode fazer com a ajuda dos outros, ZDI. Este procedimento orientará a ação do professor no desenvolvimento das atividades.

Os alunos apresentaram vários conhecimentos a respeito do tema solo, alguns conceitos elaborados, já que o mesmo conteúdo já foi visto por eles na 3ª série. Também é um tema bastante abordado na mídia. Por isto, foi necessário reorganizarmos as atividades propostas no planejamento, e selecionar as dimensões do conteúdo que seriam abordadas e os conceitos científicos que deveriam ser apreendidos pelos alunos.

A PC realizou todas as etapas sugeridas por Gasparin (2002): na **prática social** informou aos alunos a respeito do conteúdo e as unidades que seriam trabalhadas no bimestre. Realizou a vivência do conteúdo levantando o que os alunos sabiam a respeito do assunto e o que gostariam de saber mais.

Na segunda fase do método da Pedagogia Histórico-Crítica, a **problematização**, cujo objetivo é identificar as questões que precisam ser resolvidas dentro da prática social, a PC iniciou com as seguintes questões:

- Por que o homem modificou o solo no decorrer do tempo?
- Por que as leis para a conservação da mata ciliar não são cumpridas?

Na prática social inicial, a vivência do conteúdo proposto: o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais e a problematização não são estanques, elas vão se complementando, alternando-se, devendo ser retomadas, aprimoradas e sobrepostas ao longo das demais fases de desenvolvimento da aula.

Na primeira etapa, “o que eles gostariam de saber”, não houve muita participação dos alunos, por não estarem acostumados ao método.

A PC digitou e organizou um cartaz com todas as questões elaboradas na prática social e problematização e colou na parede da sala de aula. A cada novo conteúdo dado, chamava a atenção para as questões que estavam sendo abordadas. Ela entregou uma cópia para cada aluno, estes a colaram no caderno.

Várias foram as ações didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula para desencadear o processo de instrumentalização. A PC utilizou as seguintes estratégias: leitura de texto, trabalho em grupo, vídeo, elaboração de sínteses para abordar os conteúdos: conhecendo o solo; as rochas originam o solo; o solo e o ser humano; solo-meio ambiente e saúde.

A primeira ação foi a discussão de um texto da apostila a respeito da formação e perfil do solo. A atividade teve como objetivo instrumentalizar os alunos para que conhecessem as características do solo e como ele se formou.

A PC dividiu os alunos em oito grupos, cada um ficou responsável pela elaboração de um cartaz a respeito da composição do solo, os alunos tiveram como material de apoio a apostila, nesta, havia um esquema mostrando as oito etapas do processo de formação do solo.

A atividade foi bastante “tumultuada”, sobretudo no início do processo, carteiras sendo arrastadas, alunos conversando alto, felizes porque iam trabalhar em grupo. A professora C deixou os alunos livres, para que eles próprios escolhessem os participantes da equipe, rapidamente formaram-se os grupos dos “amiguinhos”, “conversadores”, eles se

agruparam em função de afinidades e interesses comuns.

Somente depois de todos os grupos estarem organizados, a PC deu as orientações a respeito do que cada equipe deveria fazer. Alguns entenderam rapidamente e começaram a trabalhar, outros ficaram andando na sala, conversando, e alguns cercaram a PC para pedir explicação.

Em função desses aspectos e porque eles só tinham uma aula, não foi possível o término da atividade pelos alunos durante a aula. A PC solicitou que eles terminassem a atividade em casa e que, na aula seguinte, cada grupo deveria apresentar o conteúdo para os demais da sala.

Após o término da aula, nós analisamos a atividade: o planejamento, a organização e o desenvolvimento. Discutimos que o trabalho em grupo precisa ser planejado pelo professor, este precisa explicar toda a atividade antes, fazer combinados, os alunos precisam saber qual é o objetivo do trabalho, porque é importante, o que se espera deles e que a cooperação, a troca entre os alunos do grupo é essencial para a elaboração do conhecimento. No entanto, para que a interação aconteça, não basta que o professor proponha a atividade e distribua os alunos em grupo, é necessário que o professor acompanhe as equipes, assegure o intercâmbio entre eles, atribua funções a cada um dos elementos do grupo e pense o agrupamento considerando-se o nível de conhecimento de cada um.

Resgatamos a importância da interação entre alunos e professor e alunos-alunos defendida pela Teoria Histórico-Cultural no processo de conhecimento, por possibilitar a aprendizagem e promover o desenvolvimento das funções intelectuais superiores.

Discutimos, ainda, que o trabalho em grupo não é tarefa fácil nem para o professor, nem para o aluno, visto que ambos vivenciam muito pouco esse procedimento. O primeiro, geralmente, acostumado a dar aulas expositivas nas quais assume papel centralizador no processo, e cabe ao aluno ficar quieto, ouvindo, com participação esporádica, dessa forma é mais fácil controlar a disciplina em sala de aula. O aluno, por sua vez, também assume o papel de receptor, quase sempre sentado um atrás do outro e, quando tem a oportunidade de “sentar com o colega”, a maioria só quer conversar, e isto se agrava se ele não souber por que está em grupo, o que deve fazer, qual é a sua função dentro do grupo.

Analisamos que, para que o aluno consiga trabalhar de forma efetiva em grupo, é necessário que o mesmo desenvolva algumas habilidades tais como: relacionar-se com os colegas; ter disponibilidade para colaborar; aprender a expressar-se, saber argumentar, ouvir, compartilhar. E que para que essas habilidades se desenvolvam, o trabalho em grupo deve acontecer com frequência, e não como atividade esporádica, com um ou outro professor. O

trabalho em grupo precisa ser objeto de ensino-aprendizagem.

Na aula seguinte, a PC e alunos analisaram as dificuldades vivenciadas durante o trabalho em grupo e combinaram regras. A PC explicou para eles a importância do trabalho em grupo para o processo de aprendizagem, no entanto, para que haja aprendizagem é necessário participação, compromisso e responsabilidade de todos. Os alunos disseram que raramente eles realizavam trabalhos em equipe na sala de aula, não estavam acostumados e, em função disso, a conversa, o andar em sala e arrastar carteiras. A PC disse que durante o 3º e 4º bimestres ela iria realizar várias atividades em grupo e que, portanto, eles precisavam fazer alguns combinados. Em conjunto, eles definiram algumas regras, a professora registrou no quadro e os alunos copiaram no caderno.

Após essa ação, a PC solicitou que os grupos apresentassem as diferentes fases de formação do solo. Cada equipe elegeu uma pessoa para representar o grupo. A atividade transcorreu de forma organizada, os alunos apresentaram o conteúdo para a turma, com linguagem clara e simples.

Em seguida, a PC resgatou o conteúdo explicando que o solo é um recurso natural importante à manutenção de vida na Terra, é nele que se desenvolvem as plantas, base da cadeia alimentar dos ecossistemas terrestres. Informou que o solo é resultado de muitas transformações ocorridas nas rochas que formam a crosta terrestre, que a camada de rocha na superfície da terra está, há milhares de anos, exposta a mudanças de temperatura e à ação da chuva, do vento, do gelo, da água dos rios e das rochas do mar. Tais ações vão, aos poucos, fragmentando as rochas e provocando transformações físicas e químicas, ele está continuamente se remodelando.

Ela pediu que eles escrevessem um texto tendo como título **A formação do solo**, abordando todas as oito fases apresentadas pela turma.

No período da tarde, a PC e alguns alunos organizaram os cartazes em um painel que foi afixado no fundo da sala da 5ª série.

A segunda ação realizada foi a discussão do conteúdo **As rochas originam o solo** para abordar a dimensão científica do tema. Para esta atividade, a PC utilizou-se de vários recursos: leitura de textos; elaboração e explosão de um vulcão; análise de rochas e elaboração de um texto-síntese a respeito do explorado.

Houve muito envolvimento dos alunos na execução da atividade, especialmente na confecção e explosão de um vulcão de argila. As atividades foram realizadas fora do espaço de sala de aula, ou seja, no pátio do colégio. Os alunos assumiram papel ativo no processo de elaboração do vulcão e de um fóssil, organizaram-se em pequenos grupos e sob a orientação

da professora foram realizando a tarefa. A aula transcorreu de forma organizada, não houve tumulto e indisciplina durante o processo, o espaço escolhido pela PC era amplo e os alunos estavam bastante envolvidos com a atividade. Somente três alunos não fizeram o vulcão, por não terem levado os materiais que foram solicitados em aula anterior.

Percebemos que os alunos são muito curiosos, eles querem saber a respeito de vulcões, tsunamis, e outros fenômenos da natureza.

Na aula seguinte, a PC explicou sobre tipos de rochas que originam o solo: magmáticas, sedimentares e metamórficas. O assunto apresentava muitos conceitos, nomes e a PC foi expondo e registrando um esquema no quadro. Ela retomou a explicação e, ao término, incentivou os alunos a elaborarem uma definição própria dos conceitos científicos por meio das seguintes perguntas: como as rochas magmáticas são formadas; onde, como é o resfriamento; quais são os exemplos desse tipo de rocha; o que são rochas sedimentares, de onde elas se originam, como elas são formadas, quais os exemplos dessas rochas. E assim sucessivamente.

A PC distribuiu para os alunos um texto a respeito da estrutura da terra, que enfocava todos os aspectos discutidos em sala de aula e na apostila a respeito do conteúdo, especialmente conceitos científicos: de crosta, manto, núcleo, litosfera, rochas e minerais e classificação das mesmas em magmáticas, sedimentares e metamórficas. A PC foi lendo, questionando, discutindo com os alunos e, assim, analisando o nível de apropriação do conhecimento por eles.

Em seguida, ela mostrou algumas rochas levadas por ela e, também, pelos alunos, as quais a PC havia solicitado em aula anterior. Entregou o texto **Identificação das rochas** para que eles reconhecessem a pedra e realizou uma experiência.

Retomou as questões levantadas no início do trabalho na prática social e problematização, chamando a atenção para aquelas que foram respondidas.

Entendemos que ensinar Ciências, mediante os referenciais aqui pesquisados, é propiciar aos alunos situações de aprendizagem por meio das quais os mesmos poderão se apropriar dos conhecimentos científicos a respeito de diferentes fenômenos naturais. Além disso, potencializa o desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como: classificar, relacionar, deduzir, comparar, analisar entre outras.

É na fase de instrumentalização que ocorre a aprendizagem dos conceitos científicos, o aluno, por meio da ação intencional do professor, apropria-se efetivamente dos conceitos. Para tanto, o ensino não pode restringir-se à exposição do conteúdo pelo professor ou leitura da apostila, aprender não é memorização dos conceitos. É importante que o aluno possa

ampliar, rever, reformular os conceitos espontâneos que tem a respeito do conteúdo. Além disso, precisa desenvolver sua compreensão a respeito do que é conhecimento científico e o que é conhecimento espontâneo.

Como afirma Gasparin (2002, p. 57) “[...] a instrumentalização é a fase na qual os conceitos científicos se estruturam, é de vital importância conhecer o processo mental de construção desses conceitos”.

A PC fez este movimento durante a realização da atividade, especialmente quando desafiou os alunos, por meio de questões diretivas, a explicitarem o nível de apropriação dos conceitos científicos em relação ao conteúdo rochas.

A terceira ação planejada foi a discussão a respeito da modificação dos solos, problemas que essas transformações trouxeram por meio do tema **Solo e o ser humano, solo nas cidades**.

A PC iniciou a exploração do conteúdo como as seguintes questões: Onde está o solo da cidade; o que aconteceu com ele; porque foi transformado. Os alunos responderam que nas cidades as pessoas modificaram parte do chão construindo casas, edifícios, estradas. E que isso aconteceu porque as pessoas precisam de moradia, em função do crescimento da população e das cidades.

A PC destacou que desde que surgiu no planeta, o ser humano vem utilizando os recursos da natureza para suprir suas necessidades. No início, ele habitava as cavernas, depois descobriu o fogo, e que este fato fez mudar seus hábitos. Tempos depois, ele passou a usar as rochas e os metais para fabricar seus utensílios até começar a cultivar o solo para produzir seus alimentos. O solo passou, então, a ser um espaço natural, onde o ser humano desenvolveu suas atividades, construiu cidades e transformou a natureza de acordo com suas necessidades. Alertou que há, também, práticas abusivas, priorizando o lucro desenfreado e, em muitos casos, desperdícios. Explicou que, atualmente, o perfil do solo urbano é constituído por restos de materiais de construção, como fragmentos de tijolos, restos de cal, areia e cimento e outros elementos, como plástico, papel, cerâmica e que, por esse motivo, o solo das cidades, em geral apresenta graves problemas ambientais: lixo, esgoto, poluição. A impermeabilização, pelo excesso de asfaltamento e de calçadas nos centros urbanos, impede que a água da chuva penetre no solo, quando chove muito, a água não tem por onde escoar e como resultado vêm as enchentes.

A PC argumentou que o uso de técnicas inadequadas em diferentes atividades humanas, como: agricultura, pecuária, mineração, construção de cidades e ações intencionais do homem, como queimadas, uso de agrotóxicos, plantio em encostas sem curva de nível e o

desmatamento podem causar danos irreparáveis ao solo, como perda da fertilidade e a erosão. Acrescentou que as queimadas podem destruir a matéria orgânica do solo, transformando-o em verdadeiros desertos e, com a derrubada das matas ciliares, que ficam às margens dos rios, deixa o solo desprotegido e é levado pela enxurrada para dentro da água do rio, provocando o assoreamento dos rios.

Em seguida ela aplicou um teste ecológico para levantar os conceitos espontâneos dos alunos em relação ao tema, abordando conceitos de reciclagem, lixo, tipos de lixo e outras questões relacionadas ao meio ambiente.

A PC questionou o que eles entendiam por lixo. Eles responderam que era sujeira, tudo o que você joga fora, coisa que não serve mais, restos de comida, garrafas, latas, vidros. A PC explicou que, de acordo com a Associação Brasileira de Normas e Técnicas, lixo é todos os resíduos sólidos e semisólidos resultantes das mais diversas atividades de uma comunidade. Além dos resíduos sólidos, também podem ser incluídos nessa classificação certos líquidos que não podem ser lançados diretamente na rede pública de esgotos, ou seja, lixo é muito mais do que simplesmente o que as pessoas não querem ou não podem usar. Ele pode ser classificado em orgânico e inorgânico.

Como tarefa, a PC solicitou que os alunos lessem a unidade da apostila: **Lixo nas cidades**, da página 19 a 22.

Na aula seguinte, outra ação didático-pedagógica realizada pela PC foi a análise e discussão de dois programas de vídeos a respeito do conteúdo: solo – meio ambiente – lixo e saúde: Viva legal (2005), um programa exibido pela TV Futura e outro pelo SBT Repórter (2004); vídeos fornecidos pela formadora-pesquisadora.

A PC tinha duas aulas nesse dia, portanto, os alunos assistiram aos dois vídeos na mesma aula, ambos eram de curta duração. Antes de iniciar a atividade, a PC explicou que o primeiro vídeo mostraria os prejuízos que o lixo pode causar à saúde e ao meio ambiente; o que cada um de nós pode fazer para diminuir a produção do lixo; o trajeto que o lixo faz desde do momento que é jogado fora até o aterro sanitário. Pediu que eles ficassem atentos aos conceitos abordados e à questão social retratada no segundo vídeo; que analisassem se o lixo produzido pelas pessoas é indicativo de poder social: o que havia no lixo de uma família pobre, rica e média; que os alunos deveriam anotar os pontos mais relevantes em relação ao conteúdo para depois, ser realizada uma discussão a respeito dos mesmos.

O primeiro vídeo, duração 25 minutos, abordou o tema poluição e doenças causadas pelo lixo, a partir de uma perspectiva científica, enfocando vários conceitos: lixo orgânico, inorgânico, produtos biodegradáveis, tempo de decomposição dos recicláveis: conceito de

compostagem, incineração, reciclagem e aterro sanitário. Além desses conceitos, o vídeo enfocou questões ligadas à saúde e algumas sugestões para amenizar o problema.

O segundo vídeo, duração 30 minutos, era um documentário do SBT Repórter. Uma equipe do programa fez coleta do lixo pertencente a três famílias de níveis sociais diferentes, selecionado em diferentes regiões de São Paulo. O lixo coletado passou por limpeza, esterilização, seleção do lixo inorgânico e foi separado em três montes: lixo do pobre, remediado e rico.

O documentário, também, mostrou a dura vida de pessoas que vivem do que encontram nos lixões: crianças, adultos, homens e mulheres expostos a riscos de contaminação, doenças, assim como a dos catadores de materiais recicláveis.

A TV e o aparelho de vídeo ficavam na sala de informática, após o término dos documentários, os alunos voltaram para a sala de aula. O deslocamento de um espaço para outro foi bastante tumultuado. Os alunos entraram na sala de aula agitados, conversando, depois de alguns minutos, a PC conseguiu acalmá-los e iniciar a discussão de alguns aspectos abordados no vídeo.

Um fato que chocou os alunos foi a entrevista que o repórter fez com uma senhora que vivia do que conseguia arrecadar nos lixões. Quase toda a casa dela era organizada com coisas achadas no lixão: pratos, copos, travessas, inclusive, muito do que ela comia era retirado dos lixões.

A PC foi oportunizando aos alunos que os mesmos relacionassem os dados discutidos no vídeo e o conteúdo da apostila. Ela preocupou-se em estabelecer conexões entre os conceitos espontâneos com os conceitos científicos, instigando os alunos a falarem, a se posicionarem em relação aos conteúdos. No entanto, não foi possível abordar todos os aspectos do vídeo naquela aula.

Alguns alunos solicitaram que ela fizesse um texto no quadro. A PC disse que não era possível porque eles não tinham tempo e que, na próxima aula, ela traria o texto digitado, e eles terminariam a discussão.

Na aula seguinte, a PC comentou com os alunos que anotara algumas informações relevantes do vídeo e que gostaria de discutir com eles. Ela chamou a atenção deles para as diversas dimensões do conteúdo lixo: científica, social, econômica, e foi discutindo cada uma delas. Depois, entregou uma síntese para os alunos e solicitou que fizessem as atividades da apostila.

Na Teoria Histórico-Cultural, a mediação é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, para a aquisição do conhecimento historicamente acumulado.

Esta acontece pelo uso da linguagem e da fala, assim, a aprendizagem se dá por meio de um processo de interação entre as pessoas. A linguagem desempenha um papel essencial no processo de apropriação dos conceitos científicos. É importante que o professor oportunize momentos para que os alunos falem, escrevam, trabalhem em pequenos grupos. Para tanto, o professor deve recorrer a várias formas de mediação, utilizando-se de diversos objetos mediadores.

A PC utilizou-se de vários recursos didáticos, a aula era sempre diferente, no entanto, em função da escolha de métodos ativos, mudanças de espaço, entre outros, em alguns momentos a aula era “tumultuada”, especialmente no início até a PC explicar o procedimento e estabelecer combinados, no entanto era produtiva. Havia participação e envolvimento dos alunos e compreensão do conteúdo pelos mesmos.

O quarto movimento da Pedagogia Histórico-Crítica é a catarse, ela foi sendo realizada durante todo o processo, a cada ação a PC fazia intervenções, esquemas, resumos, voltando para as questões que estavam sendo respondidas.

O quinto movimento, a prática social final, ponto de chegada do método pedagógico, não foi devidamente explorado. Ao término do trabalho com o vídeo, a PC retomou, de forma explícita algumas questões levantadas no início do processo – prática social inicial e problematização – com o objetivo de identificar o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos. No entanto, a PC explorou o conteúdo rapidamente, sem muito aprofundamento e, em seguida, solicitou que, como tarefa, os alunos escrevessem um texto e entregassem para ela.

A atividade acabou nesse estágio, sem que houvesse discussão e análise do conteúdo.

O último tema da unidade “Alimentação e saúde” abordava os conceitos: carboidratos, lipídeos, proteínas, vitaminas e sais minerais; pirâmide alimentar, alimento e energia, enfocando a dimensão conceitual. Como ponto de partida, a PC questionou o que é uma dieta saudável. Os alunos responderam que é uma refeição rica em frutas, legumes, ou seja, vitaminas, proteínas e sais minerais. A PC indagou porque é importante que as pessoas tenham uma alimentação equilibrada. Obteve como resposta que ela proporciona energia e saúde. Ela continuou: o que os jovens preferem comer, e se eles tinham uma alimentação saudável. Eles responderam que, geralmente, as crianças e adolescentes gostam de comer “porcarias”, “fast food”, “guloseimas”, “chips”, “frituras”, um ou outro respondeu que comia muitas frutas, legumes. Em seguida, ela perguntou quais doenças podiam surgir devido à má alimentação, eles disseram que ela pode causar: desnutrição, obesidade, anorexia e bulimia.

A PC argumentou que uma alimentação adequada é aquela que contém todos os

nutrientes necessários ao bom funcionamento do organismo, proteínas, carboidratos, lipídeos, vitaminas e sais minerais. E que cada pessoa deve consumir quantidades adequadas à faixa etária para suprir as carências energéticas do indivíduo, portanto, uma refeição que contenha proporções variadas de cada alimento.

A PC continuou com a exploração dos conceitos dos alunos em relação a lipídeos, proteínas, carboidratos e vitaminas e a função de cada um deles no organismo e em quais alimentos são encontrados.

Os alunos apresentaram muitos conceitos científicos a respeito do assunto. Eles disseram que já tinham estudado todos os conteúdos abordados na apostila. Alimentação foi a temática apresentada por eles na Mostra Cultural de 2005, e que participaram de palestras com pessoas da pastoral da criança, com nutricionista, fizeram produções de textos, cartazes e muitas outras atividades, e tiveram que estudar muito para a apresentação.

Em função deste fato, reorganizamos o planejamento e definimos uma seqüência de ações com o objetivo de abordar as dimensões: social, econômica, psicológica e cultural do tema “Alimentação e saúde”. Selecionamos materiais complementares a respeito do conteúdo, porque a apostila só trazia o aspecto conceitual do assunto.

Quando o professor ignora os conhecimentos cotidianos, ou seja, a zona de desenvolvimento atual do aluno, o ensino torna-se ineficaz ou não possibilita que o aluno avance, porque este entra em contato com explicações que não fazem sentido para ele. Da mesma forma, quando os alunos já têm um nível de elaboração de conceitos científicos a respeito do tema, é necessário que o professor organize atividades que possibilitem a apropriação do conteúdo a partir de outras dimensões.

Na Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento que deve ser objeto de ensino na escola é o que o aluno não sabe, não domina, o ensino deve partir dos conceitos já elaborados pela criança, mas prosseguir, ir além do conhecido.

Para o segundo momento, problematização, utilizou um material que foi digitado e entregue para os alunos. A PC não realizou a atividade no quadro, por ter que acelerar o trabalho em função de datas, prazos.

Todo ser humano precisa cuidar bem de sua saúde. Na época atual, há excessiva preocupação com a estética, mas a saúde física e mental sofre um constante desgaste em virtude da má qualidade de vida. Por um lado, há aqueles que, em troca de uma aparência elegante e esguia, vivem mal alimentados por opção; por outro lado, existem pessoas que simplesmente não têm o que pôr no prato, ou que não têm sequer o prato.

- Porque não é possível a todas as famílias manterem um cardápio saudável, com

equilíbrio entre frutas, verduras, carnes e laticínios?

- Por que, no Brasil, temos, ao mesmo tempo, problemas contraditórios: desnutrição e obesidade.
- Por que existe fome no Brasil? Há como amenizá-la? O que cada um pode fazer, e o governo.
- O que é bulimia e anorexia, como evitá-las?
- Qual é o papel dos alimentos industrializados (como salgadinhos, bolachas recheadas, refrigerantes) e dos lanches altamente calóricos no problema de obesidade?

A PC leu as questões com os alunos e solicitou que eles colassem no caderno. Elas seriam respondidas durante o desenvolvimento das ações planejadas.

Várias ações didáticas foram planejadas tendo como objetivo responder as questões levantadas na problematização, explorando as diferentes dimensões do tema “Alimentação”, entre elas: análise de dois documentários em vídeo; leitura de textos diversificados; produção de cartazes, cardápio e folder para uma campanha **Quem tem fome tem pressa**.

A PC utilizou dois vídeos como estratégia de ensino: 1) **Cardápio do futuro** – sala de notícias, programa exibido pela TV Futura, para discutir a dimensão científica e biológica do conteúdo; 2) **Direito de comer** – programa da TV Escola, para discutir as dimensões social, econômica e histórica. Os alunos assistiram aos dois vídeos em uma mesma aula, por serem ambos de curta duração, 25 minutos cada.

O primeiro documentário abordou vários aspectos relacionados à alimentação: comidas rápidas – fast food, comidas prontas e mudança de hábito na alimentação nos anos 2000. Também, apresentou conceitos de alimentos orgânicos, inorgânicos, transgênicos, vantagens e desvantagens no consumo desses alimentos. Além disso, discutiu a mudança na qualidade de vida em relação a hábitos alimentares aliados à atividade física, doenças causadas pelo excesso de consumo de gordura, importância da educação alimentar desde a infância e o papel da família e da escola nesse processo. Quase todos os assuntos e conceitos da apostila foram abordados no vídeo.

O segundo vídeo tinha como tema principal a **Fome e Miséria no Brasil**. O documentário mostrou o mapa da fome no Brasil. Apresentou alguns estados nordestinos, nos quais famílias inteiras faziam somente uma refeição por dia, composta por feijão e farinha, ou alguma planta local servia de alimento. Apresentou, também, o alto nível de mortalidade infantil nesses estados.

Destacou o alto índice de famintos em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e, por outro lado, o desperdício de alimentos nos grandes comércios: sacolões e restaurantes. E, por

fim, mostrou programas de combate à fome no Brasil: Pastoral da Criança, em que a atuação dessa instituição nos bolsões de miséria do país tem contribuído para diminuir a mortalidade infantil e a desnutrição em diversas áreas do Brasil, especialmente no Nordeste; relatou que, a partir 1990, o sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, liderou, em campanha nacional, a ação da cidadania contra a fome e a miséria e pela vida. Essa campanha chamou a atenção da população brasileira para o problema da fome no Brasil, mobilizando vários setores da sociedade, e que, até hoje, esse movimento acontece, mesmo após a sua morte.

Ao término dos vídeos, a PC destacou oralmente os aspectos mais relevantes abordados nos mesmos.

A segunda ação planejada foi a seleção e leitura de textos jornalísticos e científico a respeito do assunto: **Distúrbios alimentares** (anorexia nervosa, bulimia nervosa, desnutrição e obesidade), abordando a dimensão psicológica, social e biológica; **Desperdício alimentar x fome** (campanha fome zero, guerra contra fome, fast food, comida no lixo) para discutir a dimensão social e econômica; **Alimento e cultura** (o mundo à mesa, as preferências nacionais) dimensão cultural.

A PC orientou todo o processo antes de formar as equipes, passou no quadro um roteiro das ações que deveriam ser realizadas pelas equipes: 1. leitura do texto na íntegra, discutir, grifar e anotar as idéias relevantes (Atividade foi realizada em sala); 2. elaboração de um cartaz referente ao tema – ela passou como deveriam ser organizados os cartazes, disponibilizou alguns sites que os alunos pudessem pesquisar para ampliar os dados a respeito dos assuntos –; 3. apresentação do conteúdo de cada grupo para a turma; 4. produção de um resumo-síntese do assunto – este deveria ser digitado e entregue para cada aluno durante a apresentação –; 5. mobilização na escola para arrecadação de alimentos não perecíveis para doar cestas básicas para instituições carentes.

Alguns alunos demonstraram preocupação, pareciam confusos com tantas informações ao mesmo tempo, apesar de a PC ter escrito no quadro para que eles registrassem no caderno. A PC explicou que eles fariam uma atividade de cada vez, e que ela explicaria uma a uma.

Em seguida, os alunos foram organizados em 12 grupos de três, a PC entregou os textos para cada grupo e explicou o que eles deveriam fazer. Durante a realização da leitura dos textos, a PC dirigiu-se a alguns grupos orientando-os. A maioria estava comprometida, lendo, grifando e discutindo.

Compreendemos que, em Ciências, o aluno precisa aprender a ler textos científicos e a partir deles: registrar, organizar as informações por meio de cartazes, resumos, exposição oral, fazendo uma análise crítica do conteúdo abordado no mesmo. Contudo essas ações deverão

ser ensinadas mediadas pela professora. Na Teoria Histórico-Cultural, além de promover essas situações, o professor precisa intervir de forma planejada e efetiva no processo de ensino-aprendizagem. A atividade foi oportunizada, no entanto não potencializada.

A distribuição dos alunos em sala de aula deve favorecer uma variedade de estratégias: dupla, trio, grupo. Entendemos que o trabalho em equipe tem como objetivo promover a interação entre os alunos, entre os grupos e favorecer a apropriação dos conteúdos científicos, a discussão, o confronto de idéias possibilitando ao aluno a organização de seu pensamento.

Não basta organizar o trabalho em equipes, é preciso que o professor favoreça a interação e oriente a atividade, garantindo a troca e o cumprimento da tarefa. Para tanto, ele precisa ter planejado e reservado um bom tempo para a elaboração da mesma sob a orientação do professor. Compreendemos que não é uma atividade fácil de ser realizada pelo professor, acompanhar tantos grupos ao mesmo tempo.

Além disso, é necessário socializar os resultados para que todos conheçam as conclusões de cada grupo. Cabe ao professor atuar na área de desenvolvimento próximo, fazendo intervenções, questionando, desestabilizando as certezas, apresentando informações, conceitos que se façam necessários para ajudar ao aluno na passagem de um nível de conhecimento a outro.

A PC reservou duas aulas para que os grupos apresentassem. Os cartazes ficaram bons, exceto dois, a respeito do tema alimentação e cultura. Elaborar cartazes era uma atividade bastante realizada por eles, todos os professores solicitavam, os alunos já estavam acostumados. Quanto às sínteses, atividade nova, algumas estavam excelentes, especialmente as relacionadas a distúrbios alimentares: anorexia, bulimia, obesidade e desnutrição. No entanto, as elaboradas pelos grupos: alimentação e cultura e desperdício alimentar x fome, estavam bastante incompletas. Os alunos não identificaram as idéias relevantes dos textos e nem mesmo conseguiram organizar as idéias seqüencialmente.

A maior dificuldade identificada na seqüência de atividades foi a exposição oral, ou seja, a apresentação para a turma. A maioria dos grupos apresentou dificuldades em realizar a atividade: timidez, fala baixa; no entanto, muitos grupos demonstraram bastante conhecimento do assunto abordado no texto e percebíamos que eles tinham consultado outras fontes.

A PC, no primeiro momento, não fez quase nenhuma intervenção, exceto solicitar que falassem mais alto. Deixou todos os grupos apresentarem sem fazer nenhuma colocação. Foi possível diagnosticar que a PC não tinha lido todos os textos selecionados.

A PC daria por encerrada a atividade nessa etapa. Discutimos o papel do professor no

processo, apontamos alguns aspectos que deveriam ser considerados: mediação do professor durante o processo e sistematização dos pontos relevantes de cada texto.

Na aula seguinte, a PC argumentou que tinha lido todos os textos e levantado alguns aspectos importantes para a discussão. Ela destacou que, atualmente, o mundo produz e consome muito mais alimentos do que necessita, e que, em nosso país, de terras férteis, onde há supersafras a cada ano, existe um grande número de pessoas desnutridas, o mesmo acontecendo em muitas partes do mundo. O problema não está na incapacidade do solo de produzir alimentos, mas sim em repartir, de modo adequado, o total de alimentos pelo total de habitantes da Terra. Explicou que a falta de produção de alimentos acontece particularmente, em períodos de secas, crises, guerras, épocas de queda nos preços dos produtos agrícolas e diminuição de seu plantio. Alerta que existem muitas contradições, a fome mata milhões de pessoas todos os anos em várias regiões do mundo e, por outro lado, muitas pessoas adoecem por se alimentar demais e errado, e que uma boa parte das pessoas que passam fome moram em países pobres, e os obesos nos ricos. A PC citou o alto índice de obesos nos Estados Unidos. No entanto, no Brasil, existem enormes desigualdades, a fome ocorre porque o alimento não está disponível para todos, mas apenas para os que têm dinheiro para comprá-lo, e que a produção de alimentos, geralmente, está sob o domínio de grandes corporações e os mais atingidos são pessoas desempregadas, sem terra, habitantes das periferias urbana.

Ela explicou que o Brasil é um país de desigualdades internas, por existirem grupos parecidos com aqueles dos países ricos (as elites) e outros extremamente pobres (como no sertão nordestino) e que o vídeo havia mostrado isto, cujos indicadores de mortalidade infantil nesses estados é bastante alto, o nível de pobreza compara-se com países africanos. A PC destacou que o aumento de pobreza e dos sem tetos nas grandes cidades marca a deteriorização das sociedades e que, hoje, a crise financeira afeta pessoas de todos os níveis sociais.

Discutiu também a respeito dos distúrbios alimentares: anorexia, bulimia, obesidade e desnutrição, houve bastante envolvimento dos alunos nessa parte, pois eram assuntos que estavam na mídia e despertava bastante interesse deles.

No entanto, não houve discussão e aprofundamento da “campanha fome zero” e nem mesmo sobre alimentação e cultura.

Como encerramento a PC entregou para os alunos um texto **O desafio alimentar**.

A última atividade realizada foi a prática social final, foi organizada uma campanha “**Quem tem fome, tem pressa**” para conscientização e arrecadação de alimentos, esta ficou para as duas últimas semanas de aula. A PC e os alunos elaboraram um informativo e os

alunos distribuíram nas turmas da escola, explicando o trabalho que tinha sido desenvolvido e pedindo colaboração. Além da arrecadação intra-escolar, eles arrecadaram alimentos em suas ruas, prédios, vizinhança. Durante o período, a PC organizou um cronograma, a cada dia dois alunos passavam nas turmas, recolhendo os alimentos. Foi arrecadado o suficiente para montar nove cestas básicas que foram entregues para uma instituição carente. Houve bastante envolvimento dos alunos.

#### **4.9 Observação e análise da disciplina de Ciências – 5ª série – Plano 2**

A PC começou a aula apresentando o conteúdo que seria desenvolvido no 4º bimestre.

- A atmosfera da Terra;
- O ar e o ambiente;
- O ar e a saúde.

Ela iniciou a prática social com o levantamento dos conceitos espontâneos dos alunos em relação ao conteúdo, questionando o que é ar e porque ele é importante para a vida na Terra. Os alunos responderam que ar é o oxigênio que nós respiramos e que ele é importante para a nossa sobrevivência. A PC perguntou ainda o que eles entendiam por ar rarefeito e se o único gás que existe na atmosfera é o oxigênio. Eles disseram que o ar rarefeito é aquele que não existe, ele é raro, e pode ser tóxico ou puro. Ela indagou o que é atmosfera e como está o ar do nosso planeta. Obteve como resposta que ela é a camada que nos protege dos raios solares, é uma camada invisível que envolve a terra e protege o ar, e que este está poluído.

A PC explicou que a terra é formada por uma fina camada de ar chamada atmosfera e que esta é fundamental para a vida, para a sobrevivência das plantas e dos animais. Com a expansão das indústrias, do consumo e de grandes centros urbanos, a atmosfera de nosso planeta vai recebendo vários tipos de gases tóxicos que prejudicam a saúde das pessoas.

Em seguida, ela registrou, no quadro, o que os alunos gostariam de saber a mais sobre o conteúdo.

- Quais são os problemas que a poluição pode causar a nossa saúde?
- Como é produzido o ar poluído?
- De onde vem o ar?
- Quais são os tipos de gases presentes na atmosfera?
- O que é poluição do ar?
- Quais são os principais responsáveis pela poluição atmosférica nas grandes cidades, e em Maringá?

- O que é efeito estufa, chuva ácida e camada de ozônio?
- Porque o planeta está aquecendo?

Após, ela registrou a seguinte problematização:

- Porque o homem produziu a poluição?
- Por que, hoje, ele precisa despoluir?
- Quais são as leis de proteção ao meio ambiente? Por que elas não são cumpridas?

Foram organizadas algumas estratégias de ensino-aprendizagem: leitura de textos sobre gases tóxicos, poluentes atmosféricos, domiciliares e efeitos sobre a vida humana; o ar da cidade que respiramos; vídeos: Poluição do ar e Camada de ozônio e produção de um texto.

O primeiro vídeo foi “Poluição” – Viva legal, programa exibido pela TV Futura. Abordou inúmeras formas de poluição provocadas pelo acúmulo de lixo, pelo resíduo produzido nos grandes centros urbanos, pelos agrotóxicos usados na agropecuária, pelo desmatamento, pela contaminação das águas dos rios e oceanos. O documentário aprofundou o conteúdo poluição do ar, relacionado-a a problemas de saúde e apresentando possíveis soluções para amenizar o problema, realizadas pelo governo, indústrias e sociedade em geral.

Após o término do vídeo, a PC destacou alguns aspectos relevantes. Iniciou retomando a problematização porque o homem polui o ar? Ela explicou que, nos últimos séculos, o ser humano tem apresentado um comportamento destrutivo em relação à biosfera. A mentalidade moderna, que vem imperando na sociedade capitalista, encara a natureza como um mero instrumento a serviço da humanidade, o objetivo maior é o progresso, que consiste em ter e construir sempre mais e mais casas, mais edifícios, mais campos cultiváveis, mais indústrias, mais estradas. Durante muito tempo, acreditou-se que a natureza fosse infinita, que os recursos naturais fossem inesgotáveis; assim, o progresso material nunca teria fim. Mas a biosfera tem limites muito claros, estes já começaram a ser atingidos pela ação humana, provocados pela falta de cumprimento das leis, consumismo exagerado, trazendo profundas mudanças e ameaçando a sobrevivência da humanidade; entre eles: acúmulo de gás carbônico na atmosfera, a destruição da camada de ozônio, o efeito estufa, a chuva ácida.

A PC destacou que, com o desenvolvimento da atividade industrial, aumentou muito a presença de gases nocivos na atmosfera. As chaminés das fábricas, os escapamentos dos veículos, os desmatamentos, as queimadas são os principais fatores responsáveis pela poluição atmosférica. Esses fatores têm se intensificado nas últimas décadas, pois houve elevado crescimento da população mundial, enorme expansão da indústria.

Além disso, discutiu a solução para o problema da poluição atmosférica abordada no

vídeo.

Por fim, a PC entregou para os alunos uma síntese do conteúdo **O ar e a nossa vida**, ela fez a leitura do texto com os alunos.

Ela solicitou que os alunos como tarefa realizassem a leitura da apostila **O ar em perigo** e **Ar e a saúde**.

Na aula seguinte ela discutiu o conteúdo: gases tóxicos, poluentes atmosféricos, domiciliares e os efeitos sobre a vida humana.

A atividade foi desenvolvida rapidamente, sem que houvesse maior aprofundamento, porque era necessário acelerar para dar conta do conteúdo.

Tínhamos organizado vários materiais complementares em CD a respeito do tema: chuva ácida, efeito estufa, aquecimento global, camada de ozônio, inclusive iríamos assistir ao filme **O dia depois de amanhã**. No entanto, não foi possível utilizá-los, tivemos que reorganizar o planejamento pois durante o 4º bimestre em função dos dois recessos, acampamento, olimpíadas, entrega de medalhas, ensaio para atividade de encerramento. Foram dez aulas a menos no bimestre, e este fato acabou interferindo no processo de ensino-aprendizagem.

O conteúdo foi dado de forma rápida, sem que houvesse discussão, circulação de idéias. Em vários momentos, os alunos queriam participar, opinar, eles se interessaram muito pelo conteúdo, e a resposta que eles tinham da PC era “agora não dá para falar”, também por parte da PC não houve um aprofundamento e nem elaboração de sínteses.

Outro aspecto, em função da falta de tempo, é que a PC não voltou para as questões levantadas na prática social e problematização de forma sistematizada, ou seja, pensada, planejada.

A última atividade realizada no ano letivo pela PC foi a análise do vídeo **Camada de ozônio**, Viva legal – programa exibido pela TV Futura. Antes de assistirem ao vídeo, a PC explicou o conteúdo do mesmo, chamando a atenção dos alunos a respeito do que eles iriam aprender com o documentário: entender o que é camada de ozônio, a importância dela para a vida humana, o porquê dela estar sendo destruída, os perigos que a destruição pode trazer e o que cada um pode fazer para proteger a camada de ozônio e, conseqüentemente, a vida na Terra.

Os alunos assistiram ao vídeo em silêncio, fizeram anotações e ao término a PC destacou alguns aspectos e solicitou que eles produzissem um texto a partir de um roteiro. Informou que eles deveriam também consultar a apostila, esta apresentava várias informações a respeito do tema, e os textos deveriam ser entregues a ela.

Foi a última aula que assistimos.

## 5 PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL

As ações de formação, as observações, o acompanhamento e a entrevista semi-estruturada desenvolvidas com a PA, PH e PC nos possibilitaram, como pesquisadora, tecer algumas análises a respeito do nível de apropriação dos referenciais e diagnosticar desafios que emergem dessa prática.

Distanciada da realidade pesquisada, algumas questões se evidenciaram nesse processo e merecem ser discutidas e analisadas para a compreensão do fenômeno estudado.

Partimos do pressuposto de que o professor é um sujeito da sociedade e da escola e por sua inserção nelas é produto de múltiplos determinantes, vive contradições, conflitos por que está imerso em um cotidiano escolar complexo e sofre pressões. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor não é isolada das questões da escola, de como esta se organiza, sofre interferência dela, no entanto, pode intervir, transformar, modificando-a visto que é parte do processo educativo.

Em um texto intitulado **Significado e Sentido do Trabalho Docente**, subsidiado pelos pressupostos vigotskianos, Basso (1998) destaca que o trabalho do professor deve ser compreendido como unidade, considerado em sua totalidade, mediante um exame das relações entre as condições objetivas e subjetivas de formação.

Para Basso (1998), as condições objetivas envolvem desde a organização prática, participação no planejamento escolar, preparação da aula, até a remuneração do professor.

Quanto às condições subjetivas, são próprias do trabalho humano. O homem, ao planejar sua ação, age conscientemente, mantém uma autonomia maior ou menor em função do grau de objetivação do processo trabalho em que está envolvido. Basso (1998) destaca que as condições subjetivas referem-se à formação do professor e incluem a compreensão do significado de sua ação. Esta é composta pela sua ação de ensinar, objetivos, conteúdos concretos efetivos por meio de ações realizadas conscientemente pelo educador. É a partir desses condicionantes que vamos analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras.

As questões da entrevista (apêndice C) seguiram um roteiro flexível, permitindo uma interação verbal entre professoras e pesquisadora. Elas foram realizadas em local reservado, com duração média de 50 a 60 minutos, ocasião em que os depoimentos das professoras foram gravados em fita cassete e, posteriormente, transcritos.

As três professoras entrevistadas apresentam algumas características comuns: todas do sexo feminino, trabalham exclusivamente na rede privada de ensino, nenhuma delas realizou

curso de pós-graduação; especialização, mestrado, entre outros.

Em relação ao tempo de exercício profissional, a PA possui 17 anos experiência e trabalha dois períodos na escola; a PH possui quatro anos de experiência e carga horária semanal de 18 horas-aula; a PC tem dois anos de experiência e uma carga horária semanal de 12 horas-aula.

### 5.1 Da entrevista com as professoras

A seguir é apresentada cada questão acompanhada de análise.

1. Quais foram aspectos mais significativos para você durante o processo de formação continuada por nós realizado?

PA [...] foram as discussões antes, durante e após a aula [...] quando entrei na escola, eu não entendi qual era a proposta pedagógica do colégio, não ficou claro, também não compreendia o que era um referencial teórico [...] o que ajudou bastante foi você estar presente durante as aulas, se tivéssemos somente os encontros mensais, eu acredito que iria demorar muito mais para entender o referencial.

PH [...] foi a relação prática-teoria-prática, ou seja, entender o que é um referencial, especialmente os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, houve um avanço teórico e, em função disso, a cada aula ficava mais fácil a sua utilização em sala de aula. No entanto, ainda estou em processo de elaboração teórico-prático do referencial, principalmente quanto à prática, pois tudo é muito novo, no começo me sentia engessada, mas, aos poucos, fui mudando.

PC [...] foi a elaboração do planejamento histórico-crítico, o acompanhamento e a instrumentalização que tive durante a aplicação em sala de aula. Além disso, o entendimento de alguns aspectos dos dois referenciais [...] a relação prática-teoria-prática, ou seja, discutíamos as questões de sala de aula amparadas pelo referencial e voltávamos para a prática.

Os pontos mais significativos no processo de formação continuada em serviço destacados pelas professoras foram: 1- instrumentalização para que entendessem alguns aspectos do referencial teórico-metodológico; 2- relação prática-teoria-prática; 3- acompanhamento pedagógico.

As três professoras destacaram que as ações desenvolvidas durante o processo de formação foram ao encontro de suas necessidades teórico-práticas, instrumentalizando-as para as intervenções em sala de aula.

Os depoimentos das professoras confirmam a nossa hipótese de que as ações de formação continuada em serviço precisam estar articuladas por um referencial teórico-

metodológico, e as professoras, em seu processo de formação continuada, devem ter clareza a respeito do mesmo. Elas precisam aprender a refletir criticamente sobre a prática pedagógica, mediadas pelo formador, à luz do conhecimento científico produzido historicamente a respeito dos diferentes assuntos, e coerentes com o referencial proposto, voltar a prática pedagógica e repensá-la, reavaliá-la (VERDINELLI, 2005). Este foi o movimento que procuramos desenvolver com as professoras durante o processo de formação continuada em serviço.

Entendemos necessário destacar que, no início do processo de formação da PA, PH, PC, nenhuma das três professoras tinha clareza a respeito do que é um referencial teórico-metodológico. Mesmo a PH e PC que já haviam estudado teoricamente, nos poucos encontros de formação realizados em 2005 e 2006, com os professores de 5ª a 8ª séries. Elas conheciam e utilizavam as palavras: construtivismo, histórico-cultural, histórico-crítico, entre outros, mais como termos do que como concepção de sociedade-homem-educação. Além disso, não entendiam as implicações desses pressupostos teóricos no processo de ensino-aprendizagem.

Mazzeu (1998) argumenta que a prática do professor em sala de aula, em seu dia-a-dia, é, geralmente, fundada sob a forma de clichês, em função disto, o professor julga que tem domínio teórico de alguma teoria que embasa sua prática. Contudo, quase sempre, esta é guiada pelo senso comum, sem seguir nenhum referencial teórico-metodológico.

Durante o processo de formação continuada por nós desencadeado no colégio, abordamos, discutimos alguns aspectos dos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural e, mesmo assim, as professoras não se apropriaram dos mesmos. Isto comprova que somente ações de formação continuada em serviço não mudam a prática pedagógica do professor, às vezes, nem mesmo instrumentaliza-os teoricamente. Entendemos que, para que mudanças ocorram, é necessário articular dialeticamente ações de estudo, planejamento e acompanhamento. A partir do momento em que essas ações foram desencadeadas, as professoras começaram articular prática-teoria.

Compreendemos ser necessário evidenciar o nível de apropriação dos fundamentos teórico-práticos em relação ao referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e Histórico-Crítica em que as professoras sujeitos da pesquisa se encontram.

A PA está no início do processo de apropriação dos fundamentos teórico-prático dos referenciais aqui investigados, enquanto concepção de homem-sociedade-educação. Esta afirmação se justifica porque não houve momentos de estudo teórico. A professora não tinha horário disponível em função da sua carga horária semanal. As condições objetivas vivenciadas por ela na instituição interferiram muito no processo de acompanhamento, os

encontros de formação foram reduzidos a cinco encontros mensais, em um deles a professora não estava presente. Sendo assim, a instrumentalização aconteceu mais por meio de troca, conversas rápidas antes, durante e após a aula a respeito dos pressupostos do que um trabalho efetivo de articulação prática-teoria-prática, subsidiada pelo referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. A nossa intervenção foi muito mais para o “modelo” do que reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Além disso, foram somente três meses, período muito curto para que houvesse um trabalho efetivo de formação.

Chegamos a elaborar mais dois planos, um em Língua Portuguesa – a respeito do texto publicitário, e um em Ciências, sobre clonagem. Este, inclusive, acompanhamos por um tempo, no entanto todas as dificuldades diagnosticadas na aplicação do plano 1 mantiveram-se: falta de tempo para estudo, excesso de atividade proposta pela escola.

Durante o processo de acompanhamento, a PA mostrou-se bastante receptiva, aberta, comprometida com o trabalho, no entanto, para que houvesse um trabalho efetivo e apropriação do referencial teórico-metodológico, seria necessária intervenção, discussões de estudo, planejamento das aulas a partir dos referenciais o que não se efetivou.

Em função dos aspectos acima descritos, durante o processo de observação, o nosso papel resumiu-se mais a coletar dados e a descrevê-los do que intervir com vistas à transformação da prática pedagógica.

No entanto, mesmo com o pouco tempo disponível para discussão em função das dificuldades referentes às condições objetivas, apesar disso tudo, pelo depoimento da PA, só o fato de trocar idéias com alguém mais experiente pode possibilitar um avanço. Este fato foi diagnosticado por nós também, uma vez que, depois das férias de julho, houve uma reorganização no seu trabalho.

Durante a entrevista, a PA destacou que, aos poucos foi entendendo o método, começou a aplicá-lo em todas as disciplinas, História, Geografia, Matemática, inclusive na 2ª série, turma que ela atuava no período da manhã, e que desenvolveu o trabalho, durante o terceiro e quarto bimestres, pautado nos cinco movimentos da pedagogia histórico-crítica.

Quando começamos o acompanhamento de PC e PH, durante o 2º semestre de 2006, os nossos encontros de formação foram semanais. Apesar dos movimentos de intenso estudo, discussão e reflexão crítica a respeito de alguns aspectos dos referenciais, eram muitas as questões que precisavam ser objeto de estudo e não foi possível abordar todas.

Compreendemos que um programa de formação continuada subsidiada por estes referenciais teórico-metodológicos implicam muitos desdobramentos: concepção de homem-sociedade-educação na perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural; aprendizagem e

desenvolvimento na perspectiva vigotskiana (mediação, ZDA, ZDI, conceitos espontâneos, conceitos científicos); elaboração e planejamento subsidiado em uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. É impossível que o professor dê conta de tudo isso em tão pouco tempo de formação, alguns encontros em 2005 e 2006 e os encontros semanais nos últimos meses, por outro lado, foi mais complicado ainda para a PA, que só teve algumas ações. No entanto, entendemos que é fundamental que o professor compreenda a concepção de mundo-homem-educação-conhecimento que subsidia estes referenciais, caso contrário, corre-se o risco de utilizar a metodologia proposta por Gasparin (2002) como um modelo de planejamento, “uma receita”.

A apropriação de alguns aspectos dos pressupostos de Teoria Histórico-Crítica e Histórico-Cultural pela PH e PC aconteceu em níveis diferenciados, relatados a seguir.

No decorrer do processo de formação continuada, foi possível verificar que a PH avançou em relação à compreensão da concepção de homem-sociedade e educação discutidas por Saviani (1986, 2003). Durante as ações de estudo, a PH, aos poucos, foi assumindo uma atitude crítica e evidenciando compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Um fator que contribuiu para que a apropriação ocorresse foi o fato dela ser graduada em História e já ter conhecimento a respeito do Materialismo Histórico-Dialético; conhecia as idéias de Marx e Engels.

Em função desses aspectos, a PH se apropriou teoricamente dos cinco passos propostos por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica, muito mais do que da didática elaborada por Gasparin, ela não seguiu os procedimentos propostos pelo autor em cada uma das etapas. Ela foi se apropriando de alguns aspectos do referencial e reorganizando a prática de sala de aula pautada na concepção de História numa perspectiva mais crítica, abordando o conteúdo por meio das relações sociais. No entanto, como a própria professora destacou, ainda está em processo de elaboração do referencial.

A PC conseguiu se apropriar mais da metodologia proposta por Gasparin (2002) tanto em relação à elaboração quanto à aplicação do planejamento, também, entendeu alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em especial os conceitos espontâneos e científicos. Em vários momentos de análise da aula, discutimos tais pressupostos e durante o processo de formação continuada, ela foi compreendendo a concepção de ciência pautada nesse referencial, e a própria ação pedagógica foi se modificando.

A PA destacou durante a entrevista que avançou muito na compreensão, no entanto, está no início do processo, porque são muitos os aspectos dos referenciais que precisa entender, tanto teóricos quanto práticos.

Quanto ao segundo aspecto destacado pelas professoras: relação prática-teoria-prática, procuramos, considerando as dificuldades diagnosticadas no decorrer do acompanhamento, instrumentalizá-las por meio de leitura e discussões de textos de alguns autores ligados aos referenciais, como possibilidade de analisar, reorganizar a prática pedagógica delas subsidiada pelos pressupostos teóricos, de modo a voltar à prática e reorganizá-la.

Esse movimento foi se realizando durante o processo de formação, a cada encontro e discussão percebíamos que as professoras relacionavam as discussões com a prática de sala de aula e diagnosticavam as condições objetivas e subjetivas do ato educativo.

Utilizamos como estratégia com a PH e PC analisar, dialogar a respeito das dificuldades, incertezas das questões da prática com base nesses referenciais, provocando nelas a necessidade de domínio dos conhecimentos teóricos para dar conta das dificuldades diagnosticadas.

Veiga (1988, p. 8-9, grifos nossos) destaca que:

[...] a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não vivem isoladas, **uma não existe sem a outra**, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria, cai-se na posição idealista. O universo também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que é prática, propiciando o ativismo o praticismo ou utilitarismo.

Saviani (2003) defende que a práxis é a prática fundamentada teoricamente; para ele, se a teoria está desvinculada da prática, configura-se como contemplação e, por outro lado, se a prática é desvinculada da teoria, é puro espontaneísmo, ou seja, o fazer pelo fazer.

Podemos afirmar que a PA, PH e PC ainda se encontram em processo de apropriação. Há muito a compreender, especialmente a respeito dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo o que é ensinar-aprender pautado nesse referencial.

Elas precisam aprender a diagnosticar e acompanhar o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos. Nesse primeiro momento, houve uma preocupação maior com o ensinar. Compreendemos que ensinar-aprender são processos dialéticos, portanto, indissociáveis.

Além disso, há ainda algumas dificuldades diagnosticadas na aplicação do método da Pedagogia Histórico-Crítica que serão objeto de análise na questão quatro deste capítulo.

Compreendemos que é um processo longo, é preciso um tempo para elaboração, internalização sobre o novo referencial. Formar um professor para atuar na perspectiva

Histórico-Cultural e Histórico-Crítica é um desafio.

Defendemos que a formação continuada é um processo longo e sem estágio final, portanto ela deve ser contínua, sistematizada, planejada.

Quanto ao último aspecto levantado pelas professoras, o acompanhamento pedagógico do formador-pesquisador, este será objeto de análise na questão seguinte.

## 2. Como você avalia o papel do formador-pesquisador no seu processo de formação?

PA [...] a princípio me senti constrangida, por ter uma pessoa me observando, eu não conhecia muito bem a proposta. Mas ao mesmo tempo, com o passar do tempo eu tinha uma pessoa para conversar, porque o professor precisa dessa intervenção, não dá para dar a sua aula e depois perguntar para a coordenação se fez certo. O professor precisa ter apoio dentro da escola, conhecer a proposta pedagógica e como colocá-la em prática na sala de aula. PH [...] foi de fundamental importância, pois em minha prática pedagógica, sempre procurei esse tipo de formação que me foi oferecido, ou seja, ações que trouxessem articulação teoria-prática [...] foi oportunizado material, textos, todos a partir dos referenciais, não ficou solto; lemos, estudamos, discutimos, relacionamos com as atividades de sala de aula, e assim foi mais fácil o trabalho de sala de aula.

PC [...] muito importante, porque eu não tive em minha formação acadêmica momentos de discussão e análise a respeito de referencial teórico-metodológico. Lemos, na Universidade, textos a respeito do Construtivismo, Pedagogia Tradicional, Tecnicista, até mesmo da Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, só leitura sem maior aprofundamento e sem relacioná-los com atividades de sala de aula [...]. O papel do formador-pesquisador nos auxiliou a entender os pressupostos da Teoria Histórico-Crítica e Histórico-Cultural, e seu acompanhamento, ao nos observar, apontou os pontos essenciais que precisam ser reorganizados, melhorados considerando o referencial, e isso contribuiu muito com o meu trabalho de sala de aula.

Ficou evidenciado por meio das afirmativas das professoras que a nossa hipótese se confirmou, o professor precisa de alguém para auxiliá-lo, ajudá-lo em sua prática pedagógica. Para as professoras, a intervenção da formação foi um diferencial importante durante as ações de formação continuada.

Segundo elas, o acompanhamento de um formador, instrumentalizando-as durante o processo de apropriação do conhecimento, ajudando nas atividades de sala de aula, refletindo criticamente, analisando a coerência da prática pedagógica em relação aos pressupostos teórico-metodológico, foi fundamental para ajudá-las na articulação prática-teoria-prática.

A PA e a PH destacaram que o professor tem necessidade, durante suas ações didáticas-pedagógicas, de ter alguém, ou seja, um parceiro mais experiente para discutir a prática pedagógica. Elas entendem que este papel poderia, também, ser desempenhado pela

equipe pedagógica da escola.

É importante que em alguns momentos a equipe pedagógica entre em sala para assistir a aula do professor, para que possa conversar com o mesmo a respeito do seu fazer pedagógico, não para criticá-lo, mas para ajudá-lo a analisar a prática pedagógica subsidiada pelo referencial. Às vezes o professor planeja ação didática pedagógica e intervenções possíveis para os alunos pensando estarem adequadas, e estas podem estar fora de foco. Em alguns momentos o professor precisa de um olhar mais experiente para ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem.

Em um programa de formação continuada em serviço, subsidiado pela Teoria Histórico-Cultural o papel do mediador entre sujeito e objeto de conhecimento é dirigido pelo formador, mediante um processo de ensino intencional e planejado, por ter de atuar na zona de desenvolvimento próximo ou imediato (ZDP, ZDI) com o objetivo de superar do desenvolvimento atual (ZDA) já atingido pelos professores. A aprendizagem, nestes termos, consiste na superação da zona de desenvolvimento atual (o que o professor é capaz de desenvolver de modo independente) pela formação de novas potencialidades que interajam com a zona de desenvolvimento imediato. A interação com o professor o coloca em processo de desenvolvimento, o qual sem essa ajuda seria impossível ocorrer. No entanto, não é qualquer interação que oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento. Esta precisa ser pensada, organizada e o professor mobilizado para que a mesma ocorra. Como destaca Vigotski (2001a), o que é ZDI hoje será nível de desenvolvimento atual amanhã. Portanto, na aprendizagem, é fundamental que o processo de apropriação dos conhecimentos já produzidos aconteça pela transmissão de conhecimento dirigido pelo formador já que este se encontra em um nível diferenciado de conhecimento.

Portanto, a nossa mediação, durante as ações de formação, teve caráter de intencionalidade, planejamos ações diretas de intervenções, com o objetivo instrumentalizar as professoras para que se apropriassem dos conhecimentos historicamente acumulados sobre a concepção de homem-sociedade-educação e conhecimentos que subsidiam o referencial teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, selecionamos e disponibilizamos materiais (textos, livros, vídeos) a respeito dos conteúdos das disciplinas e dos referenciais. Planejamos, discutimos a prática pedagógica vivenciada.

Vale destacar que não é tarefa fácil para o formador de professor atuar na ZDI do professor. As mesmas dificuldades que os professores encontram durante o processo de ensino-aprendizagem com o aluno, também vivenciamos enquanto formadora, especialmente

quando temos que trabalhar com muitos professores ao mesmo tempo.

Em relação às três professoras sujeitos da pesquisa, não foi difícil diagnosticar a ZDA, uma vez que havia muitos aspectos em comum entre elas e, pautada nesse nível, foi possível pensar e selecionar materiais para estudo e acompanhamento.

As dificuldades e os desafios ficaram mais por conta da disponibilidade de tempo (carga horária) para realizar as ações de formação, planejamento, discussão, análise e intervenção das aulas. Vivenciamos durante o processo vários conflitos a esse respeito.

Além disso, a prática pedagógica subsidiada pelos referenciais escolhidos implica em muitos desdobramentos para instrumentalizar as professoras. A cada aula ou encontro de estudo diagnosticávamos algum aspecto que precisava ser objeto de análise e aprofundamento teórico, não sendo possível fazer uma discussão aligeirada e superficial.

Para que o formador exerça o papel de mediador, ele precisa ter amplo conhecimento a respeito dos fundamentos teórico-práticos dos referenciais que subsidiam o trabalho. Além disso, ele pressupõe que tenha domínio dos conteúdos disciplinares e de como trabalhá-los em sala de aula assim como as ações realizadas devem ser coerentes com os pressupostos apontados nesse referencial. Só, assim, conseguirá assessorar o professor no processo de ensino-aprendizagem e instrumentalizá-lo a olhar a realidade escolar valendo-se das condições sócio-históricas que determinam o ato educativo.

Nessa perspectiva, o trabalho do formador precisa ser de ordem intelectual. Este deve analisar criticamente a sua atuação, ou seja, é preciso que desenvolva um compromisso ético, político sobre a sua atuação como formador de professor.

Durante o processo de acompanhamento das três professoras foram várias as dificuldades quanto a esses aspectos. Realizamos muitas leituras, especialmente a respeito dos conteúdos disciplinares que eram objeto de ensino das professoras.

Outro aspecto, que merece ser discutido, é que o formador não deve ficar esperando que a mediação tenha um efeito homogeneizador, ou seja, que haja o mesmo nível de apropriação pelas professoras. Esse fato foi constatado e já explicitado na questão anterior. A nossa intervenção durante o processo de formação continuada foi diferente com cada uma das professoras.

Com a PA, já discutimos alguns aspectos na questão anterior, não houve intervenção sistemática, realizamos discussões antes e após a aula e em alguns momentos, durante. Selecionamos materiais, disponibilizamos outros para que o trabalho em sala de aula fosse desencadeado, no entanto não foi possível pensar em conjunto como abordá-lo com base nos referenciais.

Colocar à disposição bons materiais e pensar ações didático-pedagógicas diversificadas não são garantias de um bom trabalho, uma vez que, o professor vai usá-las pautado na concepção de teoria ensino-aprendizagem advinda de sua experiência profissional. E foi isso que aconteceu, a PA utilizou os materiais, especialmente os textos selecionados, orientados por uma concepção tradicional de leitura, esta como um processo de decodificação.

Com a professora de Ciências de 5ª série, desenvolvemos ações de planejamento, seleção de materiais, análise e intervenção da aula e estudo teórico, todas as ações pautadas nos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Crítica e Histórico-Cultural.

A intervenção e replanejamento aconteceram após a aula, pois a PC tinha aulas vagas, uma na quarta-feira e uma na sexta-feira. Esses momentos contribuíram para as discussões necessárias a respeito do que tinha acontecido e replanear a aula seguinte. As ações de estudo teórico sobre o referencial aconteceram em encontros semanais de três a quatro horas no período da tarde (contrário). Alguns encontros de estudo individual e outros realizados em conjunto com a professora de História.

Em relação à professora de História da 5ª série, o mesmo movimento foi desenvolvido, exceto as discussões após a aula porque a mesma não tinha aulas vagas. Por isso, tivemos dois ou três encontros fora do período para pensar, planejar algumas ações didático-pedagógicas. Além disso, aconteceram longas conversas por telefone a respeito das questões do cotidiano de sala de aula e a respeito do referencial.

3. Quais foram as maiores dificuldades encontradas por você na elaboração e aplicação dessa metodologia?

PA [...] na elaboração do planejamento o mais difícil foi chegar à catarse e à prática social final, quando eu fazia o planejamento, eu me sentia insegura em relação às questões que eu tinha elaborado e que supostamente os alunos poderiam fazer. Esse movimento não é fácil, colocar-se no lugar do aluno [...] quanto a aplicação no primeiro momento tudo, pois era uma proposta nova, eu não conhecia nada. [...] Hoje eu já consigo trabalhar os conteúdos da apostila utilizando a metodologia, antes eu tive dificuldades.

PH [...] primeiro, na elaboração do planejamento, estávamos com um novo formulário de planejamento, tivemos que estudar para fazê-lo, é muito demorado, é preciso bastante tempo para levantar os cinco passos, leva de três a quatro horas para fazer o planejamento de uma turma, pensar na problematização colocando-se no lugar do aluno, e depois organizar materiais complementares. [...] Segundo, na aplicação, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, assumir o papel de mediador, pois o professor de história, geralmente sabe muito a respeito do conteúdo, se não tomar cuidado ele acaba falando, falando. Outro “nó” foi realizar as atividades.

PC [...] na elaboração do planejamento, não tive muitos problemas, eu já estava fazendo desde do ano passado. Em relação à aplicação, minha maior dificuldade foi relacionada ao tempo de aula, tive que reorganizar, mudar o planejamento escrito em vários momentos, principalmente no 4º bimestre, em função do excesso de recesso e atividades escolares (acampamento, olimpíadas, ensaio, entrega de medalhas).

As falas acima nos revelam que as professoras encontraram dificuldades de diferentes ordens, inclusive internas, que interferiram na elaboração e aplicação do planejamento.

Desde o início do processo de formação, alguns aspectos se colocaram como desafio na elaboração do planejamento proposto por Gasparin (2002). Estes foram não só vivenciados pelas três professoras, mas por todos os professores da escola.

**O primeiro** refere-se ao material utilizado na instituição; é apostilado, portanto disciplinar. Há uma apostila por bimestre em cada disciplina, os conteúdos das áreas de conhecimento estão organizados de três a cinco unidades. O fato por si só já é um grande desafio para a elaboração do planejamento. A discussão girou em torno de como fazê-lo: para cada unidade desenvolver um plano, ou um plano só relacionando todas as unidades. Não queríamos que o planejamento tornasse uma receita ou um modelo a ser seguido. Portanto, deixamos livre para que cada professor encontrasse a sua forma de organizá-lo. Além disso, a nossa preocupação maior era que o professor viabilizasse o trabalho em sala de aula.

Quanto às professoras envolvidas com a pesquisa, a PH fez um plano único com todas as unidades, foi possível porque em História os conteúdos do terceiro e quarto bimestres, Grécia Antiga e Roma Antiga, se relacionavam e além disso, cada um dos tópicos abordava uma dimensão: política, econômica e social, cultural, o que facilitou muito o trabalho.

A PC realizou três planos no decorrer do 3º bimestre, um para solo, outro para lixo e outro para alimentação e saúde. E, no quarto bimestre em função do tempo, foi organizado um só, envolvendo as três unidades abordadas na apostila.

A PA realizou dois planos, um para língua portuguesa, com o tema “Trabalho infantil”, e outro em Ciências, “Alimentação e saúde”.

Evidencia-se que cada uma das professoras encontrou a sua forma de organizar o planejamento.

**O segundo**, a elaboração do planejamento em cada disciplina não é tarefa fácil, implica tempo, disponibilidade, é bastante demorado o processo. No início, os professores disseram que, em média, levavam de três a quatro horas para escrever o planejamento de uma turma. Esse fato se deve à falta de hábito, tudo era novo, o modelo é complexo, extenso e

cheio de desdobramentos. Contudo, a maior dificuldade aconteceu em função da necessidade do professor, em alguns momentos fazer um grande esforço para: colocar-se no lugar do aluno; pensar o conteúdo sob as diferentes dimensões; problematizá-lo; selecionar materiais complementares e pensar ações didático-pedagógicas. Segundo elas, eram muitos desafios para dar conta.

Um fato que foi bastante complicador é que os professores, dentro da instituição, não têm horário específico para planejar, por isso, eles tinham que fazer os planejamentos em casa. A escola solicita a entrega dos mesmos sem oportunizar condições para que essa ação seja realizada em conjunto, e torne-se objeto de análise e discussão coletiva e individual.

Era nossa meta organizar momentos coletivos para a elaboração, discussão e análise de planejamentos. Pretendia-se envolver todos os professores durante os encontros de estudo e, com base neles, problematizar os conteúdos e instrumentalizá-los teoricamente conforme necessidade, ou seja, relacionar prática-teoria-prática. Esse movimento não foi possível em função da falta de carga horária para ações de estudo e de planejamento.

O nosso objetivo era superar o planejamento como exigência burocrática da instituição para ser engavetado, esperava-se torná-lo um instrumento de estudo-análise e reflexão a respeito das ações de ensino-aprendizagem.

Esse movimento só aconteceu com as professoras que foram sujeitos da pesquisa. No entanto, priorizamos mais as ações de sala de aula do que o formulário escrito, uma vez que eles precisaram ser modificados muitas vezes em função das condições objetivas e subjetivas.

**O terceiro**, houve necessidade de mudar o modelo de planejamento, foi reorganizado várias vezes durante o primeiro semestre de 2006. A mudança ocorreu especialmente na instrumentalização, por diagnosticarmos ser mais eficiente descrever as estratégias de forma mais detalhada, visto que as atividades desenvolvidas nessa etapa retratam a aula em si.

Quanto à aplicação do planejamento em sala de aula, as três professoras destacaram que não foi fácil, tudo era novo, vivenciaram, durante o processo, vários desafios, dificuldades: de tempo para propor atividades, escolher e selecionar ações didático-pedagógicas; aplicá-las, subsidiadas pelo referencial; acompanhar o nível de apropriação dos conhecimentos pelos alunos; abordar o conteúdo sob as diferentes dimensões; assumir o papel de mediador, entre outros. Discutiremos tais dificuldades na questão quatro deste capítulo.

#### 4. Em qual das etapas você teve maiores dificuldades? Por quê?

PA [...] na instrumentalização, ou seja, na utilização das estratégias didáticas,

especialmente durante a realização da pesquisa. [...] Além disso, trabalhar a leitura e a produção a partir do referencial. A problematização também foi bastante difícil.

PH [...] a problematização é um “nó”, mas a instrumentalização é o movimento mais complexo, porque, se o professor não tomar cuidado, ele pode “despejar” o conteúdo no aluno. Estamos acostumados a falar o tempo todo, então, assumir o papel de mediador durante o processo não é fácil [...] também selecionar estratégias diversificadas para ajudar o aluno na apropriação do conhecimento científico foi um grande desafio, em função do tempo [...] o meu projeto para o ano que vem é organizar as atividades do bimestre a partir de um cronograma, oportunizar que os alunos trabalhem em pequenos grupos, abrir para discussão em grande grupo, favorecer a interação entre eles. Esses aspectos foram um “nó” esse ano, tudo era novo, e, além disso, eu tinha a preocupação em vencer o conteúdo da apostila, por isso, em muitos momentos, acabei centrando a aula em mim e acelerando o processo.

PC [...] minha maior dificuldade foi a instrumentalização, especialmente trabalho em grupo, tanto para mim, quanto para os alunos. Foi necessário regras combinadas [...] além disso, como fazer o fechamento para que as aulas não ficassem fragmentadas e sem propósito [...] também o trabalho com leituras de textos científicos e as produções.

As três professoras destacaram que a instrumentalização foi a etapa mais difícil, foi o “nó” do processo de ensino-aprendizagem. Elas argumentaram que pensar, selecionar e organizar as ações didático-pedagógicas, considerando os pressupostos teórico-prático dos referenciais, implica: tempo, disponibilidade, recursos disponíveis, estudo, e isso foi um grande desafio.

Concordamos que não é tarefa fácil pensar, organizar atividades com autonomia. A grande maioria dos professores, em função do acúmulo de atividades, carga horária, dá mais ênfase às atividades preparadas por especialistas de livros didáticos ou apostila do que selecionar e desenvolver ações didáticas tendo como objetivo potencializar o processo de aprendizagem. Além disso, existe dificuldade em focar o olhar, observar, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Há uma preocupação maior com o ensino do que com a aprendizagem propriamente dita. E esse processo é indissociável.

Compreendemos que o material da apostila ou o livro didático, é meio e não um fim, a apostila a serviço do professor e não vice-versa – a apostila é um apoio, economiza tempo, contudo não é possível utilizá-la como única fonte de trabalho. O importante é que o professor aprenda a utilizá-la. A apostila não deve ser vista como um manual, um guia que deve ser seguido sem fazer uma análise crítica do que nela se apresenta. Não deve ser a condutora do processo de ensino-aprendizagem. O professor não pode abrir mão da condução deste processo.

O professor, para exercer o seu papel de principal sujeito do processo, precisa aprender

aos poucos esta função, ir desenvolvendo a autonomia de escolher, selecionar o que deve ser aprofundado, quais atividades precisam ser melhoradas, o que é relevante, o que pode dar como tarefa, o que é fundamental resolver em sala. Além disso, precisa aprender a adequar as atividades presentes na apostila à realidade do aluno, quer seja local, regional, nacional e internacional.

Por outro lado, é fácil falar, temos consciência que, no cotidiano dele, não é tarefa fácil assim, até porque ele está sobrecarregado de atribuições. Há um currículo da escola a ser seguido, dar conta dos conteúdos da apostila, inclusive o número de páginas a serem dadas; carga horária a ser cumprida, uma enorme quantidade de atividades extra-curriculares, projetos pensados de última hora. Há muita dificuldade por parte dos professores em conciliar tudo isso com o novo referencial apontado.

O formador e a equipe pedagógica devem colaborar nesse sentido, ajudando o professor a organizar, selecionar materiais complementares. Entendemos que essa é uma das atribuições do coordenador pedagógico. No entanto, não só realizar esse movimento, como, também, ser instrumentalizado para desenvolvê-los em sala de aula, subsidiado por um referencial.

A PA utilizou os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica com o tema “Trabalho infantil”, no entanto com o assunto “Alimentação e saúde”, somente três: prática social inicial, problematização e instrumentalização. Em cada uma dessas etapas, alguns desafios se apresentaram.

Na prática social inicial, em língua portuguesa, a PA apresentou algumas perguntas para os alunos no início do trabalho, todavia não realizou a vivência do conteúdo em relação ao que eles gostariam de saber a respeito do tema. Contudo, após as férias de julho, ela realizou esse movimento. Com o tema “Alimentação e saúde”, desenvolveu os procedimentos sugeridos por Gasparin, porém as questões levantadas durante essa etapa não foram retomadas nas outras fases.

Quanto à problematização, os conteúdos não foram problematizados em suas diferentes dimensões.

A maior dificuldade vivenciada pela PA ocorreu na instrumentalização, durante o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas: leitura e produção de textos, trabalho em grupo, pesquisa. Estas estratégias precisavam ser realizadas subsidiadas pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e, especialmente, pela Teoria Histórico-Cultural que envolve o processo de ensino-aprendizagem (como se aprende, como se ensina).

Compreendemos que era o esperado, já que a professora tinha pouca compreensão

desses pressupostos teórico-práticos em função da pouca jornada de estudos na escola e, além disso, pela dificuldade em realizar ações de intervenção, como destacado anteriormente. Mas, aos poucos, ela foi se apropriando de alguns aspectos dos pressupostos teórico-práticos dos referenciais e modificando sua ação.

Em função desses fatos, a atividade aconteceu mais para um projeto didático, com base no modelo construtivista, do que “projeto de trabalho docente e discente na perspectiva histórico-crítica”. Fato justificado, porque era o primeiro contato da professora com a metodologia e, nos últimos anos, ela realizou alguns cursos tendo como pressupostos o construtivismo, “inteligências múltiplas”, “musicalização”, entre outros.

Uma constante durante o processo de acompanhamento era que a PH, em uma mesma aula, realizava três movimentos da Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, instrumentalização e a catarse, especialmente quando a aula era geminada. Acreditamos que essa postura pedagógica já é um avanço. No entanto, em cada uma dessas etapas, algumas questões se evidenciaram.

Na prática social inicial, em alguns momentos, a PH levantou os conceitos espontâneos dos alunos em relação aos conteúdos, registrou no quadro as impressões dos alunos, discutiu, apresentou conceitos subsidiados em alguma fonte; em outros momentos levantou oralmente, sem registro e sem muita discussão. Demonstrou que estava em processo de apropriação e internalização, ou que ainda não estava segura quanto à importância desse movimento no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à problematização, no primeiro plano, ela não aconteceu de forma explícita e sistematizada. No segundo plano, a PH desenvolveu uma questão geral a respeito do conteúdo.

Em relação à instrumentalização, também nessa etapa alguns aspectos se evidenciaram, a PH apresentou o conteúdo para os alunos sempre da mesma forma, por meio de exposição oral.

Conforme a PH ia se apropriando da concepção de história pautada no referencial e na concepção de homem-sociedade-educação, foi modificando a forma de abordar o conteúdo, tomando por base as relações sociais.

Em alguns momentos, ela conseguiu estabelecer um diálogo com os alunos por meio de mediação, em outros, houve predomínio de uma postura tradicional: exposição oral, falando quase a aula toda, e o aluno assumindo uma postura passiva de receptor do que estava sendo explicado.

A organização da sala de aula, durante todo o semestre, manteve-se sempre a mesma, um aluno atrás do outro, em nenhum momento foi oportunizado trabalho em grupo, dupla em

sala de aula; estes aconteceram como trabalho bimestral, fora do horário escolar. Em sala de aula, não ocorreu a interação entre os alunos. A única atividade em que esse movimento foi oportunizado foi com o trabalho: “Como seria sua vida na Grécia Antiga”.

Compreendemos que faltou para a PH a potencialização de estratégias de ensino-aprendizagem, visto que não houve compreensão da teoria de aprendizagem segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tão importantes para dar suporte aos cinco movimentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quanto à catarse, sempre ao término da explicação de um assunto da unidade, a PH produzia um texto a respeito do conteúdo e os alunos copiavam.

Em todos os momentos a professora fez por eles, e não com eles.

Na prática social final no plano 1, ela produziu o texto com os alunos a vida na Grécia Antiga. No segundo plano, somente iniciou o processo, solicitou que os alunos voltassem às questões que eles gostariam de saber mais a respeito do conteúdo. Eles foram lendo, e ela ia dizendo, isso nós respondemos, isso também, sem que houvesse uma sistematização, discussão e síntese do aprendido. Além disso, não conseguiu terminar a atividade.

Em relação a PC, a mesma realizou quatro movimentos em todas as unidades da apostila: solo, lixo, ar, exceto com o tema “Alimentação e saúde”, ela desenvolveu os cinco movimentos. Para cada um desses conteúdos, a PC organizou uma seqüência de atividades, tendo como objetivo instrumentalizar os alunos quanto à apropriação dos conhecimentos científicos. Além da exposição oral, leitura de textos, vídeo, produção de cartazes e apresentação de trabalho pelos alunos, as atividades de ensino, desenvolvidas pela professora, desempenharam uma importante finalidade, impulsionar a aprendizagem.

A PC assumiu a seguinte postura na realização da prática social inicial em todos os assuntos abordados: realizou as atividades em conjunto com os alunos, ela perguntava, eles respondiam, ela registrava no quadro, ela questionava, contra-argumentava e, após o término, os alunos registravam no caderno. Digitou as questões e colocou em um cartaz que ficou exposto na classe durante todo o processo.

A cada atividade dada, a PC retomava as questões da prática social e problematização que estavam sendo respondidas de forma sistematizada. Exceto no 4º bimestre, com o tema “Ar,” o conteúdo foi dado de forma aligeirada e a professora não deu tanta ênfase às questões da prática social.

A PC foi a professora que mais se apropriou dos procedimentos práticos propostos por Gasparin. Além disso, ela explicou para os alunos o porquê das questões a respeito da metodologia.

Em relação à problematização, foi a que menos teve dificuldade para problematizar os conteúdos. Os próprios temas facilitaram esse movimento. Ela fez uma questão de ordem geral que envolvia o conteúdo. E a mesma permeou todo o trabalho.

Quanto à instrumentalização, a PC realizou ações didático-pedagógicas diversificadas em função desse fato, várias dificuldades se evidenciaram. No início, a PC assumiu mais uma postura facilitadora, propondo as atividades sem muita intervenção, especialmente quando os alunos explicavam algum conteúdo. No entanto, aos poucos, mediante as reflexões, discussões, análise em conjunto, ela retomava, reorganizava e ia assumindo uma atitude de intervenção e de mediação.

Além disso, também foi entendendo que, quando se escolhem ações didático-pedagógicas: trabalho em grupo, leitura, produção, entre outros, o referencial teórico-metodológico está contido nas estratégias.

A catarse aconteceu de forma planejada em vários momentos durante a exposição oral, nas avaliações: mensal e bimestral, nas produções de textos, que às vezes ela recolhia. No entanto, não houve um trabalho planejado a respeito da produção de textos, a PC dava a atividade, recolhia e a mesma nunca foi objeto de ensino. Além disso, a professora explicava o conteúdo oralmente e, depois, entregava uma síntese digitada a respeito do assunto discutido. Ela, também, não organizava com eles, ela fazia por eles.

Durante o processo de ação docente subsidiada pelos referenciais citados, ainda que a intervenção tenha ocorrido previamente organizada, várias dificuldades se evidenciaram em todas as etapas. Uma coisa é pensar, selecionar, organizar os materiais e planejar a aula, outra é aprender a trabalhar o conteúdo fazendo articulação teoria-prática, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem coerente com o referencial. Compreendemos que a concepção de mundo-sociedade-educação-conhecimento perpassa todo o processo de ensino, integrando todos os demais elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Saviani (1986) destaca que os momentos que caracterizam o método da pedagogia histórico-crítica são articulados em um movimento único, cuja duração de cada um vai variar de acordo com as situações específicas que envolvem a prática pedagógica.

Sendo assim, os cinco momentos do processo é um todo interligado e não seqüências isoladas. Só vamos separá-los para torná-lo objeto de reflexão.

Em relação à prática social inicial, diagnosticamos que não é tarefa fácil para o professor identificar os conceitos espontâneos do aluno em relação aos conteúdos escolares trabalhados. No entanto, a maior dificuldade vivenciada pelas professoras não foi oportunizar esse espaço em sala de aula, mas analisá-los, e a partir daí, pensar estratégias de intervenção.

Além disso, duas das professoras praticamente esqueceram as questões levantadas nessa fase durante o processo. A prática social inicial deve estar presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem e não apenas no início da apresentação do conteúdo.

Outra dificuldade diagnosticada, quando o professor dava voz ao aluno, ou seja, disponibilizava espaço para que o mesmo falasse, todos queriam falar, contar histórias e, em muitos momentos, o que diziam não estava relacionado com o conteúdo em questão e houve pouca intervenção das professoras no sentido de direcionar o processo.

Outra dificuldade identificada refere-se ao tempo que deve ser destinado a esta etapa, às vezes as professoras disponibilizavam muito tempo e, como resultado, havia divagação dos alunos e o professor perdia o foco e, em outra, realizaram a atividade rapidamente sem cumprir o objetivo da atividade.

Também na elaboração das questões sobre o que gostariam de saber a mais a respeito do conteúdo houve dificuldade. No início do processo, como os assuntos abordados por PC eram questões sociais, presentes na mídia e no cotidiano deles, houve muito envolvimento, os alunos queriam falar, e apareceram muitas questões repetidas, os alunos não estavam acostumados com tal prática. Depois, aos poucos, eles foram se acostumando e modificando a participação durante o processo.

Essas foram algumas das dificuldades que se repetiram com as três professoras durante todo o acompanhamento. Entendemos que o papel do professor nesta etapa é fundamental, ele precisa assumir uma atitude problematizadora, crítica, que contribua para o desocultamento da dimensão imediata de apreensão da realidade, buscando despertar a consciência crítica sobre o que ocorre na sociedade em relação ao conteúdo que será desenvolvido.

Quanto ao segundo movimento da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a problematização, também algumas dificuldades se evidenciaram com as três professoras:

- diferenciar prática social inicial e problematização;
- compreender a importância da realização desta fase o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem;
- problematizar o conteúdo com base nas diferentes dimensões, em função de vários motivos, mas sobretudo pelo fato de o professor não ter sido formado para trabalhar os conteúdos sob as diversas dimensões: social, política, econômica, cultural entre outras, geralmente, ele só tem domínio da dimensão conceitual. As professoras transformaram o conteúdo conceitual em diferentes perguntas.

Vasconcellos (2001, p. 61) destaca que o professor precisa

[...] despertar a rede do conhecimento, desestabilizar, provocar contradição, desequilibrar, favorecer o pensar do aluno sobre a questão em estudo. Propor atividades de conhecimento problematizadores, provocar situações em que os interesses possam emergir e o aluno possa atuar.

Compreendemos que não é tarefa fácil para o professor desenvolver tais ações, pois o mesmo foi formado para expor o conteúdo e não para problematizá-lo.

Diagnosticamos dificuldades das professoras nesse sentido, mesmo tendo domínio do conteúdo de sua disciplina, apresentaram dificuldade em problematizá-lo. E não foi fácil ajudá-las também. A problematização foi um “nó” para nós como formadora, podemos dizer que foi a etapa mais difícil. Sentimos necessidade de aprofundamento teórico, fizemos um estudo do texto “**A filosofia na formação do educador**” (Saviani, 1983), no entanto, somente conhecimento teórico não é suficiente para instrumentalizar, durante o processo foi ficando menos difícil, porém não foi fácil.

Vale destacar que a problematização, quando aconteceu, foi sempre realizada pelas próprias professoras, além disso, elas não explicaram aos alunos o porquê das questões, qual era a importância delas para o processo de ensino-aprendizagem. O desafio consiste em oportunizar espaço para que os alunos desenvolvam uma postura, atitude questionadora.

A instrumentalização é uma etapa relevante para o processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, ou seja, o conhecimento científico. Considerando que a especificidade da educação escolar, pautada nesses referenciais, é que as atividades de ensino tenham como principal objetivo a transmissão-assimilação-apropriação significativa e crítica dos conteúdos científicos; bem como o desenvolvimento de habilidades intelectuais (as funções psicológicas superiores) e a autonomia intelectual. Nesse sentido, o professor, ao criar, organizar condições necessárias para que o aluno se aproprie do conhecimento e haja aprendizagem, deve dirigir a aprendizagem, oportunizando que a mesma ocorra por meio de estratégias ativas. Sendo assim, deve haver um equilíbrio entre os procedimentos de transmissão de conhecimentos direcionados pelo professor com as ações de iniciativa do próprio aluno para a aprendizagem por meio do processo de apropriação e reelaboração do conhecimento. No entanto, ambos devem ser planejados e mediados pelo professor.

A aprendizagem na perspectiva histórico-cultural é um processo ativo, interativo, do qual o aluno deve participar, analisar, discutir, propor soluções, pesquisar, relacionar e problematizar a prática social. Os desafios, nesta etapa, evidenciaram-se, especialmente,

quando foram realizadas ações didáticas pedagógicas não muito comuns: leitura e produção de texto, análise de vídeos, trabalho em grupo, pesquisa e apresentação de trabalho pelos alunos.

As três professoras apresentaram dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem em relação à leitura e produção de textos sob a concepção histórico-cultural ou de a perspectiva crítica. O professor evidenciava ausência de conhecimento para ensinar o aluno a ler criticamente, buscando desvelar as contradições sociais, os valores ideológicos dominantes. Sabemos que, para que o professor realize tal ação, o mesmo precisa ser um leitor crítico.

Diagnosticamos ser necessário instrumentalizá-las para realizar essas ações, contudo não foi possível realizar um trabalho efetivo de formação pautado nos pressupostos teórico-prático dos referenciais por implicarem tempo e porque a leitura e produção são temas complexos. Acreditamos que somente essas duas ações didático-pedagógicas podem ser objeto de outra pesquisa.

A PA e PC utilizaram muito estas estratégias de ensino, especialmente leitura de textos jornalísticos e científicos. Discutimos alguns aspectos e, aos poucos, elas foram melhorando a forma de abordá-los pautada na concepção histórico-crítica e histórico-cultural. Quanto à pesquisa, nenhuma delas realizou um trabalho efetivo de pesquisa, somente coleta de alguns dados, e nem esta atividade foi objeto de exploração e intervenção pedagógica.

Outra estratégia de ensino que diagnosticamos não ser fácil de utilizar foi o trabalho em grupo, visto que nem professores nem alunos foram socialmente formados para tal. Soma-se a isto a apresentação de trabalho pelos alunos. É um grande desafio instrumentalizar os alunos para que desenvolvam ações pertinentes, atendendo o objetivo da mesma.

Na realização de todas as ações didáticas-pedagógicas, o professor desempenha um papel fundamental no processo, como mediador, portanto, elas precisam ser pensadas, planejadas como objeto de ensino-aprendizagem e subsidiadas pelo referencial. Na perspectiva histórico-cultural, o professor deve trabalhar com o aluno e não deixá-lo sozinho para realizar as atividades ou fazer pelo aluno. Sendo assim, ele deverá fazer a intervenção durante todo o processo. Esta foi uma grande dificuldade das professoras ao assumirem o papel de mediadora entre objeto-conhecimento-sujeito.

No trabalho desenvolvido sob orientação desse referencial, é fundamental que o professor tenha um amplo conhecimento a respeito do conteúdo de sua disciplina, não somente pela abordagem conceitual, que é mais comum, mas também conhecê-lo considerando os aspectos: econômicos, culturais, políticos, sociais, entre outros. E para que

isso aconteça, é necessário que o mesmo compreenda criticamente a realidade em que vive e suas contradições sociais.

Como destaca Facci (2004, p. 244)

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Os conteúdos abordados pela PA durante o nosso acompanhamento foram “Trabalho infantil” e “Alimentação”: dois temas sociais. Entendemos que é mais difícil o professor instrumentalizar-se, por serem assuntos que precisam ser analisados com base nas contradições vivenciadas na prática social. Entendê-los significa situá-los nas dimensões: política, econômica, social, e, para que o professor consiga realizar esse movimento, ele precisa de leitura, estudo, pesquisa e a PA tinha muito pouco tempo para realizar essas ações. Apesar de termos disponibilizado materiais para a professora, percebíamos que os mesmos não eram objetos de leitura e análise pela mesma antes da aula. E como não foi possível desenvolver as ações em conjunto, a maioria dos textos eram lidos a primeira vez já com os alunos. Por isso não foram explorados a partir da totalidade.

Para a PH, não foi difícil abordar o conteúdo a partir das diversas dimensões, visto que os assuntos das unidades da apostila: Grécia Antiga, Roma Antiga, eram apresentados de acordo com a perspectiva: econômica, social, cultural, política e religiosa.

Quanto a PC, o conteúdo de ciências da 5ª série trabalho durante o 2º semestre, apresentava assunto a respeito de questões ambientais: solo, lixo, alimentação, poluição do ar, em todas as unidades.

A PC demonstrou dificuldade em considerar as questões ambientais na perspectiva política, econômica, cultural ou social, ou seja, o conteúdo foi abordado segundo essas dimensões, no entanto, não foi objeto sistematizado de análise. Para que ela pudesse realizá-lo, seriam necessários muita leitura e estudo.

Além disso, discuti-lo, partir do nível local para chegar ao nacional e internacional não é tarefa fácil. O objetivo da catarse é que o aluno tenha uma visão de totalidade do conteúdo, para que isso aconteça, devem ser organizadas de forma explícita ações que evidenciem tal processo. O aluno precisa ter consciência do quanto avançou em relação ao nível de

apropriação do conteúdo científico.

Além disso, o professor precisa acompanhar seu processo de aprendizagem, ter uma visão geral de como está se efetivando nos alunos. Essa nova visão aconteceu na avaliação mensal e bimestral.

Durante as aulas, não conseguíamos perceber o nível de aprendizagem dos alunos, as atividades foram sendo dadas sem que houvesse uma maior circulação de idéias, trocas. Estas aconteciam, mas não de forma planejada, sistematizada. Durante esta etapa quase todos os textos e sínteses foram produzidos pelas professoras. A PH registrou no quadro todos os textos a respeito dos conteúdos explicados, somente. A vida na Grécia foi organizado com a colaboração de cada uma das duplas. Também a PC, só que esta digitava em casa e trazia pronto, lia e os alunos colavam no caderno. Ela solicitou produção de texto como síntese do conteúdo, no entanto, não tornou-se objeto de análise e discussão. Somente com o tema “Alimentação” eles mesmos fizeram sínteses, foi um trabalho mais organizado. Ela solicitou que a partir das explicações dos grupos eles fizessem um texto abordando todas as dimensões trabalhadas. Quanto a PA, aconteceu a catarse de forma mais elaborada com o assunto “Trabalho infantil”, os alunos em sala, com orientação dela elaboraram textos, cartazes e folders.

Nessa fase, as professoras não voltaram de forma explícita para as questões levantadas na prática social inicial e na problematização. Além disso, esqueceram que na Teoria Histórico-Cultural o papel do professor é trabalhar **com** o aluno e não **pelo** aluno.

O quinto movimento da Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social final, quase não foi realizado pelas professoras em seus planos de aula. Quando aconteceu, foi somente como um novo posicionamento intelectual do aluno em relação ao conteúdo. Sendo assim, não se concretizou como prática de transformação, a qual nas palavras de Gasparin (2002, p. 144) “exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação”. O autor ainda alerta que, se o aluno não for desafiado a colocar em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos na escola durante o desenvolvimento dessa metodologia, esta pode assemelhar-se aos métodos tradicionais, escolanovistas ou tecnicistas que não vão além da sala de aula.

As atividades desenvolvidas pelas três professoras não ultrapassaram o espaço intra-escolar, exceto a PC quando trabalhou o tema “Alimentação e saúde”, aconteceu uma campanha de conscientização e arrecadação de alimentos dentro e fora do espaço escolar, e os alunos entregaram cestas básicas para instituições carentes.

Facci (2004, p. 228) destaca que

[...] o conteúdo da educação para Saviani (2003) é determinado pela sociedade, faz parte do desenvolvimento do processo histórico, mas ele também interfere na sociedade, podendo ser um instrumento de transformação social. Portanto, a proposta pedagógica histórico-crítica tem como ponto de referência a transformação da sociedade e não sua manutenção.

Sendo assim, a visão crítica de educação na perspectiva histórico-crítica preconiza a emancipação do sujeito, portanto esses pressupostos oportunizam uma educação instrumentalizadora, o aluno compreende a sociedade e suas contradições, por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, mas, sobretudo, preocupa-se em transformá-la. Para tanto, é necessário que professor e alunos, com base nos problemas existentes na sociedade, pensem, organizem projetos de intervenção para além muro-escolar.

Vasconcellos (2001, p. 45) argumenta que

Os alunos, desde cedo, precisam ser ajudados a construir um sentido para o estudo; entendemos que este sentido passa pela tríplice articulação entre *compreender* o mundo em que vivemos (necessidade de viver num mundo que faça sentido), *usufruir* o patrimônio acumulado pela humanidade (poder participar das conquistas histórico-culturais) e, sobretudo, *transformar* este mundo qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena [...].

Durante o desenvolvimento das atividades pelas professoras sujeitos da pesquisa, conseguimos atender aos dois primeiros sentidos, destacado por Vasconcellos, ainda que os mesmos precisem ser potencializados, no entanto, mobilizar o aluno para a transformação isso ainda é um grande desafio para professores e alunos, contudo necessário. Como destaca Gasparin (2002), citando Saviani, não basta que o aluno atue intelectualmente, ou seja, compreenda teoricamente a sociedade na qual está inserida, é preciso que, mesmo que em pequena escala, a escola possibilite ao aluno condições para que a compreensão teórica se transforme em atos.

5. Na sua opinião, com essa metodologia de trabalho os alunos se interessam mais pelo conteúdo? Como demonstraram esse fato?

PA [...] houve envolvimento, eles participaram mais da aula, começaram anotar tudo o que eu falava, a relação entre eles mudou, passaram a esperar o amigo falar, aumentou o respeito entre eles.

PH [...] ficou claro, nítido que eles estavam mobilizados com o conteúdo. Houve envolvimento, interesse e participação dos alunos. Em nenhum momento percebi indisciplina, pelo contrário, eles participavam da aula,

estavam sempre atentos, quietos, escutando, quando havia conversas os próprios alunos cobravam silêncio dizendo “a professora quer falar” [...] verbalizaram, muitas vezes, que gostavam da aula de história, antes acontecia, mas não com tanta frequência e por tantos alunos [...] demonstraram esse fato nas conversas, diálogos, houve grande compromisso durante o segundo semestre (fizeram as tarefas, entregaram os trabalhos). PC [...] creio que sim, pela participação deles, pelo interesse que demonstraram durante as aulas, pelos questionamentos que fizeram, comentários, quando eles relacionavam os conteúdos que estávamos estudando com o que estava acontecendo lá fora, e isso ocorreu em vários momentos, com o tema: lixo, alimentação, meio ambiente.

As três professoras entrevistadas foram unânimes nesta questão ao afirmar que, depois que começaram a aplicar a didática da pedagogia histórico-crítica, houve um maior envolvimento dos alunos, eles quase sempre estavam mobilizados, atentos, comprometidos com as atividades.

Entendemos que vários fatores contribuíram para que houvesse envolvimento e participação dos alunos. As professoras tinham planejamento, iniciavam a aula sabendo o que seria trabalhado e como seria abordado, além disso, durante o desenvolvimento das ações, demonstraram segurança e conhecimento a respeito do conteúdo.

Os alunos sempre sabiam o que seria estudado durante cada aula, elas passavam a pauta do dia, discutindo com eles o que seria trabalhado. Portanto, eles percebiam que as aulas eram planejadas, havia organização das professoras.

Apesar de todas as dificuldades vivenciadas durante o processo sobre os referenciais, já relatadas por nós na questão quatro, para os alunos, só o fato de em alguns momentos poderem participar da aula, dando opinião, e a organização das aulas e atividades, era bastante significativo.

Outro aspecto que contribuiu para o envolvimento nas aulas, durante o período de acompanhamento da PA, PC, é que os conteúdos abordavam questões sociais, temas que faziam parte do dia-a-dia deles, estavam na mídia, todos os dias eles traziam alguma informação, algum fato para serem discutidos. Somente em História o conteúdo era pouco conhecido, mas também a PH trouxe questões sociais ligadas aos conteúdos: questão da terra ontem-hoje, escravidão, democracia, ainda que a mesma não tenha desenvolvido um trabalho mais aprofundado e sistematizado a respeito desses temas. E a atividade “Uma manhã na Grécia Antiga” foi uma das ações em que houve maior mobilização e comprometimento dos alunos.

Podemos destacar que, quando o professor faz um planejamento, dá voz aos alunos, mobiliza-os, organiza materiais complementares, não fica preso a resolver atividades da

apostila ou livro, tem domínio do conteúdo, não há indisciplina.

Apesar de muitos professores reclamarem de alunos de 4ª e 5ª séries, às vezes até rotulando-os de infantis, briguentos, barulhentos, desinteressados, entre outros adjetivos, não tivemos, durante todo o processo de trabalho desenvolvido com a PA, PH e PC, problemas disciplinares, pelo contrário, foi apaixonante acompanhá-los durante todo o processo tamanha era a disponibilidade e compromisso de quase todos os alunos.

As aulas, em alguns momentos eram mais “tumultuadas” no início, depois do intervalo, ou quando mudavam de um espaço para o outro. Esse fato se repetiu algumas vezes, sobretudo quando as ações didático-pedagógicas eram mais participativas, mas, aos poucos, eles foram melhorando a atitude. No entanto, em nenhum momento a atitude mais “barulhenta” comprometeu o trabalho.

6. Que mudanças você observou em relação à aprendizagem e à organização de sala de aula com a aplicação dessa metodologia?

PA [...] no início, senti dificuldade em que todos participassem da aula, faltou interesse e envolvimento de alguns, pois não havia clareza do que eu estava passando para eles, eles não estavam entendendo onde eu queria chegar, depois foi mudando quando eles foram assumindo um papel ativo no processo. O diálogo entre professora e aluno contribuiu para a aprendizagem, eles, aos poucos, foram acostumando com a metodologia, começaram a dar grande importância à minha explicação, registrando tudo o que eu falava, eles melhoraram a leitura, e também as produções de texto durante o ano letivo.

PH [...] o diálogo foi se estabelecendo entre professor-aluno; outro fator de mudança, verifiquei que, na catarse, quando eles verbalizavam o que tinham entendido durante a correção da tarefa, expressavam o conhecimento científico a respeito do conteúdo e isso foi para mim um avanço [...] nas avaliações mensal, bimestral, houve uma grande melhora das notas deles no segundo semestre [...] o meu objetivo era que os alunos pudessem “olhar o conteúdo” e ter o que perguntar na prática social inicial. No primeiro plano, não consegui, mas no segundo sim, e isso foi para mim uma “vitória”.

PC [...] percebi que os alunos se organizaram melhor, começaram a compreender o objetivo do trabalho em grupo, passaram a enxergar os conteúdos trabalhados a partir das contradições sociais, e entendê-los, analisá-los a partir das dimensões sociais, culturais e econômicas, especialmente quando trabalhamos o conteúdo “Alimentação e saúde” [...] houve melhor rendimento nas avaliações, as notas melhoraram.

As professoras relataram que observaram várias mudanças em relação à aprendizagem dos alunos durante o processo. Cada professora destacou alguns aspectos diferentes identificados em função do nível de apropriação de cada uma delas quanto aos pressupostos teórico-prático dos referenciais; da escolhas das ações didáticas e da atitude assumida por elas

em sala de aula.

Para a PA, por meio da intervenção dela, os alunos melhoraram a compreensão de textos e produção durante o ano letivo. A PH argumenta que houve alguns avanços visíveis em relação à aprendizagem por causa do uso de metodologia: apropriação do conhecimento pelos alunos, este diagnosticado na correção de tarefas, e os alunos aprenderam a questionar os conteúdos. A PC destacou que houve mudança quanto ao procedimento do trabalho em grupo.

Aprender a trabalhar em grupo é um processo longo porque não dá para dissociar as dificuldades vivenciadas pelos alunos e professores em sala de aula das dificuldades em realizá-las na sociedade em geral.

As três professoras destacaram que os alunos apresentaram melhor rendimento nas avaliações mensal e bimestral; e que o diálogo entre professor-aluno contribuiu para que a aprendizagem acontecesse. Compreendemos que essa estratégia foi utilizada em alguns momentos. Contudo é necessário potencializá-la.

Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles (GASPARIN, 2002, p. 23).

Vasconcellos (2001) destaca que, para que a aprendizagem se efetive no processo de ensino-aprendizagem, o aluno precisa expressar-se, falar, argumentar, discutir e o professor é o mediador qualificado que deve dialogar com as respostas dos sujeitos.

As três professoras oportunizaram pouco espaço em sala de aula para que essa ação se concretizasse. Apesar das diversas mudanças apontadas pelas professoras, é possível diagnosticar que há muito a avançar em relação à articulação dialética ensino-aprendizagem, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e Histórico-Crítica.

Quando optamos por uma metodologia de ensino, precisamos entender, ter clareza a respeito dos mecanismos de aprendizagem, ou seja, como o aluno aprende, aplica o conhecimento, isso é fundamental, visto que, a partir daí, pensa-se como ensiná-lo.

O aprendizado não acontece exclusivamente pela relação professor-aluno que se estabelece no espaço escolar, mas mediante o exercício social de ambos, o contato com a realidade em que estão envolvidos, isto é, é o exercício social do conhecimento que possibilitará aos alunos dar um sentido próprio para o conhecimento oferecido.

## 7. Pretende continuar aplicando essa metodologia? Por quê?

PA [...] com toda certeza, pois com essa metodologia eu me senti segura, mais próxima dos alunos, eu aprendi a trabalhar com os alunos, eu me envolvi com eles, aos poucos assumi o papel de mediadora, e não como o centro do processo, eu me sentia a “super-professora”, não havia troca e intervenção.

PH [...] sim, acredito como prática de vida, tenho um sonho entregar os meus alunos para o professor do Ensino Médio, entendendo, estabelecendo relações dos conteúdos com as questões que estão na sociedade, percebendo as contradições [...] sabendo falar, argumentar; sabendo ler um texto histórico, escrever textos coerentes, posicionar-se, ou seja, mostrar conhecimento histórico, essa é minha responsabilidade enquanto professora e vejo que utilizando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e Histórico-Cultural podem viabilizar isso.

PC [...] sim, pois a amplitude que essa metodologia oferece em relação aos conteúdos na instrumentalização é fundamental para a aprendizagem do aluno, ela possibilita abordar os conteúdos a partir da totalidade, oportuniza que o aluno compreenda a sociedade na qual está inserido a partir de suas contradições.

As três professoras afirmaram que continuarão a utilizar a metodologia, todas têm planos de reorganização do trabalho para o próximo ano. As três têm consciência a respeito do nível de apropriação de cada uma delas em relação aos pressupostos teórico-prático dos referenciais. A própria entrevista serviu para discutirmos e analisarmos criticamente em conjunto a prática pedagógica à luz dos referenciais, o que elas já conseguiram e o que ainda é necessário avançar.

Acreditamos que o professor só muda a prática pedagógica se estiver convencido de que será um ato significativo na sua relação com o ensino-aprendizagem e que o que está sendo proposto possibilite encarar com mais sucesso os problemas enfrentados em sala de aula. E, pelos depoimentos dados pelas professoras no decorrer das questões elaboradas para a entrevista, elas destacaram muitos aspectos significativos de mudança em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

### 5.2 Da entrevista com os alunos

Realizamos com 33 alunos de 5ª série entrevista semi-estruturada a fim de verificar as opiniões deles quanto ao processo de ensino-aprendizagem pautado nos novos referenciais.

Apresentamos quatro questões, cujas respostas são sistematizadas a seguir.

a) Nas aulas de História e Ciências as professoras usaram um novo método de ensino. Como você avalia esse método?

Dos 33 alunos que responderam, todos disseram que o método é “ótimo”, “bom”, “excelente”. Por várias razões: “pois dá oportunidade de falar o que acha e o que tem dúvida”; “é mais fácil de aprender e é muito interessante”; “pois aprende mais e melhor”; “é mais legal pois participamos das aulas”; “as professoras não ficam presas a apostilas”; “podemos dar opiniões”; “falar o que gostaríamos de saber a mais do conteúdo”; “pois houve diálogo”; “as professoras utilizaram linguagem mais fácil”.

b) Quais atividades utilizadas pelas professoras de História e Ciências, durante este semestre, que mais contribuíram para a sua aprendizagem? Por quê?

Em relação à disciplina de História, os alunos foram unânimes que a atividade mais significativa realizada em história foi “Uma manhã na Grécia Antiga”, porque eles aprenderam a respeito da civilização grega, tiveram oportunidade em trabalhar em dupla, apresentaram para a escola, aprenderam mais; os textos produzidos pela professora facilitou a aprendizagem, ajudando-os a entender melhor o conteúdo explicado; além disso, destacaram que a forma como a professora explicava os assuntos facilitava o entendimento.

Destacaram que, em Ciências as atividades utilizadas pela professora que mais contribuíram para a aprendizagem foram: trabalho em grupo porque puderam trocar idéias com os colegas, um ajudando ao outro e isso facilitava; as leituras de vários textos sobre os conteúdos trabalhados; as explicações dadas pela professora durante as aulas; os vídeos, porque apresentavam uma linguagem clara, ajudando bastante a entenderem o conteúdo, depois, a professora discutia e ficava fácil; e também as sínteses elaboradas pela professora a respeito de cada conteúdo. A atividade que eles destacaram como mais significativa foi a sequência de atividade com o tema “Alimentação e saúde”.

c) Você gostaria que todos os professores utilizassem esse método no próximo ano? Justifique.

Dos 33 alunos que participaram da entrevista, 29 responderam que sim por vários motivos: “pois assim aprenderiam mais as outras disciplinas”, “as professoras não ficariam tão presas às apostilas”, “as aulas seriam mais agradáveis”, “as aulas seriam mais legais e menos cansativas”, “elas dariam mais textos a respeito do assunto”, “eles produziriam textos sobre o conteúdo”, “eles melhorariam as notas”, “as professoras usariam menos a apostila e explicaria mais oralmente”, “sim fica melhor para a prova”.

Somente três alunos responderam que:

A<sub>5</sub> “depende algumas sim, e outras não”;

A<sub>6</sub> “português e matemática não ia dar muito bem, pois as professoras trabalham mais a apostila”;

A<sub>4</sub> “todas não, pois português e matemática eu gostaria que ficasse do mesmo jeito”.

d) Que sugestões você daria para as professoras de História e Ciências melhorarem ainda mais as aulas e assim contribuir com sua aprendizagem?

Os alunos sugeriram, que em história, a professora poderia passar mais filmes históricos a respeito dos conteúdos; trabalhar com textos em sala de aula; realizar atividades em grupo; fazer texto com a ajuda dos próprios alunos e uma aluna destacou que em História: “Podia haver uma oportunidade de cada um falar tipo um resumo de tudo o que aprendeu, assim a informação ficaria na memória e ao professora saberia o conhecimento e a dificuldade de cada um” (A<sub>28</sub>).

Em relação à disciplina de Ciências, eles sugeriram que a professora poderia dar mais tempo em sala para realizar os trabalhos em grupo, assim eles aprenderiam a comportar-se durante a atividade. Uma aluna destacou que a professora deu muitas tarefa como atividade de casa e sugeriu: “menos tarefas e mais atividades com a professora em sala” (A<sub>10</sub>). Outra acrescentou: “fazer as sínteses com os alunos, e não já dar escrito” (A<sub>7</sub>).

A maioria dos alunos argumentou que as professoras de História e Ciências desenvolveram um trabalho ótimo e que não precisavam mudar nada.

A<sub>5</sub> “eu não tenho nenhuma sugestão, já está ótimo, aprendi bastante”;

A<sub>9</sub> “nenhuma sugestão, pois melhor do que isso não há”;

A<sub>14</sub> “nenhuma, pois as aulas já são boas”;

A<sub>18</sub> “nenhuma”;

A<sub>20</sub> “continuar com esse método”;

A<sub>22</sub> “nenhuma, já está bom do jeito que está”;

A<sub>23</sub> “estamos aprendendo muito”;

A<sub>27</sub> “continuar assim”;

A<sub>32</sub> “continuar assim, ensinar a trabalhar em grupo é muito bom”.

Nos depoimentos dos alunos em relação à utilização da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica e as implicações na aprendizagem, pode ser percebido que é evidente quão significativas foram para eles as atividades desenvolvidas pelas professoras: dar voz a eles, assumirem o papel ativo no processo.

Eles destacaram vários aspectos que contribuiriam para a aprendizagem, estes quase sempre ligados às ações didáticas em que as professoras propunham atividades em que eles participavam, assumiam um papel ativo e, também, quase todos destacaram o papel das professoras realizando explicações com linguagem clara e acessível.

No entanto, o que nos chamou a atenção é o nível de consciência de alguns alunos. Conseguiram diagnosticar aspectos significativos do processo de ensino-aprendizagem que devem ser potencializados pelas professoras e, inclusive, algumas dificuldades do próprio uso da metodologia pela primeira vez, tais como: na prática social e problematização: perguntas repetidas, perdendo tempo; professor oportunizar espaço para que eles falem e assim acompanhar o nível de entendimento deles; utilização de estratégias didáticas diversificadas – filmes, textos, trabalho em grupo – isso para a professora de História; quanto a professora de Ciências pediram para desenvolver mais atividades junto com eles, ou seja, eles não falavam de mediação, pois nem sabem o que é isso, mas com as palavras deles destacaram a importância das professoras elaborarem os textos e as sínteses com a participação deles e não fazer por eles. No entanto, destacaram a importância das sínteses e textos elaborados pelas professoras para a aprendizagem deles. Só não pode ser sempre realizada por elas; é necessário diversificar a forma de realizá-las.

Os resultados da entrevista com as professoras e com os alunos nos possibilitam uma maior compreensão a respeito das dificuldades, complexidades em trabalhar, selecionar atividades com base nesses referenciais, eram muitos aspectos para que as professoras pudessem dar conta em tão pouco tempo de formação em função dos desdobramentos. No entanto, sem dúvida alguma, foi uma formação bastante diferente da normalmente oferecida aos professores: cursos, palestras esporádicas. Acreditamos que somente o fato de estarmos realizando algumas ações conjuntas: de estudo, planejamento, análise das aulas, reorganização das mesmas, entre outras, já fizeram a diferença. Ainda que essas ações não tenham ocorrido com a frequência e necessidade das professoras, em função das dificuldades já destacadas.

Apesar de todos os aspectos citados, houve mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, aconteceu a articulação teoria-prática. Observamos durante o acompanhamento das três professoras sujeitos da pesquisa, “excelentes aulas”, por meio de atividades, ações didáticas pedagógicas subsidiadas pelos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e Histórico-Cultural.

Os depoimentos das professoras e dos alunos nos apontam grandes possibilidades de uma prática pedagógica subsidiada por esses referenciais. No entanto, há um longo caminho a

ser percorrido. É o que discutiremos nas considerações finais, os limites e possibilidades na aplicação desses referenciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações de formação continuada em serviço de professores do Ensino Fundamental e Médio têm sido oferecidas na maioria das instituições quer sejam privadas ou públicas. No entanto, poucas mudanças têm se operado na prática pedagógica dos professores em função do distanciamento entre teoria-prática; da realização de programas de formação curtos, esporádicos e descontínuos, muitas vezes, desvinculados da prática pedagógica do professor e da escola. Diante disto, compreendemos que era fundamental pensar alternativas de formação diferentes dos diversos modelos apresentados, até então. Entendemos que a formação continuada deve estar vinculada, articulada ao âmbito do trabalho docente e tendo a escola como *locus* de formação. É necessário que o professor vivencie a unidade teoria-prática nesses encontros e que estes sejam subsidiados por um referencial teórico-metodológico crítico, que ao ser desenvolvido em sala de aula, dê prioridade à aprendizagem do aluno e ao crescimento profissional do professor.

Partimos do pressuposto de que as ações de formação continuada, tendo como *locus* a escola, subsidiadas pelos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural e o acompanhamento do pesquisador-formador, podem instrumentalizar o professor para que seja bem-sucedido na articulação teoria-prática.

Esta pesquisa, apesar de ter um caráter pontual por ter sido desenvolvida com três professoras, uma de 4.<sup>a</sup> série e duas de 5.<sup>a</sup> série, permitiu-nos generalizações e análises críticas a respeito da prática pedagógica subsidiada pelos pressupostos acima defendidos. Acreditamos que as possibilidades evidenciadas por estas professoras podem se estender para professores de diferentes níveis: Médio, Educação Infantil, bem como diferentes disciplinas além disso não limitar-se apenas à rede privada. As escolas públicas também podem se beneficiar dos mesmos referenciais e sua aplicação na prática pedagógica.

Após análise e reflexão crítica realizadas com base nas observações, sessões de estudo, acompanhamento e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foi possível constatar que os cinco momentos de Pedagogia Histórico-Crítica preconizados por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2002), subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural, podem converter-se de fato em uma proposta de formação continuada de professores.

Buscamos, nesta investigação, vislumbrar a possibilidade de formar um professor consciente do seu papel na sociedade, capaz de diagnosticar os conceitos espontâneos de seus alunos para, por meio deles, problematizá-los e oferecer subsídios teóricos para que eles avancem, ou seja, para que se apropriem do conhecimento historicamente acumulado,

instrumentalizando-os intelectualmente para que compreendam a sociedade na qual estão inserido e, ao mesmo tempo, atuem para a transformação dessa sociedade; é a necessidade que se apresenta prioritária hoje. Tal procedimento vai muito além de, meramente, exigir que o professor reflita a respeito de sua prática pedagógica; ele precisa não só olhá-la, mas intervir à luz de um referencial para avançar no processo. Isso não se faz sozinho, daí a necessidade do inter, ou seja, do agir junto com outros.

Nesse sentido, o formador desempenha um papel essencial nesse processo visto que, para que o professor desenvolva as ações acima citadas, é preciso realizar uma prática pedagógica fundamentada teoricamente que possibilite a análise crítica contínua a respeito das questões da sociedade, da escola e do seu papel como sujeito nesse processo.

A formação continuada, portanto, não pode ser resumida a encontros, palestras; é necessário construir um processo em conjunto com o professor, buscando o desvelamento das condições sociais, políticas, econômicas que perpassam a sua prática pedagógica. Sendo assim, precisa ser um processo contínuo, integrado ao dia-a-dia do professor e da escola.

Concordamos com Vasconcellos (2001, p. 170) ao postular que

a efetiva mudança da prática pedagógica não pode ser como uma simples alteração de técnicas ou recursos: pega-se uma e deixa-se outra. Entendemos que o caminho transformador é diferente: trata-se de uma (re) construção, que, como tal, deve partir do que o sujeito tem de história pessoal e profissional (em se tratando do sujeito coletivo, há que se levar em conta também a história institucional e social). Somente assim haverá possibilidade de enraizamento de uma nova postura.

Passar de um referencial a outro não é tarefa tranqüila, nem fácil; a mudança não se dá como se fosse por um passe de mágica, mas por meio de ações pensadas, planejadas. Implica tempo para a elaboração e internalização do novo. Nós, como formadora, também vivenciamos essas dificuldades de apropriação e internalização do referencial, uma vez que, em nossa trajetória profissional como professora, e como formadora de professores vivenciamos os diferentes referenciais teórico-metodológicos: racionalidade técnica, racionalidade prática, gerando em nós, em muitos momentos conflitos, desafios e indisciplina intelectual. Para que superássemos foi necessário um grande investimento teórico-prático. Como pesquisadora hoje, nos encontramos em outro nível, diferente daquele em que iniciamos a nossa pesquisa.

Além disso, esta investigação nos possibilitou reflexões críticas a respeito do nosso papel enquanto formadora a partir desses referenciais. Destacamos que não é tarefa fácil para

o formador desenvolver tantas ações em conjunto com os professores: planejamentos, acompanhamento, estudo teórico, observações de aula em sala, análise e intervenção, tendo como intenção o exercício da prática-teoria-prática. Contudo, não é impossível, porém os avanços são lentos e exigem muita dedicação e persistência.

Acreditamos que essa tarefa pode ser compartilhada com a equipe pedagógica da escola, em um trabalho em conjunto.

Os primeiros passos de uma longa caminhada foram dados por nós, pela escola e pelos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que ficaram evidenciados uma grande vontade, compromisso e envolvimento das três professoras em continuar o processo de formação a partir desses referenciais, inclusive, duas delas vão dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação e isto é um grande avanço.

Um aspecto fundamental a ser observado pelo formador de professores, quando organiza e aplica a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, é que trabalhe a concepção de homem-sociedade-educação que subsidia esse referencial, caso contrário corre-se o risco de os professores transformá-la em um modelo a ser seguido, em uma técnica a ser ensinada.

Compreendemos que a introdução de mudanças envolve toda a comunidade educativa, ou seja, equipe pedagógica, direção, professores, alunos, enfim a escola como um todo e os pais. Até porque não são ações individuais que transformam a escola.

A formação continuada não pode ficar restrita a três professoras da instituição, mas envolver a todos. Nesse sentido, é finalidade desta pesquisa compartilhar os seus resultados com a escola, além de fornecer aos envolvidos uma reflexão crítica, assim como possibilitar que os mesmos possam encontrar alternativas ao aprimoramento de seu fazer educacional.

Os dados colhidos podem permitir uma relação dialética entre o que existe e o que poderia existir. Os subsídios obtidos no decorrer da investigação nos permitem apontar alguns fatores limitantes desse processo, mas também algumas possibilidades viáveis de mudança, de modo a superar a desarticulação teoria-prática, tão presente nas ações de formação continuada em serviço.

Existe um contexto real no qual o professor está inserido. Este precisa ser analisado porque as contradições na escola são evidenciadas e se apresentam como limites e possibilidades para a realização do trabalho proposto. Destacamos a seguir, alguns limites, mas também apontamos como transformar os limites em possibilidades.

O primeiro limite consiste no referencial teórico metodológico utilizado na escola pesquisada que é o “construtivismo”.

Além disso, os professores da instituição vivenciam, simultaneamente, outros espaços

de formação continuada em serviço. Em alguns momentos do ano, eles têm palestras, cursos com assessores da apostila a respeito dos conteúdos e como ensiná-los, orientados pelo “construtivismo”, ora denominado de sociointeracionismo, ora “pedagogia progressista”, demonstrando que há um grande ecleticismo. Esta concepção por parte dos formadores, com certeza, deve causar conflito intelectual no professor e dificultar a apropriação do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, por ter outra matriz teórica.

Uma possibilidade de superação do limite destacado é que a escola e, em particular, a equipe pedagógica, em comum acordo com os professores definam-se por um referencial teórico-metodológico e organizem suas ações de formação coerentes com ele.

O segundo limite, constatado durante o processo de acompanhamento, quer seja no primeiro semestre como no segundo, foi o grande número de atividades extra-curriculares (gincana, olimpíadas, datas comemorativas, acampamento, ensaios para diversas atividades, jogos, entre outros) se sobrepondo ao trabalho com o conteúdo escolar. Tais atividades, em vários momentos, acabaram esvaziando a escola do cumprimento de sua função social, ou seja, transmissão-apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Entendemos que algumas atividades extraclasse são importantes, no entanto, é fundamental que sejam selecionadas, priorizadas e articuladas com o conhecimento científico.

Este modo de ser da escola dificulta o trabalho de aprofundamento das unidades em suas diferentes dimensões. O trabalho docente implica em pesquisa, estudo por parte do professor, seleção de materiais complementares, fundamentais para o aprofundamento dos conteúdos que são apresentados na apostila. O excesso de atividades extra-escolares dificulta esta tarefa docente.

Várias contradições foram diagnosticadas, ausência de equilíbrio, entre a transmissão geral da matéria de ensino por parte do professor e as ações de iniciativa do próprio aluno; inadequação entre o tempo estabelecido para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas diversificadas e o tempo necessário de realização da seqüência de atividades para que o aluno realmente se aproprie dos conceitos científicos, e a falta de tempo disponível para que as atividades de ensino-aprendizagem sejam realizadas adequadamente. O professor precisa cumprir todo o conteúdo.

Uma das possibilidades para superar este segundo limite está em direcionar os primeiros passos para mudanças efetivas em toda a escola, para o uso do referencial que aqui se defende. Assumir uma atitude crítica diante da organização escolar, fazer uma análise crítica a respeito das ações e atividades práticas desenvolvidas enquanto instituição no decorrer do ano letivo. Evidenciar o porquê de as atividades estarem sendo selecionadas, e

qual é a relação delas com os conteúdos disciplinares. Para tanto, pressupõe-se ter definido o tipo de aluno que a escola quer-deve-precisa formar.

Entendemos que a concepção de homem-sociedade-educação-conhecimento dos referenciais aqui discutidos podem ajudar a escola e os professores a resgatar a função social da escola.

Sendo assim, a formação continuada pautada nesses referenciais pode instrumentalizar os professores para a mudança e transformação da realidade escolar, possibilitando ao professor, por sua vez, assumir uma prática pedagógica transformadora.

O terceiro limite: pouco investimento em ações de formação continuada em serviço interferiu muito no processo de implantação e potencialização dos referenciais teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural para todos os professores da escola. As ações eram limitadas a encontros mensais, quando aconteciam, sobretudo com o grupo de 5ª a 8ª série e Ensino Médio. Houve falta de momentos coletivos e individuais para o desenvolvimento de ações. O trabalho de pesquisa só pode acontecer como intervenção porque houve disponibilidade da PH e PC para as ações de formação em período contrário de seu trabalho na escola. Além disso, assumiram o compromisso de sua formação continuada.

Defendemos possibilidades de que a formação deve ser um processo contínuo, integrado ao dia-a-dia dos professores e da própria instituição escolar. A formação continuada do professor precisa fazer parte do projeto político pedagógico institucional. É necessário pensá-la como processo, não pode ocorrer de forma esporádica, fragmentada, ora subsidiada por um referencial, ora por outro. Que a escola defina-se por um referencial teórico-metodológico e aprofunde essa perspectiva, na busca de elementos para uma prática transformadora, disponibilizando condições de tempo e de aplicação na prática pedagógica.

No entanto, a formação continuada não vai resolver todos os problemas pedagógicos. Para que haja mudanças significativas na escola como um todo quanto à concepção de ensino-aprendizagem subsidiada pelos referenciais discutidos, alguns cuidados são essenciais para o desenvolvimento e aplicação da proposta. Constatamos que só ações de formação continuada não são suficientes para que haja mudanças no contexto de sala de aula. Acreditamos que aliados às ações citadas – grupo de estudo, sessões de planejamento, análise e intervenção – é necessário assessorar e acompanhar o professor, dando respaldo teórico-prático para suas dúvidas e dificuldades, ajudando-o a articular teoria-prática.

Isso foi confirmado pelos resultados da pesquisa que apontam a necessidade de:

1 – Ter um programa de formação continuada em serviço na escola contemplado no

projeto político-pedagógico. A escola deve disponibilizar ações contínuas de formação, intercalando ações de planejamento, estudo, subsidiados pelo mesmo referencial teórico-metodológico, ou seja, é preciso ter coerência teórico-prática. Pressupõe-se que a escola seja o local de troca, discussão e reflexão crítica. É fundamental ter um projeto coletivo de escola, em que todos se propõem a formar o mesmo cidadão.

2 – Estabelecer concepções e ações convergentes na comunidade escolar. Mudanças só poderão acontecer se a escola tiver uma direção comprometida, uma equipe pedagógica que também conheça os referenciais, acredite na proposta e tenha tempo e compromisso para ajudar, acompanhar e assessorar os professores. Portanto, é preciso ter dentro da escola uma equipe que dê suporte teórico e prático para que o trabalho dos professores em sala de aula aconteça, via planejamento, já que o papel do coordenador pedagógico é acompanhar o trabalho cotidiano do professor.

Acreditamos ser fundamental a participação da direção, supervisão e coordenação no processo de formação continuada em serviço, uma vez que, quanto maior for o envolvimento da equipe pedagógica, maior será a possibilidade que mudanças significativas ocorram na escola. As pessoas precisam falar a mesma linguagem, assumir posturas comuns.

## REFERÊNCIAS

- AFANÁSSIEV, V.G. **Fundamentos da filosofia**. Moscova: Progresso, 1985.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).
- ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Aguda Bermadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 29-35, 1992.
- BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 19, n. 44. p. 19-32, abr. 1998.
- BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.
- CHARLOT, Bernard. Educação e culturas. **Pátio on-line**, Porto Alegre, ano 4, n. 35, ago./out. 2005.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. O professor e seu direito de estudar. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S.B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p...

DESTRO, Martha. R. P. Educação continuada dos professores de ensino: algumas considerações. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 21-27, abril, 1995.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24; 2001, Caxambu, **Anais...** Caxambu, [s.n.], 2001, p. 1-11.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ESTEVE, José M. A. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo, SP: Moderna, 2004.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Naura SC. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky e Bakhtin?** Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, SP: Ática, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio A. Formação profissional do educador: novos desafios. In: SILVA, TE.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capital real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUSARI, José C. Tendências históricas de treinamento em educação. **Série Idéias**, São Paulo, n. 3, p. 13-27, 1992.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 37-45, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**: prefácio de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução Rogério de Andrade Córdova. Brasília, DF: Plano, 2003.

JAPIASSU, H. F.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional a mercado entusiasmo. **Revista da Educação**, [s.n.], v. 27, n. 109, out./dez. 1998.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

\_\_\_\_\_ et al. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATSURA, K. Rumo às sociedades do conhecimento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 de nov. 2005. p. A3.

MAZZEU, Francisco J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, n. 44, p. 59-72, 1998.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NAGEL, H. Em questão: o profissionalismo no ensino. **Revista Cesumar**, Maringá, ano 4, n. 21, p. 5-12, maio 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 95-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed. 2000. p. 13-26.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma C.; ANASTASIOU, Lea D. G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-52.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.). **Formação continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 11-37.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores: do instituindo ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: WAK, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOMÉ, Jurgo T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. ver. e amp.. Campinas, SP: Cortez Autores Associados, 2003.

SCALCOM, Suze. **A procura da unidade psicopedagógica: articulando a teoria histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Cortez Autores Associados, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem**. Tradução: Robert C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, C.; KLÜSENER, R. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associades, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VERDINELLI, Marilsa M. **Formação continuada de professores**: o que expressam os cursos de extensão dos docentes do curso de Pedagogia da UEM no período de 1990 a 2004? 51 f. Monografia (Especialização), Universidade Estadual de Maringá, DFE, Maringá, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAINKO, Maria A. S. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 187-217.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 35-55.

## APÊNDICES

### Apêndice 1

Escola: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

#### Questionário

O objetivo principal deste questionário constitui-se no levantamento das temáticas a serem trabalhadas durante este ano. Pois, não queremos estabelecer diretrizes para serem executadas, sem a participação dos envolvidos. A nossa intenção é que o trabalho seja desenvolvido tendo em vista a apropriação do saber, e proporcione momentos de análise crítica à respeito da prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, com discussões e procedimentos teórico-prático para podermos traçar alternativas possíveis de trabalho e acompanhamento pedagógico.

1. Quais as principais dificuldades que você encontra no desenvolvimento do trabalho em sala de aula?

---

---

---

---

2. Que temas você gostaria de aprofundar em seus estudos durante o ano letivo?

---

---

---

---

3. Quais são os fatores que interferem em sua prática pedagógica?

---

---

---

---

## Apêndice 2

### Questionário para as professoras

1 – Nome Completo

2 – Idade:

- ( ) menos de 20 anos  
 ( ) 20 – 25 anos  
 ( ) 26 – 30 anos  
 ( ) 31 – 35 anos  
 ( ) 36 – 40 anos  
 ( ) 41 – 45 anos  
 ( ) 46 – 50 anos  
 ( ) 51 – 55 anos

### Local de Trabalho

- Escola Pública de Ensino Fundamental  
 Escola Municipal de Educação  
 Escola Particular

Tempo na função \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses.

**Escolaridade** (marque o último nível que completou):

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fundamental até a 4ª série                       | <input type="checkbox"/> Fundamental até a 8ª série                            |
| <input type="checkbox"/> Médio (excluindo magistério)                     | <input type="checkbox"/> Magistério  |
| <input type="checkbox"/> Graduação (especifique o curso/ano de conclusão) | <input type="checkbox"/> Especialização (especifique o curso/ano de conclusão) |

.....  
 .....  
 .....

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Mestrado (especifique o curso/ano de conclusão) | <input type="checkbox"/> Doutorado (especifique o curso/ano de conclusão) |
|--|---|

.....  
 .....  
 .....

Observações: .....

.....

### Questionário

1. De quantos cursos, palestras, grupos de estudo você participou no último ano? Quais? Especifique.

.....  
 .....  
 .....

2. De que maneira esses cursos contribuíram na sua prática educativa?

---

---

---

3. O que é para você formação continuada de professores?

---

---

---

4. De que maneira a formação continuada contribui na prática educativa?

---

---

---

5. Na sua concepção como deveria ser realizado o trabalho de formação continuada junto aos professores?

---

---

---

6. Quais as principais dificuldades que você encontra no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?

---

---

---

7. Quais outros fatores que interferem em sua prática pedagógica?

---

---

---

8. Qual é o referencial teórico-metodológico que subsidia a sua prática?

---

---

---

9. O que é ensinar para você?

---

---

---

10. O que é aprender para você?

---

---

---

11. Enumere, por ordem crescente, o grau de dificuldade na elaboração do seu plano de trabalho na perspectiva Histórico-Crítica:

- prática social inicial
- problematização
- instrumentalização
- catarse
- prática social final

12. E quanto à transposição didática teve dificuldades? Qual das etapas foi mais difícil? Por quê?

---

---

---

13. Você acredita que a intervenção de um formador poderá ajudá-la na melhoria dos aspectos que você enumerou nas questões 11 e 12?

- Sim
- Não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

### Apêndice 3

#### Entrevista semi-estruturada para as professoras

1. Quais foram os aspectos mais significativos para você durante o processo de formação continuada por nós realizado?

---

---

---

2. Como você avalia o papel do formador-pesquisador no processo de formação?

---

---

---

3. Quais foram as maiores dificuldades encontradas por você na elaboração e aplicação dessa metodologia?

---

---

---

4. Em qual das etapas você teve maiores dificuldades? Por quê?

---

---

---

5. Na sua opinião, com essa metodologia de trabalho os alunos se interessam mais pelo conteúdo? Como demonstraram esse fato?

---

---

---

6. Que mudanças você observou em relação à aprendizagem e à organização de sala de aula com a aplicação dessa metodologia?

---

---

---

7. Pretende continuar aplicando essa metodologia? Por quê?

---

---

---

**Apêndice 4****Entrevista semi-estruturada para alunos**

1. Nas aulas de História e Ciências as professoras usaram um novo método de ensino. Como você avalia esse método?

---

---

---

2. Quais atividades utilizadas pelas professoras durante este semestre que mais contribuíram para a sua aprendizagem? Por quê?

História \_\_\_\_\_

---

---

Ciências \_\_\_\_\_

---

---

3. Você gostaria que todos os professores utilizassem esse método no próximo ano? Justifique.

---

---

---

4. Que sugestões você daria para as professoras melhorarem ainda mais as aulas e assim contribuir com a sua aprendizagem.

História \_\_\_\_\_

---

---

Ciências \_\_\_\_\_

---

---