

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA À LUZ DO
PENSAMENTO DIALÉTICO**

NILVA DE OLIVEIRA BRITO DOS SANTOS

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA À LUZ DO PENSAMENTO
DIALÉTICO**

Tese apresentada por NILVA DE OLIVEIRA BRITO DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientador:
Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S237e Santos, Nilva de Oliveira Brito dos
Ensino e aprendizagem da didática à luz do
pensamento dialético / Nilva de Oliveira Brito dos
Santos. -- Maringá, 2015.
335 f. : il. color., figs., quadros

Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2015.

1. Educação - Didática - Conhecimento. 2.
Educação - Teoria Histórico-Cultural. 3. Educação -
Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Educação - Didática.
5. Formação do professor - Educação. 6. Didática -
Pesquisa - Metodologia. I. Gasparin, João Luiz,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá, Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 21.ed. 371.3

Zss-2029

NILVA DE OLIVEIRA BRITO DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA À LUZ DO PENSAMENTO
DIALÉTICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) - UEM - Maringá

Prof^a Dra Marilda Aparecida Behrens - PUC - Curitiba

Prof^a Dra Pura Lúcia Oliver Martins - PUC - Curitiba

Prof^a Dra Leonor Dias Paini - UEM - Maringá

Prof^a Dra Regina Lúcia Mesti - UEM - Maringá

SUPLENTE

Prof^a Dra Sandra Aparecida Pires Franco - UEL - Londrina

Prof^a Dra Maria Terezinha Bellanda Galuch - UEM – Maringá

23 de fevereiro de 2015

A todos os Professores que comigo reconhecem a função que nos cabe na condução da prática educativa: propiciar aos educandos de forma intencional e sistemática a apreensão do conhecimento universal, considerando o contexto em que é produzido, modificado, os objetivos a que serve, buscando alterar a maneira de pensar a respeito de si mesmo e da realidade da qual faz parte.

AGRADECIMENTOS

*Este trabalho contou com o apoio de pessoas e instituições.
Expresso gratidão à(s) / ao(s):*

Minha Família pelo amor, carinho, incentivo, compreensão quando da ausência do convívio em momentos importantes e pelo apoio incondicional em mais uma jornada, por sinal, desafiadora na vida desta filha, esposa, mãe, avó e educadora.

Professor Orientador Dr. João Luiz Gasparin, pelo privilégio da convivência na caminhada de investigação, discussão, produção da Tese e pelo seu posicionamento em defesa de um trabalho docente-discente que vai da realidade social como um todo, para a especificidade da sala de aula e desta para a totalidade social, um processo dialético de trabalho educativo.

Professoras Doutoradas: Marta Sueli de Faria Sforini, Maria Terezinha Bellanda Galuch e Teresa Kazuko Teruya, docentes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, pela forma crítica com que trabalharam as questões educacionais.

Professoras Doutoradas: Ana Carolina Galvão Marsiglia, Leonor Dias Paini, Marilda Aparecida Behrens, Pura Lúcia Oliver Martins e Regina Lúcia Mesti, membros da Banca Examinadora, pelas inestimáveis contribuições para enriquecimento do trabalho.

Colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, pela convivência neste processo de apreensão, socialização e produção do saber.

Equipe Técnica e Administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, pela atenção, presteza no atendimento e carinho dispensados.

Fundação de Apoio - UNESPAR campus de Paranavaí, pela bolsa-auxílio concedida nos primeiros meses de 2011, propiciando o início de mais uma etapa de formação.

Fundação Araucária, pelo recurso financeiro concedido, na forma de bolsa, possibilitando a continuidade dos estudos e investigação, no período de junho de 2011 a maio de 2012 e de janeiro a dezembro de 2013.

Direção, Professores e Funcionários da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Paranavaí e, em especial aos Colegas dos Cursos de Pedagogia e Letras (Português-Inglês), pelo apoio nesta caminhada de qualificação profissional.

Acadêmicos dos Cursos de Pedagogia e Letras (Português-Inglês), da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Paranavaí, discentes na disciplina de Didática, pela inserção singular no processo de investigação e ensino.

Direção e Professores das Instituições de Ensino da Rede Pública, Estadual e Municipal de Educação de Paranavaí e região, pela acolhida, informações significativas prestadas e por possibilitarem a inserção acadêmica junto aos educandos da Educação Básica: Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio, Formação de Docentes - Modalidade Normal.

Educandos das Instituições de Ensino da Rede Pública, Estadual e Municipal de Educação de Paranavaí, pela participação significativa no processo investigativo.

Todos que colaboraram para a concretização deste trabalho.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Marx, 2011, p. 211

Pensar dialeticamente implica pensar, num só ato mental, os elementos contraditórios que definem o fenômeno considerado. Vale dizer, para pensar dialeticamente, não basta pensar a contradição; é preciso pensar por contradição. Portanto, [...] dialetizar a Didática significa compreender, num mesmo movimento, o momento da formalização (próprio da definição dos processos didáticos) e o momento da reflexão (que envolve a consciência dos determinantes e a impregnação das formas pelas finalidades do ato pedagógico).

Saviani, 1989, p. 7

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material [...]. Uma ação concreta é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais ampla e crítica da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental.

Gasparin, 2011, p. 140

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos. ENSINO E APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA À LUZ DO PENSAMENTO DIALÉTICO. 335 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2015.

RESUMO

Este trabalho resulta de uma investigação sobre o ensino e a aprendizagem da Didática. A atuação docente nos cursos de formação inicial e continuada de professores produz uma inquietação: dificuldades destes profissionais em relação ao seu objeto de estudo e trabalho, o conhecimento. Não basta denunciar. Também não é suficiente permanecer no plano do discurso. Esse entendimento conduziu ao delineamento do problema: a pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural podem constituir-se formas mediadoras no processo de ensino e aprendizagem da Didática? Para ensinar o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado, dotado de universalidade e objetividade, levantou-se, no projeto de pesquisa, a hipótese de que o ensino e a aprendizagem da Didática à luz do pensamento dialético se apresentam como possibilidades para formação do futuro professor. Definiu-se como objetivo geral desenvolver uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da Didática, assentada na concepção dialética do conhecimento, instrumentalizando os acadêmicos, futuros professores, para assunção do trabalho educativo. Marx (2011), Vygotsky (1999, 2001), Saviani (1984, 2010) e Gasparin (2011), estão entre os autores que fundamentam a investigação. A pesquisa quali-quantitativa, na modalidade investigação-ação participativa, envolve pesquisadora, acadêmicos de licenciatura, de uma Instituição de Ensino Superior Pública do Estado do Paraná e alunos da Educação Básica, rede pública (municipal e estadual). A introdução delinea a trajetória docente, anunciando o objeto de estudo, desejo de conhecê-lo, dificuldades e possibilidades. A primeira seção discute o conhecimento identificando o materialismo histórico-dialético e o método de ensino decorrente desta concepção. A relação educação e sociedade e as concepções pedagógicas, situando a Didática para uma revisão crítica da área, constituem a segunda seção. A investigação empírica, terceira seção, explicita a metodologia, os campos de pesquisa, os participantes e as etapas que antecederam ao desenvolvimento da proposta investigativa. Como a Didática necessita compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir e reorientá-lo, as Unidades Didáticas e a Inserção Pedagógica, quarta e quinta seções, contemplam a intervenção pedagógica evidenciando o processo de apreensão do conhecimento em espiral, por aproximações sucessivas, perpassado por contradições, partindo da prática social pelo movimento do pensamento, retornando à prática social (prática-teoria-prática). Com a investigação-ação conclui-se que a proposta desenvolvida constitui um avanço em relação àquelas que apenas proclamam a possibilidade de um trabalho educativo crítico. A hipótese anunciada materializou-se, consubstanciando a Tese: o ensino e a aprendizagem da Didática, à luz do pensamento dialético, propiciam ao acadêmico, a apreensão do conhecimento científico, para uma atuação docente no sentido da transformação social.

Palavras-chave: Conhecimento. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Didática.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos. THE TEACHING AND LEARNING OF DIDACTICS IN THE LIGHT OF DIALECTIC. Thought. 335 f. Doctoral Thesis in Education – State University of Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2015.

ABSTRACT

Current research is the outcome of an investigation on the teaching and learning of Didactics. Teaching activities in teachers' initial and continuous formation causes great concern: the professionals' difficulties with regard to their study object and work, or rather, knowledge. It is neither enough to make denouncements nor sufficient to remain on the discourse level. The above stance produced the problem's design: Can a historical and critical pedagogy articulated to the Historical and Cultural Theory form mediators within the teaching and learning process of Didactics? So that socially produced and historically accumulated knowledge, imbued with universality and objectivity could be taught, a hypothesis was prepared within the research project that the teaching and learning of Didactics in the light of dialectic thought present themselves as possibilities for the formation of the teacher-to-be. The general aim was the development of a methodological proposal for teaching and learning Didactics based on the dialectic concept of knowledge to give the students, future teachers, the tools for the acceptance of educational task. Marx (2011), Vygotsky (1999, 2001), Saviani (1984, 2010) and Gasparin (2011) are some authors that foreground current investigation. Current qualitative and quantitative research within the participating investigation-action modality involves the researcher, the undergraduates of a government-run higher education institute in the state of Paraná, Brazil, and the students of Fundamental Education in municipal and state schools. The Introduction shows the teachers' trajectory and announces the object of current study, the desire to know it, its difficulties and possibilities. The first section discusses knowledge through the identification of Historical-Dialectic Materialism and the teaching method originating from this concept. The second section comprises the relationship between education and society and pedagogical concepts whilst placing Didactics for a critical review. The third section involves an empirical investigation, makes explicit the methodology, researches fields, participants and stages that preceded the development of the proposal under investigation. Since Didactics has to understand the teaching process in its several determinations to interfere and re-guide it, the Didactic Units and Pedagogical Insertion in the fourth and fifth sections comprise pedagogical intervention. They evidence the process of apprehending knowledge in spiral, through successive approaches, passing through contradictions, from social practice through the movement of thought and returning to social practice (practice-theory-practice). Results show that, through investigation-action, the proposal developed is a step forward with regard to those people who insist on the possibility of a critical educational work. The hypothesis was materialized through the consubstantiation of the thesis, or rather: the teaching and learning of Didactics in the light of dialectic thought provide the undergraduate with an understanding of scientific knowledge for the teaching task permeated for social transformation.

Keywords: Knowledge. Historical and Cultural theory. Historical and Critical Pedagogy. Didactics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O CONHECIMENTO: CONCEPÇÃO, PRODUÇÃO E APREENSÃO	30
1.1 CONHECIMENTO E REALIDADE HISTÓRICO-SOCIAL	30
1.2 CONCEPÇÃO E PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: A QUESTÃO DO MÉTODO.....	33
1.3 O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DIALÉTICA	43
2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	60
2.1 EDUCAÇÃO: EXIGÊNCIA DO E PARA O TRABALHO.....	60
2.2 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS E A PRÁTICA EDUCATIVA	65
2.2.1 <i>Concepções e vertentes pedagógicas hegemônicas</i>	66
2.2.2 <i>Concepções e vertentes pedagógicas contra-hegemônicas</i>	78
2.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	85
2.4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSTULADOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	90
2.5 ARTICULAÇÃO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADE PARA PENSAR A DIDÁTICA DIALETICAMENTE.	103
3 A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	112
3.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO: CAMPOS DE PESQUISA	112
3.1.1 <i>Instituição pública de ensino superior</i>	112
3.1.1.1 Curso de licenciatura em pedagogia	114
3.1.1.2 Curso de licenciatura em letras (português-inglês)	115
3.1.2 <i>Instituição pública de educação básica: ensino fundamental, anos iniciais</i>	116
3.1.3 <i>Instituição pública de educação básica: curso de formação de docentes-modalidade normal</i>	117
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	119
3.3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	120
3.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	122
3.5 ETAPAS DA PESQUISA	124
3.5.1 <i>Autorização das instituições de ensino, campos de pesquisa</i>	124
3.5.2 <i>Elaboração do programa de didática</i>	125
3.5.3 <i>Contato Inicial com os participantes da pesquisa</i>	129
3.5.4 <i>Apresentação da proposta investigativa</i>	129
3.5.5 <i>Explicitação da metodologia de trabalho: processo de ensino e aprendizagem</i>	133
3.5.5.1 Uma conversa inicial	133
3.5.6 <i>Apresentação do referencial teórico: autores e obras</i>	135
3.5.7 <i>Anúncio das ações</i>	137
4 UNIDADES DIDÁTICAS.....	139
4.1 UNIDADE DIDÁTICA I : SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO.....	140
4.1.1 <i>Prática social (empírico)</i>	140
4.1.2 <i>Problematização</i>	146
4.1.3 <i>Instrumentalização</i>	150
4.1.4 <i>Catarse</i>	159
4.1.5 <i>Prática social (concreto no pensamento)</i>	172

4.2	UNIDADE DIDÁTICA II: DIDÁTICA	173
4.2.1	<i>Prática social (empírico)</i>	173
4.2.2	<i>Problematização</i>	181
4.2.3	<i>Instrumentalização</i>	182
4.2.4	<i>Catarse</i>	190
4.2.5	<i>Prática social (concreto no pensamento)</i>	199
4.3	UNIDADE DIDÁTICA III: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	203
4.3.1	<i>Prática social (empírico)</i>	203
4.3.2	<i>Problematização</i>	205
4.3.3	<i>Instrumentalização</i>	205
4.3.4	<i>Catarse</i>	208
4.3.5	<i>Prática social (concreto no pensamento)</i>	215
4.4	UNIDADE DIDÁTICA IV: PLANEJAMENTO DE ENSINO	216
4.4.1	<i>Prática social (empírico)</i>	216
4.4.2	<i>Problematização</i>	221
4.4.3	<i>Instrumentalização</i>	221
4.4.3.1	Planos de trabalho docente-discentes: elaborados e executados pelos acadêmicos.	227
4.4.3.1.1	Plano de trabalho docente-discentes (Pv 6, 7,15 e 29).....	228
4.4.3.1.2	Plano de trabalho docente-discentes (Pn 4, 8, 20 e 24).....	232
4.4.3.1.3	Plano de trabalho docente-discentes (L 7,14,19 e 26).	238
4.4.4	<i>Catarse</i>	255
4.4.5	<i>Prática social (concreto no pensamento)</i>	266
5	INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	269
5.1	PLANO DE TRABALHO NO ENSINO MÉDIO (Pv 7 E 15).....	272
5.2	PLANO DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL (PN 9 E 16)	277
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	298
	REFERÊNCIAS.....	308
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	319
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR	320
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS – PARTE I	321
	APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO À INSTITUIÇÃO.....	322
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS - PARTE II	323
	ANEXO A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	326
	ANEXO B1 – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO.....	327
	ANEXO B2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	328
	ANEXO B3 – AUTORIZAÇÃO DO CÓLEGIO ESTADUAL	329
	ANEXO B4 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR.....	330
	ANEXO B5 – AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO DE PEDAGOGIA DA IES.....	331
	ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	332
	ANEXO D – FICHA DE ACOMPANHAMENTO	334

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programa de Didática.....	126
Quadro 2 – Obras e Textos: selecionados e sugeridos pela docente/pesquisadora	150
Quadro 3 – Concepções de Ensino e Aprendizagem.....	207

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Palavra-cruzada (Pv 10,24 e 18).	157
Figura 2 – Palavra-cruzada (Pn 4, 8 e 20).	158
Figura 3 – Palavra-cruzada (L 7, 14 e 26).	158
Figura 4 – Diagrama de palavras-chave	175
Figura 5 – Texto com lacunas (Pv 10 e 18)	176
Figura 6 – Texto com lacunas (Pn 4 e 20).	177
Figura 7 – Texto com lacunas (L 7 e 14).	178
Figura 8 – Conhecimento prévio do conteúdo (Pv24).....	229
Figura 9 – Atividade avaliativa (Pv 27).....	231
Figura 10 – Produção de texto: poema (L 16).	241
Figura 11 – Produção de texto: poema (L 20).	242
Figura 12 – Produção de texto (A1-EM)	280
Figura 13 – Produção de texto (A 2- EM)	281

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno
AI	Ato Institucional
CE	Colégio Estadual
CEE	Conselho Estadual de Educação
CELEM	Centro de Estudos de Língua Estrangeira Moderna
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCE's	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
EM	Escola Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRE	Inspetoria Regional de Ensino
L	Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
P	Pedagogia
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEF	Professor do Ensino Fundamental
PEI	Professor da Educação Infantil
PEM	Professor do Ensino Médio
PES	Professor do Ensino Superior
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
Pn	Pedagogia Noturno
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
Pv	Pedagogia Vespertino
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIA PESSOAL: DAS INQUIETAÇÕES AO DESEJO E POSSIBILIDADES DE CONHECER

O que move, impulsiona um pesquisador são as inquietações. O conteúdo advindo das relações sociais, entre elas: conversas, interações, relatos, posicionamentos, comportamentos; da atuação nos programas de formação continuada de professores da rede pública municipal e estadual de educação, paralelamente à docência na Educação Básica e no Ensino Superior, cursos de formação inicial, nos colocam diante de uma inquietação (impressão sensível), dificuldades destes profissionais com relação ao seu objeto de estudo e trabalho, o conhecimento: concepção, processo de produção e apreensão.

A impressão e o imediato, no entanto, significam apenas um aspecto da coisa, uma constatação, porém ainda insuficiente para compreendê-la na sua essência. “Não é possível compreender a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas mediante uma determinada *atividade*” (KOSIK, 2011, p. 28, grifo do autor). A atividade teórico-prática possibilitará o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades visando a sua transformação.

Conhecer implica não apenas olhar e observar. Para conhecer é preciso agir: pesquisar, ir mais longe, penetrar ativamente, interrogar de novo o fenômeno para assegurar-se de que nada foi esquecido, ou seja, é necessário pensar dialeticamente. Como a dialética não se limita a explicar a história, mas esclarecer as contradições e a partir delas efetuar uma síntese, na perspectiva da assunção de uma posição que será reformulada a cada instante e sempre, passo a delinear, ainda que sucintamente, minha trajetória docente, enquanto narrativa do vivido e, acima de tudo levando-se em conta a assertiva: “[...] a prática é a razão de ser da teoria e a teoria só se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como fundamento, finalidade e critério de verdade”(SAVIANI, 2012b, p. 5).

Toda família, ao colocar seu filho na escola espera que esta lhe forneça novas formas de pensar no mundo e sobre o mundo; almeja que este adquira o conhecimento que não é oferecido em casa. Saviani (1984, 2008) em *Escola e Democracia* argumenta que os pais têm consciência de que a aprendizagem

implica a aquisição de conteúdos e por essa razão enviam seus filhos à escola. Esta criança, no entanto, não pode ser vista como uma folha em branco, na qual serão efetuadas as primeiras impressões, uma vez que, a aprendizagem escolar “[...] nunca começa no vácuo, mas precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VYGOTSKY, 2001, p. 9). Uma aprendizagem, porém, que difere do domínio de noções que vai adquirir durante a escolarização. A educação escolar promove avanços, ativa processos que não poderiam desenvolver-se espontaneamente. O processo educativo tem a função de “[...] dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural” (DUARTE, 1994, p. 147).

Meus pais sempre souberam que o mundo ensina, os homens ensinam, mas que, para além desse ensinar há outro processo: sistemático, intencional, metodológico, que só a escolarização pode propiciar. Assim pensando me encaminhou ao espaço escolar. Essa inserção, enquanto aluna, se deu no final da década de 1950, antes mesmo da aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 4024/61, na modalidade de ensino denominado pela legislação vigente de Curso Primário. O primeiro ano cursado em um Grupo Escolar, localizado em uma cidade no interior do Estado de São Paulo e as três séries subsequentes, em outro Grupo Escolar, porém, em um município do Estado do Paraná. Nesta instituição de ensino, como na anterior, o ritual era o mesmo: alunos entrando na sala de aula sob o olhar atento da professora, sentando-se um atrás do outro e afastando a carteira para acesso, porém com muito cuidado para não provocar nenhum ruído. Um retrato da clássica sala de aula com carteiras enfileiradas, um olhando exatamente na nuca do outro. E a professora? Aguardando o silêncio absoluto da turma, para só então iniciar as ações do dia, ou seja, “dar a aula”. Uma cena há muito conhecida e retratada na literatura educacional. Saviani (1984, 2008), ao caracterizar as concepções pedagógicas, entre elas as teorias não críticas, explicita que à teoria pedagógica tradicional correspondia determinada maneira de organizar a escola. “As escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha lições, as quais os alunos seguiam atentamente [...]” (SAVIANI, 1984, p. 10).

Ao procurar um registro que retrate minha primeira experiência escolar, uma imagem vem à tona: 1ª série, uma sala de aula apresentando quadros de giz à frente, ao fundo e em uma das laterais. Quando os alunos adentravam esse espaço, os quadros, da lateral e do fundo da sala já estavam repletos de imagens traçadas pela professora (paisagem, flores e animais) cabendo aos mesmos repetirem o modelo (figuras e respectivas cores). O quadro à frente das carteiras já contava com o cabeçalho do dia e a lição para ser copiada e lida, tantas vezes quantas fossem necessárias. Caligrafia, cópia, ditado, exercícios para completar, ligar, relacionar, pintar constituíam as ações diárias, passadas pelo professor que, de costas para os alunos, se esmerava em transmitir as instruções orais. A cartilha, estruturada em um processo, nesse caso, o silábico, sintetizava a referência para preparação das aulas (diário de classe) da professora. Para a turma, esse era o livro didático, por sinal o único a que se tinha acesso, por duas razões: com relação ao aluno, as poucas condições financeiras constituíam um empecilho para aquisição dos materiais escolares que não fossem aqueles considerados, pelos pais, extremamente necessários, tais como, caderno, lápis, borracha e a cartilha. Quanto à escola, uma carência de investimentos dos órgãos públicos afetava sua organização e funcionamento em diversos setores, entre eles, a biblioteca da instituição.

E assim, desencadeou-se meu processo escolar. Se cada um fizer uma pausa para pensar que professor foi fundamental no seu processo escolar, com certeza, a resposta será: aquele que o instigou, o deixou curioso em relação ao mundo. A primeira professora, ou o primeiro professor, com certeza serão sempre lembrados. Porque ela ou ele responderam todas as dúvidas? Não! Mas, abriram possibilidades de algo novo, como a leitura, a escrita, o cálculo, o contato com o desenho.

A habilidade da professora, por exemplo, ao traçar os objetos e paisagens no quadro de giz, a forma como coloria estas mesmas figuras, a presença do desenho na sala e nas atividades diárias me instigaram a gostar dessa área. Tanto que, anos mais tarde, ao surgir uma oportunidade para docência nas aulas de Educação Artística (5ª a 8ª séries), a aceitação foi imediata, trabalhando por um tempo considerável.

Como o conhecimento para avançar não se processa numa marcha linear e simples, passando da ignorância ao conhecimento, mas acompanhada dos acidentes, dos meandros do terreno, a caminhada de escolarização prosseguiu com a entrada na 5ª série, do então Ginásio. Antes, porém, a obrigatoriedade do Exame de Admissão exigiu um retorno à terra natal para realizá-lo. No caso, em uma instituição de ensino pública que ofertava o Curso Normal Ginásial.

Muitas situações vividas no espaço de sala de aula, nesse período, povoam minha memória e uma delas merece ser recuperada, uma vez que, caracteriza a condução do processo de ensino e aprendizagem então presente. Certa ocasião, o professor de Geografia solicitou o estudo do “ponto” (texto do livro didático), intitulado: *Os estados e as regiões brasileiras*. Na aula seguinte, cada aluno foi chamado para recitá-lo, de pé, ao lado da carteira. Quando chegou minha vez, iniciei a recitação, porém, “deu branco”, como se costuma dizer, não veio à lembrança uma palavra-chave. Mas, e se fosse por escrito? Deixaria uma lacuna (espaço) e prosseguiria naturalmente. O pensamento naquele momento foi este. No entanto, tal possibilidade não se apresentou. Quais as consequências? Ficar de pé o restante da aula e, ao término desta, levar um bilhete para casa, pela tarefa não cumprida. Uma situação dramática, enfrentar o pai e ver estampado em seu semblante uma decepção, pois apesar da disciplina rígida, com que conduzia a educação dos filhos, sempre que tinha oportunidade enaltecia a dedicação e a disciplina destes, nos estudos. O que aconteceu na sequência? Claro, que um castigo! Não o físico, mas, a substituição das horas de lazer pela leitura e escrita (cópia) do(s) textos. Esta é a melhor forma para aprender, dizia ele e também o professor.

A prática pedagógica característica da concepção presente naquele momento estava centrada no professor, cujo papel era expor as lições cabendo ao aluno seguir atentamente, na sequência copiá-las e realizar os exercícios propostos. Segundo Saviani (1984, 2008), como a escola é determinada socialmente, a forma como a sociedade se organiza em cada período histórico e a leitura que o homem faz desse momento determinam a prática educativa.

O ingresso na Escola Normal, única opção de Ensino Médio na cidade na época, ocorreu na década de 1960. Naquele momento, por decisão paterna, mesmo na fase da adolescência, eu deveria trabalhar, ou seja, ter um emprego.

Isso não significa que o trabalho já não fizesse parte do dia a dia. Pelo contrário, enquanto filha de pai sapateiro (oficial de sapataria), como gostava de ser chamado, pela forma artística e artesanal com que produzia os calçados e mãe costureira, cuja profissão aprendeu observando outra pessoa da família, a mim não restava alternativa a não ser realizar os afazeres de casa e, ao término, ajudar meu pai na confecção de calçados, separando e colando peças para serem moldadas nas fôrmas. Sendo a mais velha, de uma família de sete irmãos, o auxílio financeiro seria bem-vindo e necessário. Com esse argumento providencia minha emancipação legal e, de imediato, “acerta” (expressão utilizada por ele), um emprego. Qual? Professora!

Durante os três anos do Curso Normal, ensinar, aprender e avaliar fez parte da vivência da nova professora e também da aluna, uma vez que constituíam os conteúdos da disciplina de Didática no Curso Normal Colegial. Afirmar se naquele momento havia, por parte dos meus professores, uma clareza, quanto à corrente teórica, presente na prática educativa que desenvolviam, fica difícil. Uma reflexão hoje possibilita enunciar que uma concepção pedagógica tendo como pressuposto um modelo ideal e estático, quanto à formação do indivíduo, permeava a prática pedagógica nas tendências: tradicional, renovada e tecnicista. A educação nesse sentido “[...] tem por base a suposição de um tipo idealizado de sociedade e, em última instância, visa adaptar os indivíduos a uma perspectiva de manutenção da organização da sociedade na qual está inserida” (LOPES; LOPEZ, 1992, p.194).

No início da carreira, como “professora primária”, sem formação profissional para o exercício da docência; emprego temporário, na dependência dos resultados, ou seja, aprovação dos alunos para renovação contratual, uma situação se apresenta: assumir por designação da Direção da instituição escolar, uma turma de 1ª série, com quarenta alunos, os quais vinham repetindo essa mesma série (em média de dois a três anos). Era praxe designar esta série a quem estava iniciando a carreira. Qual a justificativa utilizada? Uma professora jovem tem mais paciência para lidar com as crianças; não adquiriu os vícios de professor e, como está começando a trabalhar, quer mostrar serviço para garantir-se no emprego. Note-se, uma preocupação não centrada no domínio do

conhecimento, enquanto objeto do trabalho docente, mas em atributos pessoais e de conduta.

O ano letivo tem início. No primeiro dia de aula, a Coordenação Pedagógica recebe os professores responsáveis pelas turmas de alfabetização (1ª série) dizendo:

– Professores, não tenham receio! Peguem a cartilha e sigam as lições da forma como estas se apresentam. Se assim o fizerem, não encontrarão nenhuma dificuldade em alfabetizar. Nestes primeiros quinze dias, trabalhem com exercícios preparatórios (período de prontidão) e, ao término desta fase, aplicaremos um teste para classificar os alunos. Os alunos fracos serão colocados em uma sala, os médios em outra e os fortes numa terceira turma. A cada um de vocês, professores que trabalham com a 1ª série, uma turma será atribuída para que iniciem o processo de alfabetização. No final do bimestre os alunos serão avaliados por meio de uma prova escrita e leitura de texto (lição) de uma cartilha. Tanto a prova, quanto a seleção do texto, são, respectivamente, de responsabilidade da Coordenação. Esclareço ainda que haverá uma permuta entre os professores para aplicação da prova, ou seja, vocês deixarão temporariamente vossa turma.

Realizar uma prática pedagógica sem conhecimento da teoria subjacente a ela; aplicar testes para avaliar os alunos, antes de ter iniciado propriamente o processo de alfabetização, ou seja, classificá-los; executar um plano de trabalho presente em um programa pensado e organizado pela equipe dirigente da rede pública (municipal) de educação; não participar da elaboração e aplicação das avaliações aos alunos, retrata o início da minha carreira docente. Um misto de empirismo-racionalismo, conhecimento, que procede via somatória (KOSIK, 2011).

Década de 1970, mais uma etapa da formação, o ingresso no Ensino Superior, Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse período, ocorre a implantação da Lei nº 5692/71, denominada de “Lei da Reforma” e com ela a oficialização da pedagogia tecnicista. A necessidade de “treinamento” dos professores permeava as discussões, tanto na instituição de Ensino Superior, quanto nas escolas que ofertavam Ensino de 1º e 2º Graus. Visando ao atendimento às exigências do trabalho fabril, à educação, no processo tecnicista,

caberia preparar o indivíduo para o mercado de trabalho: “Planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1984, p.16).

A caminhada prossegue com a docência da 5ª a 8ª séries (Ensino de 1º Grau) atuando na disciplina de Educação Artística, conforme já mencionado e no Curso Normal Colegial, com as chamadas disciplinas pedagógicas, entre elas a Didática. Aqui cabe um parêntese para registro de algo significativo na carreira. O Diretor do Grupo Escolar, no período em que esta docente foi aluna, cursando a 2ª, 3ª e 4ª séries primárias, matricula-se no Curso Normal Colegial. Diante da pergunta: Por que retornou aos bancos escolares? Este argumenta: o fato de pertencer ao quadro de professores da rede pública estadual de educação via indicação, sem uma formação teórica e metodológica para o exercício da docência me deixa incomodado.

Esse posicionamento foi fundamental, desencadeando em mim o desejo de realizar uma prática pedagógica, incorporando o que havia vivenciado enquanto aluna e como professora, mas avançando, até mesmo porque a leitura e o nível de compreensão do processo educativo, nesse momento, era outro. No entanto, alguns obstáculos, entre eles, a exigência do preenchimento de fichas visando o registro dos objetivos instrucionais, atingidos ou não, uma tarefa, por sinal, extenuante, ocupava a maior parte do tempo. Qual o complicador, analisando hoje aquela situação? Um suporte teórico insuficiente para compreender que a articulação entre a escola e o processo produtivo se efetiva de forma indireta e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 1984, 2008).

Com o tecnicismo, o parcelamento do trabalho pedagógico se instala suscitando a entrada, no sistema educacional, da figura do especialista. Questões como: planejamento com objetivos operacionais (comportamento observável, condição e padrão de rendimento aceitável); instrução programada; estratégias de ensino; recursos audiovisuais etc. pontuavam as reuniões sob o comando da Supervisão Escolar: “[...] conhecimento como resultado direto da experiência planejada” (MIZUKAMI, 1986, p. 19). Assumindo a Supervisão da escola, a participação nos chamados “treinamentos” de professores e equipe pedagógica, constituía uma exigência. No Paraná, esses momentos aconteciam no Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR), espaço construído

para “treinar” os professores, na época. De volta à escola cabia-nos fazer o repasse aos colegas professores. Em sala de aula, no entanto, a prática pedagógica cruzava com as condições tradicionais predominantes (SAVIANI, 1984, 2008).

Em 1980, retornei ao Ensino Superior, na condição de docente. Inicialmente, atuando nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino, no Curso de Pedagogia e, ao longo da carreira, em outras Licenciaturas (Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física), com a disciplina de Didática.

Nessa mesma década, por iniciativa pessoal e não por exigência da Instituição de Ensino Superior, até porque naquele momento, possuir um Curso Superior de Licenciatura era o requisito exigido para assumir as aulas, ocorreu minha entrada em um curso de Pós-Graduação *lato sensu*, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Uma atitude acertada, pois, as leituras e a participação nas discussões sobre os *Fundamentos da Educação*, por sinal nome do próprio curso, resultaram nos primeiros ensaios de uma escrita acadêmica. A realização de uma formação paralela ao exercício profissional, o deslocamento até o município sede da Instituição promotora do curso e o tempo consumido na viagem, sem contar a falta de recursos (apoio financeiro) para subsidiar a formação, concorriam para dificultar os estudos/leituras visando à elaboração de um trabalho com a qualidade exigida. Em que pesem as dificuldades apontadas, essas, no entanto, não constituíram empecilhos para os primeiros ensaios investigativos envolvendo a formação e atuação do professor. A pesquisa resultou em uma monografia intitulada *O professor e sua atuação pedagógica numa sociedade de classes*, defendida junto a uma banca constituída por professores do referido curso.

A partir de 1983, a pedagogia histórico-crítica passou a ser discutida como proposta educacional de governo, no Estado do Paraná (BACZINSKI, 2011). Uma corrente pedagógica cujo surgimento ocorreu no final da década de 1970 e que, a partir de 1984, conforme anunciado por Saviani (1984, 2008), recebe a denominação de pedagogia histórico-crítica. Assentada no materialismo histórico, essa concepção vem empenhando-se em “[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2012a, p.

76). Uma pedagogia tendo como princípio, a valorização da escola e a proposição de métodos de ensino eficazes.

A atuação, enquanto membro da equipe de ensino, inicialmente na Inspeção Regional de Ensino (IRE) e, posteriormente, no Núcleo Regional de Educação (NRE) exigia, entre outras atribuições, participar do processo de formação continuada de professores da rede pública estadual. A busca de um referencial teórico, naquele momento, colocou em minhas mãos, duas obras de Dermeval Saviani: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, onde o autor evidencia que toda educação é um ato político e, *Escola e Democracia*, um dos clássicos em educação no Brasil. Nessa obra, o autor analisa as principais teorias pedagógicas: não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas, limites e contribuições. No bojo das teorias críticas da educação, Saviani anuncia uma pedagogia “[...] fundada na recusa à seletividade, à discriminação e ao rebaixamento do ensino destinado às camadas populares” (VIDAL, 2011, p. 21). Uma concepção que, a princípio, foi denominada de revolucionária. Pedagogia Revolucionária “é aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 1984, p. 79).

A implantação da pedagogia histórico-crítica, no Estado do Paraná, no entanto, se deu “[...] pela versão normativa e receituária, pela tática da formação fragmentária, estritamente parcial e utilitarista. Isso tudo para a manutenção do modelo neoliberal de sociedade e educação” (BACZINSKI, 2012, p.38). Entre os fatores que contribuíram para que a proposta de fato não se efetivasse no Estado do Paraná, destaca-se uma apropriação da pedagogia histórico-crítica sem o conhecimento dos fundamentos teóricos e científicos que a sustenta, conforme anuncia Gasparin em sua obra, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*: “a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas, e b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar” (GASPARIN, 2011, p. 148).

Os trabalhos de Saviani, já mencionados e, mais tarde, a obra de Gasparin e de outros educadores/pesquisadores que discutem o conhecimento e sua apreensão, não como uma sistematização dos conceitos que se desenvolvem

pela soma e que se fecha em círculo, mas num movimento em espiral, vêm constituindo referências para pensar a educação.

A jornada profissional, mas também acadêmica prossegue e, em 2003, ocorre meu ingresso no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Este propiciou um trabalho de campo, no caso, em duas escolas da rede pública estadual de educação, a fim de pesquisar sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico institucional. Construção essa, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96. A pesquisa na época possibilitou também um contato com profissionais que atuavam na Equipe Pedagógica de outras doze instituições da rede pública estadual de educação, voltadas ao Ensino Fundamental e Médio. O trabalho investigativo culminou com a dissertação, *Projeto político-pedagógico: as interfaces da teoria e da ação dos atores sociais da escola*, defendida em 2004. Nesse período, a pedagogia histórico-crítica, mais uma vez era anunciada enquanto suporte teórico à proposta educacional do Estado subsidiando a construção do projeto político-pedagógico das escolas. No entanto, na interlocução com os professores, equipe pedagógica e gestores escolares, as dificuldades já anunciadas, são constatadas: uma distância entre o proposto e o executado. O que se observou no exercício da prática docente foi um ecletismo. Postura que se instalou na área da educação a partir de 1980. “Usando uma expressão trivial, faz-se uma ‘salada’. Resíduos e fragmentos de cada doutrina são lançados no mesmo pote, para serem cozinhados na mesma ‘sopa eclética’” (LEFEBVRE, 1979, p. 229). Uma mistura de concepções permeando o mesmo espaço pedagógico.

A docência, uma ação deliberada e sistemática visando desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos exige que o conhecimento seja produzido previamente no professor (SAVIANI, 1997).

Se assim também penso e, considerando que o conhecimento da totalidade de um objeto só se torna possível pela captação da manifestação de um determinado aspecto; que a totalidade se revela em suas partes, desde que se as considere como interdependentes de uma realidade que as explica atribuindo-lhe significado e que toda pesquisa realiza-se na articulação do objeto

com a motivação profissional e pessoal mobilizadas para o fim que se deseja alcançar, emerge a busca pelo Doutorado.

O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

As ferramentas de luta do professor são aquelas fornecidas pelo conhecimento. É por meio dele que o docente, na condição de intelectual, poderá ensinar. Ensino, enquanto exercício de determinadas relações, as quais introduzem o educando, de forma sistemática e refletida, no mundo da ciência e da cultura socialmente produzidas; que lhe possibilita a apreensão dos objetos teórico-práticos necessários para integrar-se nas formas de vida dos homens de seu tempo.

Do professor espera-se que seja capaz de posicionar-se criticamente em relação à sua área de atuação, contribuindo para o seu desenvolvimento, deixando de ser apenas um repetidor de conteúdos já compendiados.

À Didática, espaço em que atuamos, cabe envolver-se com a formação do futuro professor para o exercício docente em todos os níveis e modalidades de ensino. Uma formação teórica e metodológica que lhe possibilite compreensão dos contextos socioculturais e institucionais; do processo de ensino e aprendizagem; da teoria que investiga um método capaz de propiciar a apreensão do conhecimento pelo educando; dos conteúdos e dos processos internos da cognição.

No Brasil, segundo Martins (1998), a Didática viveu momentos significativos de mobilização e discussão voltados à sua reconstrução. Um desses momentos, o *I Encontro Nacional de professores de Didática*, foi realizado em 1972. Esse movimento aconteceu em um contexto caracterizado pelo avanço da industrialização e monopolização da economia. O período pós-1964 constitui um “momento histórico caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo visando retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial” (MARTINS, 1998, p. 26). Em consonância com o modelo político e econômico constituía papel da educação formar os indivíduos para o mercado de trabalho. Para tanto se fez necessário pensar naquele momento, a formação de um professor que fosse competente e comprometido

com o programa político-econômico do país, uma vez que a “educação é vista como suficientemente capaz de resolver por meio de técnicas neutras, todos os problemas econômicos e sociais [...]” (OLIVEIRA, 1988, p. 39). À Didática, numa perspectiva tecnicista, caberia defender a ideia de que o ensino deve valer-se da tecnologia, para sua maior eficácia e eficiência.

Apesar da repressão (Revolução de 1964), os trabalhadores iniciam uma reação e os anos de 1980 constituem um período marcado pela abertura política e acirramento da luta de classes no país. Na área de educação acontece o segundo movimento por redefinição do campo da Didática (1982), o *I Seminário “A Didática em questão”* (MARTINS, 1998). Segundo Freitas (2012), em oposição à Didática Instrumental da década de 1970, contrapõe-se a Didática Fundamental.

Se no primeiro Encontro (1972) buscava-se um professor tecnicamente competente, comprometido com o programa político-econômico do país, no segundo (1982), a preocupação gira em torno da formação do professor politicamente comprometido com a transformação social (MARTINS, 1998, p. 36).

Nesse mesmo período, estrutura-se uma concepção revolucionária, a pedagogia histórico-crítica. Para Freitas (2012), no campo da Didática, esta foi sistematizada por Libâneo como pedagogia crítico-social dos conteúdos, apontando para o horizonte do marxismo. Uma Didática que, apesar de crítica, “[...] interpreta o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade” (SAVIANI, 2010, p. 415).

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar tem como tarefa:

- a) 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 sua transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas

apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012a, p. 8-9).

Acompanhando a prática pedagógica exercida nas instituições de ensino, o que se observa, no entanto, é uma mistura de princípios pedagógicos: tradicional, escolanovista e tecnicista, ou seja, uma dificuldade do professor em lidar com o próprio objeto do trabalho educativo, o conhecimento.

Não basta denunciar as dificuldades deste profissional. Também, não é suficiente permanecer no plano do discurso. Esse entendimento conduziu-nos ao delineamento do problema de pesquisa: Os postulados da pedagogia histórico-crítica, articulados à teoria histórico-cultural, podem constituir-se formas mediadoras no processo de ensino e aprendizagem da Didática?

Ensinar o conjunto de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados (conceitos científicos), dotados de universalidade e objetividade, objetivando sua apreensão, suscitou a hipótese de que o ensino e aprendizagem da Didática, à luz do pensamento dialético, se apresentam como possibilidades para a formação do acadêmico, futuro professor. Esta, por sua vez, desencadeou alguns eixos de discussão e ação para a construção do raciocínio ao longo da investigação:

- As possibilidades e dificuldades de uma ação docente-discente, ser desenvolvida na disciplina de Didática, tendo como referencial a teoria dialética do conhecimento voltada para a atividade/formação do futuro professor e pedagogo;
- Os possíveis reflexos de uma formação subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural, no exercício da docência, bem como na atuação do pedagogo.

A investigação tem como suporte teórico os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uma corrente pedagógica que recorre à concepção dialética, “[...] na vertente do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2010, p. 421) e uma proposta de ação pedagógica, derivada da teoria dialética do conhecimento “[...] um esforço e uma tentativa de

traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, 2011, p.10).

Uma multiplicidade de áreas do conhecimento concorre para o processo de formação do professor, bem como determinantes econômicos, políticos e sociais. O fato de atuarmos em Didática nos cursos de licenciatura apontou-nos como desafio desenvolver uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da Didática, assentada na concepção dialética do conhecimento, instrumentalizando os acadêmicos, futuros professores, para assunção do trabalho educativo, objetivo geral da pesquisa. A partir destes, outros foram traçados:

- Discutir a teoria do conhecimento identificando o materialismo histórico-dialético, enquanto suporte teórico para compreensão crítica do processo de ensino e aprendizagem;
- Analisar as concepções pedagógicas e seus pressupostos teórico-metodológicos, evidenciando a Didática enquanto área do conhecimento que, incorporando as concepções tradicional, nova e tecnicista, possa superá-las;
- Apreender os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural para pensar a Didática dialeticamente.

Tomando como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem da Didática, recorreremos à pesquisa de base materialista histórico-dialética. Para Triviños (1987), o método dialético é capaz de evidenciar as causas e consequências do problema, contradições, relações, qualidades e quantidades, bem como realizar ações para transformação da realidade. Nessa abordagem, a prática é condição primeira para reflexão sobre um objeto, compreendendo-o no movimento que o constitui e o transforma.

Na perspectiva da transformação da realidade estudada, a pesquisa ocorreu associada ao ensino envolvendo pesquisadora e participantes, acadêmicos dos Cursos de Pedagogia e Letras (Português-Inglês), de uma Instituição de Ensino Superior Pública do Estado do Paraná e alunos de outras duas instituições da rede pública (Municipal e Estadual) que ofertam Educação Básica. Todas as instituições estão localizadas no município de Paranavaí-PR.

O trabalho contempla cinco seções, as quais trazem para o centro das discussões o ensino e a aprendizagem da Didática, tendo como suporte teórico a concepção dialética do conhecimento, os possíveis reflexos desse processo na formação do professor e, conseqüentemente, na sua atuação profissional.

A *Introdução* delinea a inquietação advinda da trajetória docente, ou seja, a dificuldade do professor com relação ao seu objeto de estudo e trabalho, o conhecimento. A necessidade de investigação nos mobilizou para definição dos objetivos e a busca dos fundamentos teóricos com implicações para a Didática. Para tanto, a primeira seção, *O Conhecimento: concepção, produção e apreensão*, contempla uma inserção na história da filosofia como ponto de partida para reflexão sobre o conhecimento.

A relação *Educação e Sociedade*, perpassando as diferentes *Concepções Pedagógicas* e objetivando situar a *Didática*, para uma revisão crítica desta área do conhecimento, constituem o eixo de discussão da segunda seção do trabalho.

Recorrendo ao materialismo histórico-dialético, a *Investigação Empírica*, terceira seção, apresenta os campos de pesquisa, os participantes, os fundamentos e procedimentos metodológicos: uma pesquisa quali-quantitativa na modalidade investigação-ação participativa.

As *Unidades Didáticas* e a *Inserção Pedagógica na Educação Básica, séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Formação de Docentes - Modalidade Normal*, quarta e quinta seções da investigação-ação, apresentam a intervenção em si. Um trabalho educativo, prática-teoria-prática, tendo como suporte a pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural, mobilizando os acadêmicos e estes, por sua vez, os alunos da Educação Básica, para apreensão do conteúdo (conhecimento científico), enquanto totalidade concreta, processando-se na contradição do imediato com o mediato.

As *Considerações Finais* contemplam o resultado alcançado. Além de um avanço em relação às propostas que apenas proclamam a possibilidade de um trabalho educativo crítico, a hipótese anunciada materializou-se, consubstanciando a Tese: *O ensino e a aprendizagem da didática, à luz do pensamento dialético*, propiciam ao acadêmico, a apreensão do conhecimento científico, para uma atuação docente em busca da transformação social.

1 O CONHECIMENTO: CONCEPÇÃO, PRODUÇÃO E APREENSÃO

O objeto de estudo e trabalho do professor é o conhecimento. Para estruturar uma proposta curricular, decidir pelo método de encaminhamento do processo de ensino visando a apreensão do saber (aprendizagem do educando), o professor precisa fundamentar-se criticamente sobre seu objeto de trabalho. Não pode agir baseado na experiência de vida, no “[...] conhecimento que produz palpites [...]” (SAVIANI, 2012a, p. 14), mas com o conhecimento metódico e sistematizado. Isso implica refletir sobre questões básicas, como por exemplo: O que é o conhecimento? Qual a origem do conhecimento? Como apreendemos o conhecimento?

O processo de ensino exige o entendimento sobre o ato de conhecer, a relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, ou seja, a forma pela qual, num processo de interação, o saber é produzido.

A busca pela compreensão quanto à questão do conhecimento vai se desencadeando de forma desafiadora, constituindo a primeira seção e envolvendo: o conhecimento e a realidade histórico-social; concepção e processo de produção do conhecimento: a questão do método; o conhecimento na perspectiva dialética.

1.1 CONHECIMENTO E REALIDADE HISTÓRICO-SOCIAL

O conhecimento, da antiguidade aos nossos dias, tem sido atravessado pelo tempo e pela sociedade na qual foi produzido e transmitido, constituindo-se um fenômeno histórico e social. Nas sociedades primitivas se apresentava integrado ao próprio funcionamento da sociedade. Aprendia-se vivendo e fazendo. Nesse processo, “todos os integrantes da comunidade adquiriam uma concepção de mundo, assimilavam a própria organização da tribo e a perspectiva de que nada havia de superior ao espírito de grupo” (BAPTISTA, 1992, p. 46).

Nas sociedades antigas, baseadas na propriedade da terra por alguns, instaurou-se uma estrutura social desigual. De um lado, encontravam-se os que trabalhavam a terra, como escravos (sociedades antigas), ou como servos (sociedades medievais) e de outro, um segmento que desfrutava dos benefícios do

trabalho. Nessas sociedades, especialmente o mundo grego e romano, o processo de conhecimento constitui um instrumento para manutenção de poder e de privilégios. A classe dominante que desfrutava do trabalho também controlava o que deveria ser ensinado e a quem ensinar.

Na Grécia, encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais [...]. Para as classes governantes uma *escola*, isto é um *processo de educação* separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o 'pensar' ou o 'falar'(isto é, a política) e o 'fazer' a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 1989, p. 41, grifo nosso).

Para a sociedade grega, uma sociedade de desiguais, a educação deveria dirigir-se a aprimorar no homem, a sua argumentação, o discurso. Enquanto alguns (os cidadãos) haviam nascido com direito ao ócio, com tempo para se dedicar a pensar, outros (os escravos) haviam nascido para trabalhar e suprir as necessidades daqueles que deveriam pensar (NAGEL, 1986). O conhecimento era produzido e utilizado sob a ótica do poder e da exploração. Uma característica que marcará também o período da Idade Média. No período medieval, o empenho educativo dirigia-se ao aprimoramento espiritual, religioso de cada um. Como em momentos anteriores, o conhecimento estará a serviço dos segmentos dominantes da sociedade.

Progressivamente, à medida que os agrupamentos humanos se tornam mais complexos, com a exigência da conquista do conhecimento por parte da população, este passou a se efetivar em uma instituição estruturada para este fim.

A transição da Idade Média para a Idade Moderna, período de grandes transformações, favoreceu o surgimento da escola, tendo a educação escolar um papel significativo. A escola tornou-se uma instituição social do século XVI, que, a partir do movimento da Revolução Francesa, em 1789, passa a ser colocada como um dos direitos reivindicados pela burguesia.

Com este movimento revolucionário uma nova forma de organização social, pela qual as classes sociais teriam mobilidade na sua composição, se apresenta. Uma mobilidade social que “[...] foi interpretada como necessitando de uma moeda antes não disponibilizada para todos: o *conhecimento*” (WACHOWICZ, 2009, p.19, grifo nosso).

À escola, enquanto instituição social cabe trabalhar especificamente com o conhecimento científico, uma vez que este, embora produzido social e historicamente, necessita de um espaço para ser discutido. É por meio da educação escolar, que se realiza a passagem do saber espontâneo, “natural”, ao saber metódico, científico, elaborado. É na escola que se dá o processo de sistematização coletiva de conhecimentos. Conhecimentos que:

[...] incidam sobre o *desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas*, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão do saber clássico em propriedade privada da classe dominante (MARTINS, 2013, p. 312, grifo nosso).

Esse conhecimento, para a maioria dos alunos, não pode ser adquirido em casa, na comunidade ou no caso de jovens e adultos, nos locais de trabalho. Ainda que a educação escolar leve em consideração o saber dos alunos, baseado nas experiências, esse não deverá ser a base para o currículo. O aluno necessita dos conhecimentos historicamente sistematizados, do ensino dos conceitos científicos, que lhe possibilite novas formas de pensar a respeito de si mesmo e do mundo.

Sendo o conhecimento científico, o objeto de trabalho do professor, é fundamental “[...] que seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele, de forma deliberada e sistemática, possa desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos” (SAVIANI, 1997, p. 140).

Mas, o que é conhecimento? De que forma o conhecimento é produzido, apreendido? As discussões a seguir levam em conta esses questionamentos.

1.2 CONCEPÇÃO E PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: A QUESTÃO DO MÉTODO

O conhecimento é um fato: “[...] o conhecimento em si mesmo deve ser aceito como um fato indiscutível” (LEFEBVRE, 1979, p. 49). No entanto, é possível e necessário discutir meios para ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento que se tem dos objetos, dos seres vivos, do ser humano.

O ato de conhecer constitui um esforço para compreensão da realidade, buscando a verdade. O conhecimento nasce de uma busca, de uma análise, tendo como suporte um método¹. Esta análise para se efetivar, implica um trabalho disciplinado sobre os fenômenos descobrindo a essência, o significado, a partir da aparência.

A discussão sobre o conhecimento se apresenta ligada à história do pensamento, ao método da filosofia. Por esta razão, ainda que não seja o eixo central dessa pesquisa, recorrer à história da filosofia é fundamental como ponto de partida, na perspectiva de investigar a questão do conhecimento: processo de produção e apreensão, para pensar o trabalho educativo² na disciplina de Didática tendo como referencial a concepção dialética do conhecimento na formação/atuação do professor.

Pensadores e filósofos, desde a antiguidade, travam discussões, fazem reflexões quanto às relações entre o ser e o pensamento; a natureza e o espírito; o objeto e o sujeito do conhecimento, visando identificar qual das duas séries de termos deve se destacar. Buscava-se separar e isolar o que é dado, efetivamente, como indissoluvelmente ligado. Isto era realizado por doutrinas do conhecimento, cujo suporte é a metafísica³, um método do conhecimento inerente à ciência do século XVII e XVIII. À ciência cabia colher, descrever e classificar fatos, não realizando estudos e interpretações quanto aos processos da natureza e da vida social (KOPNIN, 1978).

1 Método, concebido “Como um meio de atividade do homem em que se unem, num todo, as leis objetivas interpretadas com o fim voltado para apreensão do objeto e a sua transformação” (KOPNIN, 1978, p. 96).

2 Trabalho educativo pensado enquanto “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012a, p.13).

3 A Metafísica é uma “doutrina que isola e separa o que é dado efetivamente como ligado” (LEFEBVRE, 1979, p. 50).

Por não conhecer sua própria estrutura física e as leis do mundo material à sua volta, como a imagem no espelho, por exemplo, o homem primitivo acabava atribuindo a entidades sobrenaturais tudo que lhe acontecia. Por viver na dependência das forças da natureza e possuindo apenas instrumentos rudimentares para atuação, interpretava à sua maneira fenômenos psíquicos e físicos, delineando-se assim, uma concepção metafísica. Nasce desta maneira os deuses e bases das religiões, bem como a crença na imortalidade da alma.

Essa discussão sobre a alma e, se ela é ou não da mesma natureza do corpo, ocupa o pensamento dos filósofos dividindo-os em idealistas e materialistas, iniciando-se uma história de dicotomias quanto à questão da concepção do conhecimento.

A natureza, para os filósofos materialistas constitui o elemento primordial. Já para os idealistas, em oposição, há uma primazia do espírito com relação à natureza. Duas realidades, coisas reais concretas, ou seja, materiais e coisas abstratas, situadas além do universo sensível, tais como: Deus e alma:

A escolha de uma ou outra linha filosófica é sempre capítulo decisivo no conviver humano, porque de sua eleição o homem faz e refaz o conceito da vida e de seu destino; decide com base em suas opiniões, encara os fatos quotidianos de uma posição definida, resolve os problemas políticos (SUCUPIRA FILHO, 1984, p. 20).

Do século VI ao século V antes de nossa era, o movimento do mundo constitui o centro do pensamento da filosofia antiga, uma concepção de materialidade espontânea, primitiva, assentada em hipóteses ingênuas.

Para os filósofos, naturalistas, da escola de Mileto, entre eles, Tales (século VII e VI a.C.), Anaximandro (610-547 a.C.) e Anaxímenes (588-524 a.C.), cujo aspecto era ser materialista “[...] o mundo se representava por um conjunto ininterrupto de mudanças, de desenvolvimento e de destruição” (SUCUPIRA FILHO, 1984, p. 27).

Nesse momento histórico, discutia-se um princípio que fosse capaz de organizar o pensamento, de analisar se o conhecimento obedecia a regras e

critérios para seu funcionamento. Essa discussão filosófica fundou a lógica⁴, como doutrina do mundo objetivo cognoscível do pensamento.

A lógica traz em sua gênese o desenvolvimento histórico atingido pelo ser humano no processo de estabelecer relações entre a parte e o todo, por meio da indução e dedução. Com os filósofos naturalistas as leis da lógica formal adquirem sentido absoluto, convertendo-se em princípios do pensamento metafísico.

Heráclito de Éfeso (aprox. 540-480 a. C.) considerado um pensador radical da Grécia antiga declara que o universo está em permanente estado de nascimento e destruição. Para ele o mundo era composto de forças contrárias travando uma luta constante. Nada permanece idêntico a si mesmo, tudo está em processo, em contradição. A realidade é um constante devir, em que prevalece a luta dos contrários. A explicação do movimento e da transformação concorre para que Heráclito seja considerado um precursor das linhas do método que passou a denominar-se dialética⁵. Para esse filósofo, não podemos descer duas vezes nas águas do mesmo rio, porque na segunda vez, o rio e nós, já não seremos os mesmos. Negava a existência de qualquer estabilidade no ser. Dizia que quando entramos em contato com o mundo por meio da experiência sensorial, o percebemos como estável, permanente, mas o pensamento sabe que tudo se transforma.

Os gregos, porém, considerando a concepção de Heráclito abstrata recorrem a Parmênides de Eléia (aprox. 580-450 a. C.) na busca de outra explicação. Ensinava que a essência do ser era imutável e que o movimento era uma ilusão. Para ele o que existia era uma alteração na aparência das coisas. A verdade só seria possível sobre o ser que é imutável, eterno. A metafísica vai tornando-se hegemônica, prevalecendo sobre a concepção dialética de Heráclito.

[...] a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já estava funcionando, sempre interessadas

4 Lógica: “Tem por objeto o estudo dos princípios e regras que o pensamento deve seguir na pesquisa da verdade. Esses princípios e regras não derivam da fantasia. Originam-se do contato permanente do homem com a natureza; foi a natureza que tornou o homem ‘lógico’, que lhe ensinou que não pode fazer o que bem entenda” (POLITZER; BESSE; CAVEING; 1970, p. 33).

5 Dialética “tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética *epistemológica*; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética *ontológica*; e (c) o movimento da história: dialética *relacional*” (BOTTMORE, 2001, p. 101, grifo do autor).

em 'amarrar' bem tanto valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente (KONDER, 2006, p. 9).

Outra personalidade da filosofia materialista grega, Demócrito (460-370 a. C.), afirma que o mundo é apenas uma parte da multidão de mundos e não produto de um deus criador. Quanto à vida humana, esta constitui o resultado do próprio movimento mecânico do mundo. Em Demócrito o conhecimento sensível é explicado pelo contato mediato por algum meio ou imediato, sem meio algum, entre os objetos e os órgãos sensoriais.

No segundo período do pensamento grego, o ser humano e a vida deste em sociedade colocam-se no centro das reflexões dos filósofos. Sócrates (470-400 a. C.), considerado o mais sábio dos homens, enunciava que o conhecimento verdadeiro emergia do reconhecimento da própria ignorância. Seu ensinamento dialógico, método denominado de *Maiêutica*, não enunciava teorias. Utilizando-se da ironia procurava levar o interlocutor a desmistificar suas certezas e verdades. Para esse filósofo, o conhecimento estava adormecido na alma humana sendo necessário desabrochá-lo. “[...] conhecer era rememorar as verdades que já estavam no *daimom* dos indivíduos” (LUCKESI; PASSOS, 1992, p. 96, grifo dos autores). Dizia-se inspirado por um demônio que orientava suas ações, em todas as situações. Somente após desembaraçar o espírito dos conhecimentos errados, das opiniões, momento denominado de ironia, seria possível realizar o conhecimento verdadeiro, mediante a razão. O conhecer e o agir humano deveriam se basear em normas objetivas e transcendentem à experiência. Para Sócrates, o homem tanto opera, como conhece.

[...] a instrução não deve consistir na imposição extrínseca de uma doutrina ao discente, mas o mestre deve tirá-la da mente do discípulo, pela razão imanente e constitutiva do espírito humano, a qual é um valor universal. É a famosa *maiêutica* de Sócrates, que declara auxiliar os partos do espírito, como sua mãe auxiliava os *partos* do corpo (PADOVANI; CASTANHOLA, 1972, p.112, grifo dos autores).

O materialismo, no entanto, foi sofrendo gradativamente interferências de outra corrente, o idealismo. O idealismo inicia-se na história do pensamento com Platão (428-347 a. C.). Desenvolve-se por meio de uma vertente filosófica do cristianismo e uma vertente laica, o idealismo clássico com Kant. Com relação à

forma de entendimento do mundo, Platão faz uso da dialética como instrumento de seu método do conhecimento. Um método de ascensão do inteligível, método de dedução racional das ideias.

[...] para os antigos gregos, a dialética era a arte de descobrir a verdade pelo entrelaçamento de opiniões opostas no curso do diálogo. As contradições implícitas no diálogo desempenham, de resto, uma ação dinâmica; a lógica dos gregos tem por base a existência das contradições. [...] É verdade que, para Platão as contradições não existiam no mundo das ideias [...] mas, exclusivamente, nos objetos materiais que rodeiam a vida humana (SUCUPIRA FILHO, 1984, p. 72).

Platão parte do princípio de que existiam dois mundos: um sensível e o outro das ideias. Dois momentos distintos no método platônico, o da intuição da ideia e o da dialética que conduzia à depuração dessa intuição. A ideia é a essência das coisas. O verdadeiro conhecimento acontece no plano das ideias sendo captado pela inteligência, mas, para tanto necessitava de esforço e treinamento do ser humano. O conhecimento segundo Platão só aconteceria com o retorno da alma ao seu mundo verdadeiro, que, para ele, era o mundo das essências, das ideias puras. Concepção esta, apresentada pelo filósofo por meio da alegoria da caverna⁶.

A alma que vivera no mundo das essências fora castigada e, agora, vive em um corpo no 'mundo das sombras' e o seu anseio natural é retornar ao mundo verdadeiro de onde viera. Enquanto esse acontecimento não procede, a alma busca, pelo conhecimento, ascender às ideias que são as essências. Lá se dá o verdadeiro (a suma verdade), o bem (o sumo bem), o belo (o sumo belo). A vida humana, psicológica, moral, política, deve ser orientada e dirigida segundo os padrões dessas essências [...] (LUCKESI; PASSOS, 1992, p. 96-97).

Aristóteles (384-322 a. C.), por sua vez, diverge de seu mestre Platão com relação à questão do conhecimento. Se para Platão os conceitos universais já existiam na alma, para Aristóteles, com seu método do raciocínio, a essência das

⁶ Para Platão "o mundo sensível se compara a uma caverna iluminada por uma grande fogueira, onde se encontram homens imóveis, encadeados de costas voltados para as chamas. Os objetos e os seres que transitam fora da caverna projetam sobre o fundo iluminado das pedras suas formas mais ou menos alteradas. Toda visão dos homens na caverna se reduz a sombras, e nisso reconhecem a única realidade. Libertados os cativos, e voltando eles seus olhos para a luz meridiana não perceberão, senão confusamente, os objetos cuja sombra era para eles a única realidade existente" (PLATON, VII, 1949, p. 514).

coisas é desvendada por um processo de abstração. Aristóteles apresentava em seu sistema silogístico elementos da dialética. O método dialético conduzia à disputa, à probabilidade, à opinião. A ele se deve, em boa parte, a sobrevivência da dialética.

Aristóteles conseguiu conciliar Heráclito e Parmênides com sua teoria sobre o *ato* e a *potência*; as mudanças existem, mas são apenas atualizações de potencialidades que já preexistem, mas, que ainda não foram desabrochadas. O educando seria potencialmente educado. A educação do homem seria o processo mediante o qual ele desabrocha todas as suas potencialidades (GADOTTI, 1995, p. 95, grifo do autor).

Nos séculos da Idade Média, sociedades feudais, com a patrística⁷ até o século V e a escolástica⁸, séculos IX a XV, a dialética foi sufocada. A filosofia preocupava-se em encontrar o equilíbrio entre a razão e a fé. O homem concebido como ser que possuía corpo e alma volta-se para o conhecimento de si mesmo e daquilo que ele continha como divino. A vida das pessoas, por pertencerem à mesma classe social desde o nascimento, não passava por alterações significativas. As discussões, desvinculadas da vida prática, eram travadas por um número reduzido de cidadãos. “A ideologia dominante – a ideologia das classes dominantes – era monopólio da Igreja, elaborada nos mosteiros por padres” (KONDER, 2006, p.11).

O Renascimento, manifestação de ordem burguesa, iniciado na Europa, nos séculos XV e XVI, vai deixar marcas profundas. São muitos os fatos que concorreram para o aparecimento do Renascimento, entre eles destacam-se: a forma de trabalho que vai deixando de ser artesanal passando para a manufatura e desta, para a maquinofatura. No campo científico ocorrem as invenções, a observação científica e a experimentação. As artes mecânicas aceleram seu processo de desenvolvimento. Realizam-se grandes viagens na busca de novas terras e conquista de outros povos. O prestígio da Igreja Católica é abalado pela Reforma. Passa-se do modo feudal de produção para o modo de produção capitalista incipiente, nova maneira de produzir os bens para a subsistência humana.

7 Patrística: “entende-se o período do pensamento cristão que se segue à época neotestamentária e chega até o começo da Escolástica. Representa o pensamento dos Padres da Igreja, os mestres da doutrina cristã” (PADOVANI; CASTANHOLA, 1972, p. 218).

8 Escolástica: “representa o último período da história do pensamento cristão. Filosofia ensinada nas escolas da época por mestres chamados escolásticos. Diversamente da patrística, cujo interesse é acima de tudo religioso, o interesse da escolástica é a elaboração da filosofia cristã” (PADOVANI; CASTANHOLA, 1972, p. 246).

Esse movimento por sua vez, provoca mudanças na forma de conceber o ser humano surgindo uma nova filosofia, um novo modo de pensar.

O centro de discussões que até então se situava nas coisas divinas, com o Renascimento, desloca-se para o homem. As teorias de pensadores materialistas da antiguidade voltam a ocupar o centro da filosofia. Desfazendo-se das características teológicas enquadram-se nas conquistas científicas e do conhecimento. A dialética sai dos subterrâneos onde tinha vivido durante séculos (KONDER, 2006).

Bacon (1561-1626), no início do século XVII, concentra seus esforços em prol da construção de um método de conhecimento, identificado por ele de indução experimental, cujo fim era a descoberta de verdades e não apenas demonstração das verdades já existentes, como acontecia com a dedução. Considerava o seu método, uma nova forma de pensar e de fazer descobertas científicas. Ao afirmar a importância do conhecimento para o reino do homem sobre as coisas, Bacon aponta para a técnica, base para o empirismo inglês, postura adotada até hoje, inclusive em educação, na concepção tecnicista (WACHOWICZ, 1989).

Outro filósofo, Descartes (1596-1650), dá sua parcela de contribuição quanto à questão. Segundo Descartes, era necessário um método de pensar o mundo que fundamentasse a verdade na própria razão. A verdade já está contida no objeto, ao pensamento caberia retirá-la via procedimento metodológico. Em seu *Discurso do Método* estabelece a necessidade de proceder por análises e sínteses. O método cartesiano orienta-se por quatro regras: a primeira delas, a evidência, ou seja, não aceitar nada como verdadeiro, caso não se apresente como uma evidência; a segunda, a análise, propõe que dificuldades devem ser divididas; a terceira estabelece que o pensamento deve partir do simples ao complexo e a quarta, para evitar o esquecimento, afirma que é preciso efetuar um desmembramento, ou seja, enumeração das partes. Descartes lança assim, as bases do racionalismo, pensamento que, a partir daí, vai influenciar atividades educacionais, sociais e econômicas da posteridade.

Elementos da dialética no pensamento de diferentes filósofos podem ser encontrados no segundo período do século XVII. Elementos esses, no entanto, que os conduziram a pensar:

[...] em uma situação de *isolamento* em relação à dinâmica social, em relação aos movimentos políticos da época. [...] a visão que tinham

da história – isto é, do processo transformador da condição humana e das estruturas sociais – ou era gratuitamente otimista, superficial, ou então assumia um tom melancólico conservador negativista (KONDER, 2006, p. 15, grifo do autor).

No século XVIII, o processo histórico que deflagrou a Revolução Francesa propiciou as condições para uma melhor compreensão quanto às transformações sociais.

O Iluminismo⁹ com os filósofos Diderot (1713 -1784) e Rousseau (1712 - 1778) vai trazer contribuições à concepção de dialética. Segundo Diderot, o indivíduo estava condicionado pelas mudanças da sociedade.

Já Rousseau, observando a sociedade e sua contradição concluiu que havia conflitos de interesses entre os indivíduos e que o poder estava nas mãos de poucos. O indivíduo, sendo condicionado pela sociedade, só poderia se desenvolver plenamente se houvesse uma organização democrática da sociedade.

Esse novo ideário resultante da Revolução Francesa espalha-se pela Europa com reflexos no pensamento de filósofos como Kant (1724 -1804) e Hegel (1770 -1831). Para Kant, pensador metafísico moderno, a questão sobre o que é o conhecimento precisava ser resolvida. “Sustentou que todas as filosofias até então vinham sendo ingênuas ou dogmáticas, pois tentavam interpretar o que é a realidade antes de ter resolvido uma questão prévia: o que é o conhecimento?” (KONDER, 2006, p. 21).

Kant vai argumentar que, apesar do mundo exterior nos ser dado apenas como sensação, a mente do homem é capaz de selecionar e coordenar toda a experiência. Uma contribuição significativa à teoria do conhecimento privilegiando o sujeito humano. Ao fazer uma distinção entre o mundo da realidade independente do homem e o mundo da realidade tal como aparece para o homem, Kant evidencia o problema do conhecimento sobre todos os problemas filosóficos.

O período revolucionário encontra em Hegel alguém capaz de apreender o abalo resultante da Revolução Francesa inaugurando uma nova época. Época em

9 O Iluminismo constituiu “um movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolveu na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 142).

que era necessário não só dominar a natureza, mas dominá-la racionalmente e organizar os produtos da atividade humana.

Com relação ao conhecimento e se posicionando contrariamente ao filósofo Kant, Hegel argumenta que ao perguntarmos o que é o conhecimento, na “palavra é está em jogo certa concepção de *ser*; a questão do conhecimento, daquilo que o conhecimento é só poderá ser concretamente discutida *a partir da questão do ser*” (KONDER, 2006, p. 22, grifo do autor).

Se aos gregos atribui-se a criação da lógica, a partir de Hegel exige-se uma lógica nova, fundada sobre os resultados das ciências da natureza e sobre o estudo dos fatos e questões históricas e sociais, o que só é possível aperfeiçoando as formas e instrumentos do pensamento (LEFEBVRE, 1979).

A dialética enquanto formulação articulada e sistemática constitui tema central na filosofia, com Hegel. Dialética como a via natural própria das determinações do conhecimento, das coisas e de tudo que é finito. Interpretando de forma racional e universal o mundo, Hegel aplica esta interpretação aos fatos e acontecimentos concretos. Concebe o processo racional como dialético no qual a contradição não é considerada como ilógica, mas como motor do pensamento e da história. Procura explicar o mundo partindo da ideia.

A ideia para Hegel, que tem existência antes do aparecimento da natureza e do homem, produz a vida social. Percebe o homem como produto da história, um sujeito que interfere na realidade. Por outro lado, se dá conta de que, quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação é a realidade objetiva. Sabia que as coisas apresentavam contradições.

Hegel retoma em sentido mais amplo o método discursivo utilizado por Platão em seus diálogos. A contradição manifestava-se evidente em todas as coisas. Para atingir o conhecimento da verdade era necessário apreender o exato caráter das contradições. A contradição constitui a fonte do movimento e da vida. O pensamento evolui por contradições superadas: uma proposição inicial, a tese (afirmação), esta nega-se, a antítese (negação) e atinge algo novo, a síntese (conciliação).

Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada neste processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é por isso contraditória. A conciliação existente na síntese é

provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese (GADOTTI, 1995, p. 97).

O trabalho, segundo Hegel, impulsiona o desenvolvimento humano permitindo-lhe contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Possibilita compreender as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano, uma vez que no trabalho está a resistência do objeto e a capacidade do sujeito de encaminhar uma superação dessa resistência (KONDER, 2006).

Quanto à superação dialética, esta é simultaneamente a negação de uma determinada realidade; a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior. Observando o que acontece no trabalho, na perspectiva de Hegel, é possível explicitar a concepção de superação dialética:

A matéria-prima é negada (quer dizer, é destruída em sua forma *natural*), mas ao mesmo tempo é 'conservada' (quer dizer, é aproveitada) e assume uma forma nova, modificada, correspondente aos objetivos humanos (quer dizer, é 'elevada' em seu valor). É o que se vê, por exemplo, no uso do trigo para o fabrico do pão: o trigo é triturado, transformado em pasta, porém não desaparece de todo, passa a fazer parte do pão, que vai ao forno e – depois de assado – se torna humanamente comestível (KONDER, 2006, p. 26-27, grifo do autor).

Enquanto idealista, no entanto, Hegel subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele denominou de *Ideia Absoluta*. Feuerbach (1804-1872), posicionando-se contra Hegel desvela que a *Ideia Absoluta*, nada mais é que o deus do Cristianismo. Deus é uma projeção imaginária do homem e, negar a sua existência é afirmar-se como homem (SUCUPIRA FILHO, 1984).

Adentrar na história da filosofia possibilitou a constatação de que o método filosófico de cada período surge enquanto resultado da apreensão do cenário científico do mundo. Um método criado com a finalidade de atender às necessidades das ações teóricas e práticas do homem. “O *Organon* de Aristóteles, os métodos de conhecimento de Descartes e Bacon e a dialética hegeliana surgiram todos à base de um quadro generalizado do mundo, criado pela ciência da época” (KOPNIN, 1978, p. 34).

1.3 O CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DIALÉTICA

O idealismo conservou uma espécie de monopólio quanto à teoria do pensamento e do conhecimento da sociedade, áreas que não receberam um tratamento mais profundo pelo materialismo mecanicista. Materialismo esse, que procura aplicar:

[...] aos processos da natureza química e orgânica tão-somente os métodos de exploração e explicação puramente mecânicos. Assim, leva em consideração apenas as propriedades elementares – e, portanto, *num certo sentido*, as mais abstratas – da natureza material. Negligencia a variedade inumerável das formas de energia e potência criadora da natureza; e, além disso, deixa de lado todos os processos históricos, a história humana e mesmo a história da natureza, naquilo que ela tem de complexo e evolutivo (LEFEBVRE, 1979, p. 67, grifo do autor).

Para Hegel, todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham como base a *Ideia Absoluta*. Superando as posições de Hegel, ou seja, ultrapassando o idealismo e opondo-se ao materialismo mecanicista do século XVIII, a dialética é reabilitada, adquirindo com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) um caráter filosófico, o (materialismo dialético), cujas preocupações são os fenômenos numa perspectiva dinâmica e o caráter científico (materialismo histórico), ou seja, aplicação do materialismo dialético na interpretação da história.

A realidade é um processo em contínuo fazer-se, devendo ser tratada, portanto, de forma dialética. O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo, na tentativa de buscar explicações lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Marx escreveu que em Hegel a dialética estava de “cabeça para baixo” sendo necessário fazer uma inversão colocando-a sobre os próprios pés. O real é anterior ao pensamento e subsiste a ele.

No posfácio da segunda edição alemã da obra *O Capital* (1873), Marx esclarece que seu método dialético distingue-se do método de Hegel. A citação, a seguir, ainda que longa, é esclarecedora nesse sentido.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o

nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Critiquei a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação, há quase 30 anos, quando estava em plena moda. Ao tempo em que elaborava o primeiro volume de *O Capital*, era costume dos epígonos impertinentes, arrogantes e medíocres que pontificavam os meios cultos alemães, comprazerem-se em tratar Hegel [...] como um ‘cão morto’. Confessei-me, então, abertamente discípulo daquele grande pensador, e, no capítulo sobre a teoria do valor, joguei várias vezes, com seus modos de expressão peculiares. A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.

A dialética mistificada tornou-se moda na Alemanha, porque parecia sublimar a situação existente. Mas, na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 2011, p. 28-29).

Ao colocar de “cabeça para cima” a lógica de Hegel, Marx inova-a comprovando a sua veracidade, aplicando-a à realidade social, econômica e política; à análise da história e dos fatos reais. Invertendo a dialética de Hegel, limitada ao mundo do espírito, ele a introduz na matéria. Enquanto o método de Hegel permanece no nível do pensamento, Marx apresenta um método que deve elevar-se do abstrato ao concreto.

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento (KOSIK, 2011, p. 36, grifo do autor).

Para a dialética materialista, coisas e fenômenos passam a ser vistos em seu movimento, em conexão com as condições ambientais, rompendo com o hábito de isolar o objeto de suas relações naturais. Estrutura-se assim, as bases da dialética materialista, traçando a linha divisória entre a lógica formal e a lógica dialética. Duas lógicas que, na história do pensamento humano tomam posição

quanto ao problema da relação entre as ideias e o objeto. Uma bifurcação que instaurou dois mundos, com relação ao conhecimento: o mundo de caráter formal, fundador das metafísicas e o mundo de natureza dialética.

Representando a experiência acumulada por séculos, a lógica formal, como qualquer ciência, tem seu objeto e seu método. É um meio de conhecimento da estrutura do pensamento, porém, quando se busca aprofundar a análise, esta é insuficiente. O real é movimento, é produto de contradições internas e a lógica formal não concebe a unidade dos contrários e a passagem de um para o outro.

São da maior importância as teses de Engels e Lênin sobre o lugar que a lógica formal deve ocupar na doutrina do pensamento. Eles não negam a importância da lógica formal, mas afirmam que, uma vez surgida a lógica dialética, a lógica formal perde o seu significado anterior de método filosófico e teoria do pensamento (KOPNIN, 1978, p. 89).

A lógica formal é utilizada para identificar, caracterizar e classificar os elementos em suas especificidades. Considera os elementos como estáticos. A realidade, no entanto, se processa por meio de um movimento ininterrupto.

Para a lógica dialética, os objetivos humanos são os objetivos da sociedade, por essa razão, seu objeto de estudo são as leis do desenvolvimento da sociedade. Não simplifica o processo de pensamento científico, não o reduz à dedução lógico-formal e não dá margem para especulações. A lógica dialética volta-se para o estudo do pensamento e suas leis visando descobrir as leis gerais do desenvolvimento dos fenômenos do mundo exterior, além de revelar as leis do desenvolvimento do próprio conhecimento e esclarecer a relação deste com os fenômenos da realidade objetiva.

Não se separando da ciência, pois a ela deve seu desenvolvimento, o materialismo dialético busca a concepção do mundo no seu conjunto. Enquanto método filosófico, a dialética materialista é um método de aquisição da verdade objetiva.

Como o método dialético explica a evolução do conhecimento humano no sentido da verdade? Inicialmente é importante retomar a concepção de método explicitada por Kopnin (1978) e já anunciada no texto, ou seja, enquanto uma atividade do homem em que se unem, num todo, leis objetivas, interpretadas com o

fim voltado para apreensão do objeto e sua transformação, uma sistematização intelectual, que se expressa por meio de leis, categorias e conceitos.

Ao abordar a questão do método, Kopnin (1978), esclarece que este tem por base os sistemas do conhecimento objetivo-verdadeiro. A diversidade de sistemas gera muitos métodos científicos. Alguns aplicados por muitas ciências, outros apenas por uma. Tomando por base os sistemas teóricos, os conceitos e as leis, o autor anuncia dois grupos de métodos de conhecimento: método filosófico e métodos especiais. Os métodos especiais, de aplicação restrita a uma ou outra área, constituem procedimentos particulares de investigação em ciências isoladas: “[...] não determinam o caminho geral de evolução do conhecimento no sentido da verdade com todos os componentes, mas apenas alguns aspectos, alguns momentos dessa evolução” (KOPNIN, 1978, p. 100). Quanto ao método filosófico, cabe-lhe descobrir as leis da evolução do conhecimento humano no sentido da verdade.

O método filosófico deve explicar as peculiaridades do conhecimento científico moderno e contribuir para o seu desenvolvimento, definir corretamente as suas tendências, as formas e métodos de enriquecimento com novos resultados. Para tanto ele deve ter como base lógica um sistema de categorias desenvolvido e substancial (KOPNIN, 1978, p. 98).

A partir da segunda metade do século XV, as ciências naturais alcançam êxito após elaborarem o método de estudo da natureza servindo de base para o método filosófico. A intenção dos filósofos dos séculos XVII e XVIII era procurar um método cuja aplicação permitisse atingir o domínio sobre a natureza; fazer descobertas científicas. Sem método seria impossível apreender a natureza e dominar as forças espontâneas. Bacon e Descartes se empenham em transformar o método, aplicado em um ou outro campo do conhecimento, em método filosófico universal.

Posição diferente assumem Kant e Hegel. Para esses pensadores, representantes do idealismo, à filosofia cabe “[...] extrair da análise do próprio pensamento (sob forma concreta geral), os caminhos do movimento no sentido da verdade” (KOPNIN 1978, p.102-103).

Em Marx, a dialética constitui um instrumento revolucionário de investigação e análise, uma concepção de homem, de sociedade e da relação homem-mundo. Para o materialismo, o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade) na

qual o homem está presente podendo conhecê-la e transformá-la. Embora o materialismo dialético não se separe das ciências, diverge destas com relação ao objetivo. As ciências se voltam para um aspecto limitado do real, enquanto o materialismo tem como objetivo a concepção de mundo. Procura explicar o conhecimento como um processo em desenvolvimento.

Enquanto método científico, o materialismo dialético considera mais importante o movimento no sentido de resultados objetivos, verdadeiros. Restabelece a relação entre o pensamento e a realidade material. Esclarece o problema das relações do sujeito com o objeto e de sua interação.

Em termos filosóficos, o *sujeito* (o pensamento, o homem que conhece) e o *objeto* (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre as coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua *interação*; essa interação será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre *dois* elementos opostos e, não obstante, partes de um todo, como numa discussão ou num diálogo; diremos, por definição, que se trata de uma interação *dialética* (LEFEBVRE, 1979, p. 49, grifo do autor).

A dialética toma como ponto de partida a realidade objetiva, uma vez que todo conhecimento começa pela experiência, pela prática e a ela volta dialeticamente. Na relação com a natureza, pelo trabalho, o homem foi produzindo os bens de que necessita, criando uma realidade humano-social. Apreende o objeto, modificando-o com seus instrumentos físicos à medida que realiza uma atividade específica, a práxis¹⁰. Com relação à práxis, na *// Tese sobre Feuerbach*, Marx assim se expressa:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 2009, p. 123-124, grifo do autor).

10 Bottmore (2001) recorrendo a Marx anuncia a práxis enquanto uma “atividade livre, universal, criativa e autocrítica, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (p. 292).

A práxis constitui-se um momento da prática social; coloca o pensamento em contato com a realidade objetiva. Um processo de pensar e agir com a prática social existente para transformá-la.

A filosofia que antecedeu o marxismo não podia responder a uma questão levantada por ela mesma: como e em que base ocorre a relação entre o pensamento e a natureza. Ela simplesmente considerava que a natureza se encontra de um lado e o pensamento do outro. O marxismo demonstrou que a base mais essencial do pensamento humano é a mudança da natureza pelo homem: a prática (KOPNIN, 1978, p. 52).

Marx, ao analisar as contradições do sistema capitalista de produção, efetuar uma análise científica, como ele próprio afirma, vai evidenciando o caminho percorrido para interpretação da realidade objetiva, situada fora da consciência do homem, ou do próprio pensamento, enquanto atividade subjetiva voltada para o conhecimento das coisas. Ao fazê-lo, caracteriza o método dialético enunciando a investigação e a exposição. Ao primeiro momento cabe investigar, ao segundo, fazer a exposição. Caso se considere apenas a investigação sem a explicitação, prevalecerá a lógica formal.

Toda lógica é constituída por suas leis. As leis da dialética materialista explicam o conhecimento como:

Um processo de desenvolvimento, que incorpora necessariamente saltos, interrupções do processo de graduação, aquisição de resultados basicamente novos à base da solução das contradições que surgem entre sujeito e objeto (KOPNIN, 1978, p. 100).

Enquanto ligação necessária geral, interativa ou estável, as leis da dialética refletem as leis universais do ser, as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva. Constituem uma análise do movimento. São leis que dirigem o movimento objetivo da realidade, transformadas em leis do pensamento.

Partindo da mercadoria, elemento mais simples do sistema de produção, Marx formula postulados gerais sobre a dialética do homem e da natureza, as categorias, elementos fundamentais para explicação da transformação das coisas (GADOTTI, 2012). Com as leis e categorias da dialética é possível explicar qualquer relação, dinâmica, situação ou contexto da realidade, razão pela qual recorreremos a

elas para discutir o ensino e a aprendizagem da Didática, uma área do conhecimento cujo objetivo é instrumentalizar o futuro professor (formação teórico-prática) para o trabalho educativo, em uma determinada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la.

1.3.1 Leis e categorias da dialética: alicerces para explicar a realidade

Preocupado em defender o caráter materialista da dialética, Engels, extraíndo exemplos da natureza, formula três leis gerais da dialética: lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; lei da interpenetração dos opostos (lei da unidade e da luta dos contrários) e lei da negação da negação. Segundo Konder (2006), essas leis, embora didáticas, possuem limitações: a redução delas a apenas três, além do fato de Engels ter extraído os exemplos das ciências da natureza. Porém, isso “[...] não significa que as leis sejam falsas e devam ser esquecidas; significa apenas que elas devem ser utilizadas com as devidas precauções” (KONDER, 2006, p. 61). Gadotti (1995), ao discutir as leis da dialética, argumenta que, por envolverem pressupostos filosóficos e aplicáveis a toda ciência, constituem-se como princípios gerais ou características da dialética.

Considerando-as fundamentais para compreensão da realidade que é profundamente dialética, enunciaremos essas leis partindo da caracterização apresentada por Politzer; Besse e Caveing (1970). Para estes autores as leis da dialética, leis extraídas da natureza e da história da sociedade humana, são: lei da ação recíproca e da conexão universal; lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante; lei da mudança qualitativa e lei da luta dos contrários.

A lei da ação recíproca e da conexão universal, chamada por Engels de lei da interpenetração dos contrários, evidencia a primeira característica da dialética, ou seja, tudo se relaciona. A realidade é um todo. Nada é isolado. Para a metafísica, a natureza é vista como um amontoado acidental de objetos, de fenômenos, isolados. Para a dialética nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido fora das condições que o rodeiam, mas sim em interação, ação recíproca.

Com relação, à interação, os autores apresentam um exemplo significativo: a questão da relação entre os seres vivos e seu meio. O desenvolvimento dos seres vivos reflete as transformações do seu meio de existência. A planta, por exemplo, fixa o oxigênio do ar, mas, também, lhe dá o gás carbônico e o vapor d'água. Nesse

processo de interação a planta se desenvolve, transforma o meio e, conseqüentemente, as condições de desenvolvimento de sua espécie.

Assim como na natureza, também na sociedade, a realidade econômica, a vida social, a vida política, diferentemente da metafísica, na perspectiva dialética, tudo se relaciona. “A dialética chega à compreensão, à explicação dos fenômenos sociais porque os relaciona com as condições históricas que lhes deram origem, as quais estão em interação” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 40).

A segunda característica da dialética, tudo se transforma, está expressa na lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante ou do movimento universal, denominada por Engels de lei da negação da negação. Toda a natureza é movimento. O movimento envolve todas as mudanças e processos que se produzem no universo, da simples mudança de lugar, até ao pensamento. A mudança é propriedade inerente a todas as coisas, é universal. O desenvolvimento é incessante, tudo se transforma. Esta é a lei que explica que o movimento da realidade faz sentido:

[...] não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação é superada e o que acaba por prevalecer é uma síntese, a *negação da negação* (KONDER, 2006, p. 59, grifo do autor).

O pensamento não deve ser considerado como algo estático, ele evolui por contradições: tese (afirmação), antítese (afirmação contrária, negação) e síntese (resultado das duas primeiras, conciliação). Essa conciliação por sua vez também não é definitiva, pode se transformar em uma nova tese, iniciando novamente o ciclo.

Todo processo de pensamento se põe entre polos determinados, como por exemplo: análise e síntese. Implica uma atividade analítico-sintética. Estes e outros pares de termos polares são examinados pelos tratados da lógica, porém em geral, separadamente. Para a dialética os termos opostos designam momentos, fases do pensamento e são indissolúvelmente ligados.

A análise e a síntese, para Hegel, enquanto elementos da dialética constituem aspectos essenciais para o conhecimento do objeto, momentos de

obtenção da verdade. A análise, também denominada de antítese segundo Bornheim (1983), em oposição à mera contemplação, deve penetrar no objeto. Analisar uma realidade complexa e atingir seus elementos reais significa o mesmo que descobrir seus momentos.

Ao realizarmos o processo analítico nós sintetizamos, e a síntese incorpora também a análise como momento. O pensamento não pode dar um passo adiante só analisando ou só sintetizando. Até a análise mais elementar é impossível sem a síntese, sem a unificação dos elementos analisados em algo uno, sendo evidente que a síntese compreende como necessária a separação, no uno, de elementos particulares dele (KOPNIN, 1978, p. 236).

A terceira característica da dialética, expressa na lei da transformação quantitativa em qualitativa (e vice-versa), lei que Engels denomina de conversão da quantidade em qualidade e vice-versa, compreende a mudança qualitativa. É uma lei que explica como se dão as mudanças, tanto na natureza quanto na sociedade. O objeto, a coisa, o fenômeno, possuem qualidades, ou seja, um conjunto de propriedades que os caracterizam, que representam o que o objeto é. Mas, além da qualidade, o objeto apresenta a quantidade, e conhecer a quantidade do objeto significa avançar no seu conhecimento.

Opondo-se à metafísica, a dialética considera o processo de desenvolvimento como aquele processo que passa das mudanças quantitativas insignificantes e latentes, para as mudanças aparentes e radicais, as mudanças qualitativas. A quantidade se expressa por número, sendo também uma característica dos fenômenos sociais. Quantidade e qualidade se apresentam como interdependentes, no entanto, possuem diferenças que podem ser observadas:

[...] em primeiro lugar, a qualidade de um objeto não muda por uma simples mudança de quantidade ou, por uma mudança de determinada propriedade se esta não é essencial. Mas a mudança de qualidade depende, em determinado momento, da mudança de quantidade. Para que esta dependência se concretize é preciso que se rompam certos limites das mudanças quantitativas. Para que um objeto se transforme em outro, isto é, para que a qualidade de um objeto desapareça deixando de ser o objeto o que é, o que representa, e surja uma nova qualidade característica de um novo objeto, devemos reconhecer a existência da 'unidade de quantidade e qualidade', que se denomina *medida* (TRIVIÑOS, 1987, p. 67, grifo do autor).

A medida constitui um padrão. Quando as mudanças quantitativas se realizam dentro dos limites do padrão, o objeto continua sendo o que é e não muda sua qualidade. Enquanto a mudança quantitativa é contínua, lenta e muitas vezes não perceptível, a mudança qualitativa é descontínua, ocorrendo por meio de saltos (violação da medida).

A passagem das mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material. A passagem do capitalismo ao socialismo, por exemplo, produzido por mudanças quantitativas, origina um regime político social com qualidade diferente. Os índices de analfabetismo, de criminalidade, de mortalidade infantil, de desnutrição, de pobreza, diminuem ou desaparecem e aumentam os índices de produção industrial, agrícola, de bem-estar dos trabalhadores, de atendimentos médicos, de escolas etc. (TRIVIÑOS, 1987).

Na passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, dois conceitos se apresentam: a evolução e a revolução. A evolução acarreta mudanças mínimas, não altera o objeto no que ele é, mantém o velho estado de coisas, pode até ser qualitativa, mas de aspectos isolados do objeto. Quanto à revolução, esta busca a mudança pela raiz, para instituir um novo estado de coisas.

A transformação das coisas, na perspectiva dialética, só é possível porque no seu interior coexistem aspectos, tendências, forças que se excluem mutuamente, mas que, umas não podem existir sem as outras, a contradição. A contradição é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. É a essência, a fonte do movimento, da transformação dos fenômenos. A contradição envolve dois termos que se opõem, caracterizando-se em outra lei fundamental da dialética, denominada também de lei da unidade e luta dos contrários. Para a dialética os objetos e fenômenos da natureza supõem contradições internas porque:

[...] todos têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro; todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que evolui, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas, em mudanças qualitativas (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 70-71).

Pela lei da unidade e luta dos contrários, o movimento passa a ser discutido. Um determinado fenômeno constitui-se de polos opostos, ao mesmo tempo

complementares, porém, não excludentes. É no seio do velho que nasce o novo; é contra o velho, que o novo se desenvolve. A contradição se resolve quando o novo supera o velho. No entanto, é fundamental compreender que quando os contrários se transformam um no outro, não significa uma simples intervenção fazendo a transformação de um no outro. A transformação recíproca dos contrários significa a passagem do inferior ao superior, cria um estado qualitativo novo, graças a determinadas condições, ou seja, à luta.

Todos os processos naturais, bem como todos os processos que constituem a realidade social explicam-se pela contradição.

A sociedade humana, como aspecto qualitativamente novo da realidade, é, com efeito, o produto de uma luta entre a natureza e nossos remotos ancestrais, que estavam mais próximos dos macacos superiores, do que dos homens de hoje. O conteúdo concreto dessa luta foi e continua sendo o trabalho, que, ao mesmo tempo, transforma a natureza e transforma os homens. Foi o trabalho que, agrupando nossos antepassados na luta pela existência, deu origem às sociedades. Foi o trabalho que realizou a passagem qualitativa do animal, para o homem (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 83).

A lei das contradições, da mesma forma que desempenha papel importante no conjunto da realidade, também reina no pensamento. O conhecimento implica um processo eterno e infinito por meio do qual o pensamento se aproxima do objeto. Como a dialética do pensamento é da mesma natureza que a dialética do mundo, a prática evidencia não ser possível compreender, imediatamente, as coisas percebidas pelos sentidos. A passagem qualitativa da sensação ao conceito é um movimento que ocorre por contradição. A sensação reflete um aspecto singular, limitado do real. O conceito nega o singular e afirma o universal. Ultrapassa e supera as limitações da sensação para exprimir a totalidade do objeto.

Conhecer um objeto implica envolvê-lo, estudar-lhe todos os seus aspectos, todas as relações. O conhecimento parte do sensível, mas, pela prática, ascende ao universal, para voltar ao sensível com nova força. As duas etapas são inseparáveis, um movimento que não se detém, movimento em espiral. Movimento este que significa um aprofundamento na realidade. Não é possível atingir o universal se não partir do específico, mas, por outro lado, a inteligência do universal permite aprofundar no específico.

O método filosófico tem por objetivo explicar as peculiaridades do conhecimento científico e contribuir para o seu desenvolvimento. O materialismo histórico e dialético, além das leis, recorre às categorias. Formando a base do método, as categorias, normalmente anunciadas como: totalidade, movimento, contradição, mediação e superação, conferem ao método a possibilidade de explicar a realidade (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007).

O desejo de estudar e intervir na realidade à luz do pensamento dialético exige a opção por um ponto de partida. Essa opção implica compreensão das categorias dialéticas, a seguir explicitadas.

Enquanto pressuposto básico, a dialética considera que o sentido das coisas está na sua totalidade¹¹ e não na individualidade, contrapondo-se, portanto, à metafísica. A metafísica ao olhar a natureza separa a matéria bruta da matéria viva e do pensamento. Em relação à sociedade, isola os fenômenos sociais, realidade econômica, vida social, por exemplo, uns dos outros. A realidade é um todo. Tanto na natureza quanto na sociedade tudo se relaciona.

[...] a dialética olha a natureza, não como um amontoado acidental de objetos, de fenômenos destacados uns dos outros, isolados e independentes, mas como um todo unido, coerente, em que os objetos e os fenômenos são organicamente ligados entre si dependendo uns dos outros, e se condicionando reciprocamente (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 36-37).

Para explicar os fenômenos sociais há que relacioná-los com as condições históricas que lhes deram origem, com as quais estão em interação. O exemplo a seguir retrata a assertiva: “[...] se as escolas desmoronam, não é por imperícia dos governos; é porque sua política de guerra sacrifica, necessariamente, as construções escolares” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 40).

O método dialético considera que todos os aspectos da realidade se unem, pois nada é isolado. Por essa razão, para análise de uma situação é necessário levar em conta as condições que a determinam, que a explicam.

Para Kosik (2011) se a realidade é um todo dialético, o conhecimento concreto da realidade é um processo que procede do todo para as partes e das

¹¹ Totalidade, categoria dialética significando “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2011, p. 44).

partes para o todo; dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos; da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade, num processo em espiral. Nesse sentido, para efetuar uma pesquisa, na perspectiva do encaminhamento da solução de um problema, como por exemplo, o que estamos investigando, ter uma visão de conjunto é fundamental. Visão que, no entanto, será sempre provisória, pois, a realidade é mais rica do que o conhecimento que se tem dela. “Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade” (KONDER, 2006, p. 37).

O movimento, outra categoria dialética é uma qualidade inerente a todas as coisas. Para a dialética a natureza é vista como um estado de movimento e de mudanças, de renovação, de desenvolvimento incessante. A natureza e a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação.

Para Heráclito nada permanece idêntico a si mesmo, tudo se transforma. A realidade é um devir, vir a ser. Só o movimento e a mudança são permanentes. Por essa razão, conforme já apresentado neste trabalho, o filósofo afirma que “[...] um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Entre o primeiro e o segundo banho, tudo está em movimento, inclusive o tempo, que passa” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 90).

Inerente a todas as coisas materiais e espirituais, a contradição, constitui a categoria fundamental da dialética para explicar a natureza, a sociedade, bem como a relação entre os seres humanos e a natureza. A contradição acontece quando dois termos opostos entre si estabelecem relação. Pode ocorrer entre termos opostos e não antagônicos e entre elementos opostos e antagônicos. Na relação professor x aluno, por exemplo, os termos são opostos, mas não são antagônicos, pois um explica o outro. Com relação aos elementos: capital e trabalho, estes são contraditórios e antagônicos, uma vez que, o capital não explica o trabalho e nem ocorre o contrário.

A contradição também apresenta algumas características, são elas: internas e externas; básicas e secundárias. A metafísica, ignorando as contradições internas, constitutivas da realidade e motor de toda mudança qualitativa explica as mudanças por intervenções externas, por causas sobrenaturais ou artificiais. A causa do desenvolvimento das coisas está dentro delas, na natureza contraditória, inerente a

essas mesmas coisas, é interna. As forças externas, por sua vez, são significativas, porque jamais se deve isolar uma realidade das condições que a cercam.

Todo processo é a sede de uma série de contradições. As categorias, compreendidas como unidade e oposição são “[...] um meio de síntese, criação de novas teorias e movimento de um conceito a outro que interpreta com mais profundidade o objeto” (KOPNIN, 1978, p.108).

Entre as contradições, uma é básica. Aquela que existe do começo ao fim do processo determinando a natureza e a caminhada do processo, representa o que o fenômeno é. As demais são consideradas secundárias. A contradição básica, por exemplo, da sociedade capitalista é entre o proletariado e a burguesia. Mas, essa sociedade capitalista em seu processo histórico comporta também contradições secundárias, como a contradição entre a população trabalhadora do campo (pequenos proprietários) e a burguesia (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970).

Levando-se em consideração a contradição, ao se efetuar um estudo de uma realidade concreta, não se pode eliminar um dos polos, mas sim considerá-los na sua complementaridade, para compreensão do fenômeno, como um todo, o que implica, necessariamente, a presença de um elemento mediador.

Outra categoria dialética fundamental para compreensão de um fenômeno da realidade é a mediação. A mediação compreende uma relação de tensão (contradição), uma força negativa que une o imediato e o mediato, como também os separa e os distingue. O imediato é o aqui e agora, o natural. “É todo conhecimento que não é obtido através de um processo, de um caminho que passa através dos ‘meios’, de etapas intermediárias” (LEFEBVRE, 1979, p.105). O imediato é a sensação. A sensação significa uma ausência, corresponde a uma necessidade de ir adiante, na busca do conhecimento. “Indica a coisa a conhecer e não aquilo que ela é. Aponta para o ‘ser’ em geral da cada coisa, para sua existência” (LEFEBVRE, 1979, p.106). O mediato é o que resulta de uma atividade prática, de uma elaboração humana, é a percepção.

A mediação é o modo pelo qual se realiza a superação. Na superação, o superado é suprimido em certo sentido, mas em outro, não deixa de existir, ao contrário, o superado é elevado a nível superior, uma vez que serviu de mediação para obtenção do resultado superior.

O sentido de superação, segundo Lefebvre (1979), é causa de uma ilusão metafísica muito difundida, qual seja: o retorno do movimento circular na natureza e

no pensamento. Na dialética a superação faz com que o círculo seja aberto. Na lei da natureza, da vida e do pensamento o movimento é em espiral. Sendo espiral, não tem fim, nem começo, é permanente.

Com efeito, na vida ou na reflexão, passamos novamente por cima das etapas anteriores, dominando-as, reencontrando-as; mas num nível superior. Assim, o homem adulto reencontra em si certas lembranças ou certos traços de sua infância, mas os percebe, por assim dizer, abaixo dele; é como se subisse numa montanha por um caminho em curvas e, a cada espiral, se deparasse com a mesma paisagem da planície ou do vale, mas de um ponto cada vez mais elevado. Não obstante, o adulto realiza em si o que estava apenas esboçado em certos sonhos ou pressentimentos de sua infância. Mais ainda: para conservar sua força e sua juventude deve reencontrar em si ou em volta de si, por virtude pessoal ou por contato com outros seres, o viço e a vitalidade da criança, da simplicidade, da vida imediata (LEFEBVRE, 1979, p. 232).

Uma vez explicitadas as categorias da dialética, questiona-se: Como estas ocorrem? Cada categoria do método se relaciona com todas as leis da lógica à qual está vinculada.

A categoria da totalidade se expressa na lei da ação recíproca e da conexão universal ou lei da interpenetração dos contrários; os termos opostos entre si são partes que, por meio da tensão dialética, formam a totalidade podendo explicar-se mutuamente. Na lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante ou lei da negação da negação, as duas negações constituem a totalidade que expressa a síntese. A totalidade também está presente na tensão entre as mudanças quantitativas e qualitativas. “A apresentação do vínculo da totalidade com as leis da dialética mostra que ela não é fixa, nem dada *a priori*, é um processo permanente” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 92).

O movimento, na lei da ação recíproca e da conexão universal, está tanto na negação mútua que se estabelece entre os termos da relação quanto na sua possibilidade de completar-se. Na passagem da quantidade em qualidade (vice-versa), a ênfase está na mudança quantitativa ou qualitativa. Na lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante ou lei da negação da negação, o movimento se faz presente na negação da tese pela antítese e desta pela síntese.

A manifestação da contradição na lei da ação recíproca e da conexão universal ou interpenetração dos contrários acontece na relação entre os dois termos desta, pois um nega o outro. Se ambos forem opostos e não antagônicos, se explicam mutuamente e se complementam, ou seja, ocorre a interpenetração dos opostos. A contradição, no caso dos opostos antagônicos é fundamental para que aconteça a superação.

Na lei da mudança qualitativa, a contradição aparece tanto na mudança quantitativa quanto na qualitativa. Toda mudança quantitativa visa superar uma contradição, mas ao fazê-lo, revela outra, gerando a necessidade de superá-las. Há um momento em que elas não podem mais ser superadas porque implicaria mudança da própria ordem estabelecida. Quando surge “esse impasse, que é histórico ocorre a mudança qualitativa que supera as contradições presentes, mas, cria outras, dando início a um novo período de mudanças quantitativas.” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 96).

A contradição na lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante ou lei da negação da negação se constitui pela negação mútua entre os termos de uma relação. “Na primeira negação, que se dá entre a tese e a antítese, há uma contradição entre dois termos superada, na segunda negação, pela síntese” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 97).

Quanto à superação, esta decorre da contradição. Na lei da ação recíproca e da conexão universal ou interpenetração dos contrários a superação se processa, sobretudo, nas relações entre opostos antagônicos, podendo ocorrer mesmo entre opostos não antagônicos. Na lei da mudança qualitativa a superação aparece quando ocorre a transição das mudanças quantitativas para a qualitativa. A lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante ou lei da negação da negação é a lei da superação. “A superação resulta da segunda negação, aquela que é capaz de negar tanto a tese quanto a antítese” (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p.100).

Tomadas em suas relações, as leis e categorias formam uma estrutura teórica, identificam o método dialético, enquanto método de investigação e explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. O conhecimento do objeto constitui um caminhar do fenômeno à essência e isso nos leva a infinitas possibilidades (SANFELICE, 2008).

Como cada categoria se relaciona com as leis da dialética e, articuladas possibilitam a compreensão de um objeto, situado em um determinado espaço físico-social e um tempo sócio-histórico, totalidade, movimento, contradição e mediação, perpassam a investigação-ação Mas, outras categorias poderão ser identificadas no transcorrer da pesquisa.

O quadro delineado permite reflexão/discussão sobre educação na sua relação com a sociedade, propiciando ao futuro professor o instrumento para o exercício da práxis educativa. Uma práxis que compreenda o fenômeno de ensino, enquanto totalidade concreta, percebendo o movimento do processo pedagógico cujo devir é a aprendizagem do discente, discussão desenvolvida a seguir.

2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

A atividade humana constitui uma ação social específica de um grupo de homens, de uma dada sociedade, em um determinado momento do seu desenvolvimento histórico. O trabalho enquanto atividade humana, além de assegurar a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros próximos a ele, assegura também a existência da sociedade (DUARTE, 2013).

O trabalho educativo, portanto, é exercido como parte integrante das diversas atividades empreendidas pelos homens socialmente organizados. Uma organização, por sinal, marcada pelas concepções teóricas, pelas visões de mundo existentes na sociedade na qual foram geradas. Tecer uma leitura crítica sobre essas concepções, fundamentos teóricos que as sustentam, possibilita compreensão da prática didático-pedagógica exercida em resposta às exigências da sociedade da qual é expressão e sobre a qual essa prática refletirá.

2.1 EDUCAÇÃO: EXIGÊNCIA DO E PARA O TRABALHO

O homem constitui-se um ser qualitativamente diferente dos animais. Ao analisar a evolução humana, Leontiev (2004) anuncia os estágios por meio dos quais se dá a passagem do animal ao homem. Para o autor, o primeiro ocorre no final do período terciário até o início do quaternário. Neste estágio, ainda enquanto animal, o *australopiteco*, levava uma vida segregária, possuía meios primitivos para se comunicar e servia-se de utensílios não trabalhados (rudimentares). O segundo estágio, considerado como a passagem do animal ao homem, vai do *pitecantropo* ao homem de *Neanderthal*, quando tem início a fabricação de instrumentos e as formas iniciais (embrionárias) de trabalho e sociedade. Uma etapa em que no homem, mesmo submetido às leis biológicas, ainda em processo de formação, novas características começavam a aparecer no seu desenvolvimento. Pelo trabalho, uma ação sobre a natureza e pela comunicação, por meio da linguagem, seu cérebro, órgãos dos sentidos e sua mão, vão sofrendo alterações significativas, modificando sua anatomia. “O

desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Produção que, desde o início constitui um processo social que se desenvolve segundo leis objetivas, leis sócio-históricas” (LEONTIEV, 2004, p. 280). No terceiro estágio, aparece o homem atual, o *Homo sapiens*. A partir desse momento o homem passa a ser regido exclusivamente pelas leis sócio-históricas.

Pelo trabalho, atividade humana fundamental, o homem modifica a natureza, cria objetos, instrumentos, ou seja, realiza um trabalho material para atender às suas necessidades, à sua subsistência. A essência do homem não lhe é dada de forma divina, natural, mas produzida pelo próprio homem.

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza externa imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211).

Ao produzir os bens materiais, o homem amplia seu conhecimento sobre o mundo e de si mesmo, desenvolve a ciência e a arte. Cada nova geração inicia sua trajetória num mundo de objetos e fenômenos criados pela geração precedente; conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento ou a aquisição do saber formam-se a partir dos resultados da atividade das gerações anteriores. A ação do homem constitui uma atividade visando atingir um objetivo. “O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

O processo de aquisição implica uma atividade e esta reproduz os traços essenciais da atividade acumulada, como, por exemplo, a aquisição de um instrumento. Este instrumento (objeto), enquanto produto da cultura material carrega os traços da criação humana, tornando-se um objeto social. A aquisição do instrumento possibilita ao homem apropriar-se das operações motoras que nele estão encarnadas e, ao mesmo tempo formar aptidões novas.

Como a educação se coloca nesse processo de desenvolvimento do homem? Como não nasce sabendo produzir-se como homem, necessita aprender. Enquanto vivendo ainda em comunidades primitivas a aprendizagem vai ocorrendo ao lidar com a própria natureza, no relacionamento uns com os outros, num processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento social e histórico da humanidade, ou seja, educavam-se e educavam as novas gerações, fenômeno próprio dos seres humanos. “A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um *processo educativo*. A origem da *educação* coincide, então, com a origem do homem” (SAVIANI, 2007, p.154, grifo nosso). Para o autor a educação é uma exigência do e para o trabalho, como também se constitui um processo de trabalho, trabalho concebido como não material.

Para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. [...] trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a *educação* situa-se nessa categoria do *trabalho não material* (SAVIANI, 2012a, p. 12, grifo nosso).

O trabalho enquanto não material apresenta duas modalidades. Aquele trabalho em que o produto se separa do produtor e aquele em que o produto não se separa do ato de produção. Nesta segunda modalidade, situa-se a atividade de ensino, a aula. Esta constitui uma atividade em que o produto não se separa nem do produtor (educador) nem de seu consumidor (educando), “[...] ato de produção e ato de consumo imbricam-se” (SAVIANI, 2012a, p.12).

A retrospectiva a respeito do processo da passagem do animal ao homem evidencia ser este um sujeito mais do que a soma de elementos físico, fisiológico, psicológico, histórico e social. Ele é sua unidade, sua totalidade.

No decurso de sua vida, apropriando-se das aquisições históricas da humanidade, o homem adquire propriedades e faculdades humanas. No entanto, numa sociedade de classes, o desenvolvimento da produção cria uma divisão do trabalho e as aquisições do desenvolvimento histórico se separam daqueles que

criam este desenvolvimento. Esta separação, uma alienação¹² dos meios e produtos do trabalho aparece com a divisão social do trabalho, com a propriedade privada. O indivíduo fica reduzido à simples condição de máquina, perdendo sua especificidade humana.

A alienação atinge também o professor. Este profissional, embora realizando um tipo de trabalho, o intelectual, na maioria das vezes não é chamado a participar das decisões educacionais, como por exemplo, na elaboração da legislação educacional; na construção do projeto político-pedagógico da escola; no planejamento do próprio curso em que atua, cabendo-lhe apenas a execução do estabelecido, um mero executor de tarefas.

A divisão do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca. O produto adquire um caráter impessoal, começa a sua vida independente do homem.

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Em todos os campos, a atividade humana está marcada pela luta constante entre as diferentes classes. Da divisão social de classes decorre a divisão social do trabalho e do conhecimento. À concentração de riquezas materiais nas mãos de uma classe, a dominante, acompanha também uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos, uma educação diferenciada para os filhos daqueles que possuem mais. Para a maioria da população, classe dominada, a apropriação das aquisições históricas da humanidade “[...] só é possível dentro de limites *miseráveis*” (LEONTIEV, 2004, p. 301, grifo do autor).

Entretanto, é possível pensar que existem condições concretas para mudanças, uma vez que o homem enquanto ser social é determinado (condicionado), mas também é determinante da sociedade, podendo transformá-

12 Alienação: “em Marx o objeto que o trabalho produz, seu produto, ergue-se diante dele como um ser estranho, como uma potência independente do produtor” (RENAULT, 2010, p.11).

la. O homem se realiza por meio do conhecimento, das ciências e do que as ciências descobrem, as quais só se determinam por meio do homem atuante e pensante (LEFBVRE, 1979).

Propiciar as condições para a aquisição do conhecimento àqueles que já são desfavorecidos pelas circunstâncias sociais é fundamental. O conhecimento necessita ser distribuído. Para Saviani (1984), a classe dominada precisa ter acesso ao saber, ao conhecimento historicamente produzido que lhe assegure novas formas de pensar, de se organizar para se libertar da exploração à qual está submetida.

À escola, por meio de um modelo escolar (currículo), cabe esta função. Modelo, porém, que, em cada sociedade, em cada tempo se estrutura perpassado por marcas e interesses das classes sociais, ou seja, interesses antagônicos, conservadores.

No encaminhamento para uma ou outra direção, as áreas do conhecimento desempenham papel importante, uma vez que discutem a educação e o próprio processo educativo. Processo que, para sua efetivação, requer a presença de um profissional no interior da instituição escolar a fim de desempenhar o trabalho educativo, atividade intencional e mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Um trabalho que priorize, não apenas o conteúdo necessário à formação do educando, mas um método que possibilite a sistematização e apreensão desse conteúdo.

Entre essas áreas, à Didática, componente curricular nos cursos de formação inicial de professores, cabe discutir a relação entre educação e sociedade; o papel da escola; do professor; do aluno; do método no processo de ensino e de aprendizagem, elementos centrais que perpassam a sala de aula, espaço onde se realiza a ação, movimento entre pessoas e o conteúdo, na busca da apreensão deste último.

Recorrendo às concepções pedagógicas hegemônicas¹³ e contra-hegemônicas, um tema predominante nos debates sobre educação no Brasil, desde o final do século XX, manifestando-se por meio de diferentes

13 Hegemônica: "concepção que conseguiu ser predominante em um determinado período" (SAVIANI, 2005, p. 22).

vertentes/tendências é possível compreender o fenômeno educativo e a prática pedagógica presentes, segundo demandas em distintos contextos.

2.2 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS E A PRÁTICA EDUCATIVA

A educação, uma das formas de manifestação da prática social global pode atuar como acomodação à ordem social estabelecida, mas também pode mobilizar os sujeitos para uma ação visando à emancipação, promoção do homem. Um campo de conhecimento que investiga a educação numa determinada sociedade é a Pedagogia. “Uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional” (SAVIANI, 1991, p. 59). Teoria capaz de efetuar uma análise crítica da sociedade, bem como recorrer a outras áreas, por exemplo, à Didática, buscando conhecimentos teórico-metodológicos de explicitação do fenômeno educativo, bem como, propiciar que o conhecimento, produzido histórica e socialmente, seja apreendido pelo aluno.

Com relação à explicitação e orientação da prática educativa, em cada momento e circunstância da história humana há predominância de uma determinada concepção pedagógica. Concepções que justificam a manutenção da dominação de classe; posições que denunciam o discurso da escola reprodutora e concepções comprometidas com a superação da dominação. Cabe ressaltar, no entanto, que em uma mesma sociedade, tempo e lugar, uma tendência pode ser predominante no contexto macroestrutural da sociedade, mas, no campo didático-pedagógico, de professor para professor, a manifestação pode ser diferenciada, bem como, dependendo das circunstâncias, se estabelecem mecanismos de interpenetração no âmbito de uma mesma tendência.

Saviani (2005) classifica as concepções pedagógicas envolvendo o movimento real da educação, em hegemônicas (tradicional, escola nova e tecnicista) e contra-hegemônicas (libertadora, libertária e histórico-crítica). Tomando como referência a classificação do autor, analisamos esses dois grupos de concepções, pressupostos e encaminhamentos didático-pedagógicos.

2.2.1 Concepções e vertentes pedagógicas hegemônicas

Entre as concepções hegemônicas, a vertente tradicional conforme esclarece Saviani (2005), contempla correntes pedagógicas que se estruturam desde a Antiguidade, até a metade do século XIX, quando atinge seu ponto mais avançado com o método de ensino intuitivo¹⁴. A denominação tradicional foi atribuída “[...] para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas no final do século XIX, com o movimento renovador” (SAVIANI, 2005, p. 31). Pautando-se por uma visão essencialista de homem, ou seja, o homem enquanto sujeito constituído por uma essência universal e imutável, essa corrente tradicional abre-se em duas vertentes, a religiosa e a liberal.

Na sociedade grega, estruturada de forma hierárquica, o trabalho é considerado um serviço para escravos da época, algo não racional, procurando suprir as necessidades de vida do cidadão. Por outra parte, quem fosse nascido como predestinado a ser cidadão, cabia-lhe o direito ao ócio, o direito ao tempo total para se dedicar a pensar, argumentar, discursar.

Com a superação do modo de produção escravista dominante, na antiguidade, impõem-se pressupostos para justificar uma nova forma de organização da sociedade, a feudal. Da valorização do discurso passa-se aos conhecimentos religiosos. A expiação dos pecados constituía a justificativa para a desigualdade entre os homens.

A partir do século VII, aumenta o poder da Igreja e esta assume a educação visando formar os filhos dos senhores feudais para assumirem posição de comando, tanto na Igreja, quanto na nobreza. O momento máximo da elaboração dos pressupostos da concepção tradicional religiosa, de acordo com Lopes e Lopez (1992) ocorreu em meados do século XI com a valorização da razão como sustentação para a fé. A escola constituiu um espaço para justificar a existência de Deus.

Por volta do século XVII com o avanço do mercantilismo, as grandes navegações; as novas descobertas; a busca de novos conceitos despertando o

¹⁴ Método Intuitivo: “concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e ao mesmo tempo, essa mesma revolução viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino” (SAVIANI, 2011, p. 138).

desejo de abolir o passado; a autoridade do papa e os dogmas da doutrina católica sendo questionados pela Reforma Protestante; a acentuação da divisão do trabalho, uma nova forma de produzir bens visando à subsistência material e cultural passam a exigir modificações no modo de pensar e de agir, demandando a formação de um novo homem por meio da educação. Assim, “os novos conhecimentos tornavam-se universais. Necessitavam, portanto, de uma *Didática* que lhe correspondesse, isto é, uma arte universal” (GASPARIN, 2005, p.16, grifo nosso).

Muitos pensadores passaram então a se preocupar com uma teoria para investigar a ligação entre ensino, aprendizagem e suas leis; a pensar em um método capaz de ensinar de forma segura e eficaz esse novo homem. A Didática aparece, portanto, quando “[...] os adultos começavam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através de uma direção deliberada e planejada do ensino” (LIBÂNEO, 1991, p. 58).

João Amós Comênio (1593-1670), pastor protestante, considerado o pai da Didática Moderna, estrutura uma proposta voltada à difusão do conhecimento a todos, criando para tanto, princípios e regras. Uma Didática expressa na obra *Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, significando:

Tratado: conjunto de princípios que deviam orientar o novo ensino; *Arte*: trabalho à imitação dos artesãos que, em seu fazer, seguiam o modelo da natureza; assim deviam proceder os professores em seu novo modo de ensinar; *Universal*: a nova didática devia ser da mesma grandeza dos novos conhecimentos sociais para que pudessem ser ensinados; *Ensinar*: essa palavra, pela sua etimologia latina, provém de ‘insignare’ que significa marcar, distinguir, tornar diferente. A nova tarefa dos professores consistia em marcar as mentes dos alunos com os grandes conhecimentos daquele momento; *Tudo*: já não bastavam os rudimentos com que o homem medieval se servia para sua sobrevivência na agricultura ou nos cuidados dos rebanhos. Era necessário que o ler, escrever, contar e os demais conhecimentos científicos passassem a fazer parte do ensino escolar; *Todos*: não somente os filhos dos nobres, dos príncipes ou dos que seguiam carreira das artes liberais, ou se destinavam a vida religiosa, mas todos: homens, mulheres, crianças, jovens e adultos (GASPARIN, 2005, p.17, grifo do autor).

Expressando um pensamento conservador, mas, ao mesmo tempo renovador na época, Comênio adota uma proposta educativa tendo como base as coisas úteis ou práticas. O ponto de partida da aprendizagem deveria ser a experiência, o conhecido. “Tudo o que se ensina, ensine-se como coisa do mundo de hoje, e de utilidade” (COMÊNIO, 1976, p. 313).

Quanto ao encaminhamento didático-pedagógico, ao propor como se deve ensinar e aprender com segurança, de modo que seja impossível não obter bons resultados, traz para o centro da discussão a questão do método.

Uma vez que até hoje, o *método* de educar tem sido tão vago que dificilmente alguém ousaria dizer: ‘eu, em tantos anos, conduzirei este jovem até este ponto, e deixá-lo-ei instruído desta ou daquela maneira, etc.’, importa ver se esta arte de plantear nos espíritos pode basear-se num fundamento tão sólido que conduza, com certeza e sem erro possível, ao progresso intelectual (COMÊNIO, 1976, p. 206, grifo nosso).

Estabelecendo a necessidade de um método de ensino, Comênio põe em evidência o papel do professor. “Aconselha, com toda a lógica, e mais do que qualquer outro, que o mestre siga o exemplo do jardineiro, que trata das plantas conforme as suas necessidades e possibilidades” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 31-32). Ao professor cabe controlar o processo de ensino:

Se o professor mantendo-se num lugar elevado, lançar os olhos em redor e não permitir a nenhum aluno que faça outra coisa senão ter os olhos fixos nele. Se ajudar a atenção do aluno, apresentando todas as coisas, sempre que possível, aos sentidos [...]. Com efeito, isso facilita, não só a compreensão, mas também a atenção (COMÊNIO, 1976, p. 283).

O ensino, considerado como um processo indispensável à humanização do ser humano e que tem como fim último prepará-lo para a vida eterna constitui o objeto da Didática. Embora defendendo a importância do ensino, do sentido prático da educação, com os conteúdos culturais a serem dominados pelo homem, Comênio não se afasta dos fins religiosos quanto à formação humana.

Formulando uma Didática, contempla um método de ensino empenhando-se para que as crianças e jovens pudessem ter acesso ao conhecimento. Ao

efetuar uma análise dos fundamentos históricos e filosóficos da Didática Moderna, Gasparin (2005), destaca as contribuições de Comênio para a educação, com a obra, *Didáctica Magna*, bem como, o papel de seus interlocutores, entre eles, Bacon (1561-1626); Ratke (1571-1635) e Descartes (1596-1650), na constituição dessa Didática.

Bacon concentra esforços no sentido de construção de um método, caracterizado por ele como indução experimental, objetivando a descoberta e não apenas demonstração da verdade, como fazia a dedução. Enquanto Comênio propõe um novo método de ensino, Bacon estrutura em sua obra *Novum Organon*, um método, uma nova forma para pensar e fazer ciência.

O novo método da ciência e o novo método de ensino respondem às necessidades sociais daquele período de transformação em que se instaura uma nova forma de trabalho, uma nova forma de fazer ciência e uma nova maneira de ensinar. A ciência e o ensino passaram de um diletantismo intelectual e uma ilustração da mente para finalidades práticas, úteis a serviço da nova realidade (GASPARIN, 2005, p. 25).

Ratke organiza seu pensamento pedagógico considerando a natureza e a experiência. Entre suas obras destacam-se *Arte de ensinar ou didática* e os *Aforismos e Artigos*: “[...] conjunto de princípios sobre os deveres escolares, a organização do ensino, a didática geral e a situação do professor e do aluno no processo de ensino” (GASPARIN, 2005, p. 21).

Outro pensador, Descartes, vai influenciar a educação. Seu pensamento expressa uma ruptura com o período medieval, inaugurando um novo modo de filosofar. Para este filósofo, o conhecimento deve estar embasado na razão. Considerava a razão como um patrimônio de todo ser humano, porém nem sempre utilizado. Nesse sentido, procurou organizar um método que possibilitasse a compreensão do mundo. Enquanto para Comênio, o conhecimento partia dos sentidos, para Descartes, partindo de outro encaminhamento metodológico, ou seja, orientando-se por quatro regras: a evidência, a análise, a síntese e o desmembramento, o homem chegaria ao verdadeiro conhecimento das coisas.

Assim como Comênio, seus interlocutores, Bacon, Ratke e Descartes, vivendo a época do movimento da Reforma e Contra Reforma rompem com o

passado medieval aderindo a uma nova concepção de ciência e de método científico. Para Teruya (2005), diante dessa nova realidade, com as doutrinas de Lutero e Calvino conquistando a Inglaterra, Alemanha, Suíça, Suécia, os países baixos e parte da França e ameaçando, portanto, o império conquistado pela Igreja Católica, a corporação jesuítica é chamada para conter esses avanços do protestantismo. Ou seja, “A *Ordem Jesuítica*, fundada em 1540 assume essa perspectiva e transforma a educação numa cruzada pela fé cristã” (LOPES; LOPEZ, 1992, p.195, grifo nosso).

No Brasil, os jesuítas chegam por volta de 1549. À educação na perspectiva jesuítica, tendo como ponto de partida e de chegada o cultivo da fé, cabia formar os jovens para que fossem capazes, em sociedade, de sustentar uma discussão sobre os temas relativos à vida do homem e em defesa da religião, pois “O homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural” (SAVIANI, 2011, p. 58).

Quanto ao encaminhamento didático-pedagógico, que método de ensino perpassa a prática pedagógica, na vertente tradicional religiosa? Um método de ensino constituído de cinco partes que, de alguma forma, está presente em muitas práticas pedagógicas, ainda hoje. O momento inicial consistia em uma preleção, explicação do texto; na sequência a contenda procurando estimular o debate entre os alunos, chamando a atenção para aspectos fundamentais do ensino; a memorização, ou seja, retenção dos pontos importantes; a expressão envolvendo a tradução de exercícios em outra língua (graus inferiores) bem como composição de trechos literários (níveis superiores) e a imitação, prática destinada à aquisição do estilo de autores clássicos, bem como atividades de composição (LOPES; LOPEZ, 1992).

As mudanças nas formas de produção, no desenvolvimento das ciências, da cultura, contribuem para diminuição do poder da nobreza e do clero. A burguesia se fortalece como classe social, passa a disputar o poder político e econômico com a nobreza, crescendo conseqüentemente, a necessidade de um ensino que “[...] ligado às exigências do mundo da produção e dos negócios, ao mesmo tempo, contemplatesse o livre desenvolvimento das capacidades e interesses individuais” (LIBÂNIO, 1991, p. 59). Alguns pensadores procuram

interpretar essas aspirações, propondo uma nova concepção de ensino. Entre eles, destacam-se os iluministas John Locke (1632-1704) e Herbart (1766-1841), demarcando uma concepção pedagógica tradicional liberal.

A concepção tradicional liberal caracteriza-se por tecer críticas à vertente religiosa. Após séculos de sujeição feudal à Igreja, a burguesia nascente, ascendendo sob os ideais da liberdade, buscava retirar das mãos da Igreja o monopólio da educação. Enquanto a educação tradicional na vertente religiosa colocava a razão como meio de defesa da fé e da religião cristã, a tradicional laica dá ênfase à razão enquanto elemento capaz de iluminar a ação dos homens e da organização da sociedade.

Para os iluministas a liberdade estava fundamentada na essência do homem. No entanto, para a burguesia a liberdade tinha outro objetivo, a liberdade em relação aos outros homens. Os homens, sendo diferentes individualmente, diferentes também deveriam ser em relação à riqueza. Com um discurso de que a igualdade seria nociva defendia uma educação:

[...] não submetida a nenhuma classe, a nenhum privilégio de herança ou dinheiro, a nenhum credo religioso ou político, que a educação de cada um deveria estar sujeita apenas ao ideal da humanidade, do homem total, a burguesia, como classe dominante, apresentava seus interesses como os interesses gerais de toda a sociedade (GADOTTI, 2002, p. 92).

Apesar de pregar uma proposta educacional afirmando os direitos do indivíduo, a burguesia evidenciou um projeto no qual a igualdade dos homens na sociedade e na educação na verdade não estava contemplada.

Locke (1986), pai do liberalismo moderno, argumenta que o conhecimento vem da experiência. Para este filósofo, a mente é uma *tábula rasa*, na qual não há nada escrito. Nesse sentido, o espírito precisa ser educado desde cedo. O educador deve proporcionar à criança experiências para que ela possa fazer uso da razão de forma correta.

Outro representante da concepção pedagógica tradicional liberal, o pensador Herbart, considera que a educação realiza-se pela instrução. Colocando em primeiro plano o conhecimento, enuncia o sentir e o querer como funções secundárias:

[...] o verdadeiro âmago da nossa existência intelectual não pode ser formado com êxito seguro através da experiência e do convívio. Certamente que o ensino penetra mais fundo na oficina das ideias. Pense-se no poder de todas as doutrinas religiosas! Pense-se no domínio que exerce tão facilmente e quase subitamente sobre um ouvinte atento, uma palestra filosófica! Junte-se a força fértil da leitura de romances, porque tudo isto faz parte do ensino [...] (HERBART, 2003, p. 81).

Herbart anuncia que o ensino pode propiciar espaços para muitos pensamentos secundários, experiências dos alunos, porém, o educador não pode perder de vista o essencial na sua forma pura, ou seja, o conhecimento.

O próprio educador torna-se para o educando um objecto igualmente rico e como que directo da experiência. Estabelece-se no discurso da aula um convívio mútuo, no qual se contém, pelo menos, o pressentimento do convívio com grandes homens do passado ou com os caracteres límpidos traçados pelos poetas. Personagens ausentes, históricas e poéticas têm de receber vida, da vida do professor (HERBART, 2003, p. 82).

A Didática deveria incumbir-se da instrução, enquanto construção intelectual e moral. Para efetivação do processo de instrução, Herbart propõe um método, estruturado em passos didáticos conforme esclarecem (SAVIANI, 1984, 2008; LIBÂNEO, 1991; GADOTTI, 2002). O ponto de partida seria a preparação e apresentação da matéria de forma clara, ao qual denominou de clareza. O segundo consiste na associação entre as ideias antigas e as novas. O terceiro, a sistematização dos conhecimentos. Quanto ao quarto passo, denominado de aplicação, corresponde ao momento em que o aluno deve mostrar que incorporou o novo conhecimento. Esses passos foram ampliados pelos discípulos de Herbart: preparação dos alunos pelo professor (recordar o já sabido); apresentação dos novos conhecimentos pelo professor; assimilação, momento em que o aluno deve ser capaz de comparar o novo com o velho conhecimento; generalização, ou seja, abstrair o conhecimento e a aplicação do que aprendeu em situações novas.

Contribuindo de forma significativa quanto à organização da prática docente e do processo de ensino, Herbart, entretanto, não escapou a críticas. Entre elas, a de considerar o ensino como repasse do conteúdo pelo professor ao aluno, cabendo a este reproduzir o que foi transmitido, comprometendo a aprendizagem, tornando-a mecânica (LIBÂNEO, 1991).

Na concepção tradicional, a escola caracteriza-se enquanto agência de ensino, não se preocupando com o homem concreto em suas múltiplas determinações, isto é, no contexto das relações sociais, mas enquanto responsável por converter os súditos em cidadãos. Um instrumento para equacionar o problema da marginalidade, da ignorância (SAVIANI, 1984, 2008). Nesse sentido, a Didática, enquanto conjunto de regras deve responder pela direção do ensino. Tendo como pressuposto a prioridade da teoria sobre a prática, transmitir os conhecimentos visando a assimilação pelo aluno é papel do professor, uma prática magistrocêntrica (ARANHA, 1996). Quanto ao aluno, como receptor, cabe assimilar os conteúdos transmitidos.

Essa concepção, porém, não conseguiu a universalização do ensino, uma vez que, conforme destaca Saviani (1984, 2008), nem toda a população necessitada da escola nela estava e nem todos que tinham acesso eram bem sucedidos. Quanto aos bem-sucedidos, nem todos se ajustavam ao tipo de sociedade pretendida.

Opondo-se à concepção tradicional, delineia-se no final do século XIX, um movimento educacional, a pedagogia renovada ou moderna. Seus fundamentos estão assentados nas mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas que se iniciam na metade do século XVIII. Neste período, entre os teóricos que formulam críticas à visão de mundo da nobreza, destaca-se Rousseau (1712-1778). Questionando o fato de não se levar em conta as aspirações da criança que se pretende educar, Rousseau coloca-a no centro do processo pedagógico. Seu pensamento vai influenciar outros teóricos, num movimento de reação à pedagogia tradicional. Esse movimento renovador originando-se de várias correntes filosóficas assume características variadas, cuja manifestação mais difundida, denominou-se escolanovismo.

Organizando-se enquanto proposta pedagógica instaura-se inicialmente na Europa em 1889 e, nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos. Neste último, se estrutura uma das correntes do movimento da Escola Nova, a escola progressiva¹⁵, cujo representante principal é o filósofo John Dewey (1859-1952). No Brasil os fundamentos da Escola Nova chegam por meio dos

15 Progressiva: expressão utilizada por Anísio Teixeira. Para o educador “a escola é progressiva porque se destina a ser a escola de uma civilização em permanente mudança.” (TEIXEIRA, 2000, p. 6).

educadores Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), no final dos anos de 1920.

Contraopondo-se à escola tradicional, o movimento escolanovista dá ênfase à ação do indivíduo, visando uma educação para atender ao modelo de produção econômica e social daquele momento histórico: “[...] mudar a escola para atender às necessidades da sociedade em emergência do período pós Primeira Guerra” (NEGRÃO, 2005, p. 52).

A escola, nessa concepção é o espaço por meio do qual os benefícios da educação poderiam ser estendidos a todos. Lugar onde indivíduo e sociedade formam uma unidade orgânica. Entre indivíduo e sociedade não há antagonismos:

Todas as ideias de oposição entre a sociedade e o indivíduo se originam de concepções isoladas e estáticas da sociedade ou do indivíduo [...] pode haver, aqui e ali, circunstancialmente, antagonismo entre tal indivíduo e tal sociedade, o que significa desadaptação e desajustamento transitórios. Não há, porém, nenhum conflito essencial entre as duas realidades – indivíduo e sociedade – porque elas não são mais que termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento (DEWEY, 1975, p. 28).

A função da escola é equalizar as oportunidades, ou seja, “[...] deve cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 1984, p.12).

Para o escolanovismo a marginalidade passa a ser identificada como a falta de aceitação. “Alguém está integrado não por ser ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo, e através dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 1984, p.11). Emerge uma nova maneira de entender a educação deslocando-se o centro da questão pedagógica:

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia (SAVIANI, 1984, p.13).

Aprender no contexto da pedagogia escolanovista implica ação própria do aluno: só se aprende o que se pratica, cabendo à escola oferecer situações reais como as vividas fora da escola; aprende-se por meio da reconstrução da experiência; aprende-se por associação; não se aprende uma coisa só e, toda a aprendizagem deve ser integrada à vida e não preparação para a vida.

A ideia de que a escola era uma 'preparação', ganhou, na velha escola, até nos menores detalhes dos exercícios escolares, uma expressão definida [...] Cada exercício era um exercício 'isolado', sem conexão com nenhuma realidade presente, e que depois o aluno devia 'combinar', recompor, para construir o todo real. Tudo era ensinado na sua ordem lógica, independente da aplicação e das relações reais. Mais tarde, o aluno sacaria contra esse capital acumulado, para utilizá-lo na vida real (DEWEY, 1975, p. 36).

Responder pela direção da aprendizagem, enquanto possibilidade de reorganização, transformação da vida, passa a ser papel da Didática. Uma vez que o interesse é pela vida, aprender significa um novo modo de agir. O professor enquanto orientador, estimulador da aprendizagem, deve lançar mão de meios voltados ao desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, valorizando a atividade deste. O papel daquele que ensina é:

[...] estar interessado na matéria da ciência como *representativa de um determinado estágio e certa fase do desenvolvimento da experiência*. Sua tarefa é a de conduzir uma experiência viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa como mestre são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; [...] O seu interesse não está na matéria de estudo como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança (DEWEY, 1975, p. 56, grifo do autor).

Partindo do princípio de que o aprender implica atividade, o movimento da Escola Nova passou a valorizar as técnicas de ensino. Considerar o processo escolar enquanto uma atividade mental do aluno constitui um aspecto positivo dessa concepção pedagógica. Esse movimento influenciou o ensino público em seus diferentes níveis e modalidades. No entanto, muitas críticas recaem sobre a Escola Nova, desde o início. Entre elas, a despreocupação com a transmissão do conhecimento suscitando o predomínio de técnicas, sem levar em conta que o

objetivo principal do processo educativo é fazer o aluno pensar, desenvolver sua capacidade de reflexão, independência de pensamento. Ao invés de resolver o problema da marginalidade, ela o acentuou. Há uma queda no nível de ensino destinado às camadas populares as quais têm na escola, na sua maioria, o único meio de acesso ao conhecimento e, por outro lado, acabou aprimorando a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1984, 2008).

Frustradas as esperanças depositadas nessa concepção, articula-se um novo movimento no campo educacional, o tecnicismo. Na prática, a ideia de que a concepção escolanovista seria portadora de todas as virtudes pedagógicas revelou-se ineficaz (SAVIANI, 1984, 2008).

Com o desenvolvimento do sistema capitalista, a partir da criação das fábricas nos séculos XVII e XVIII, a separação entre os que concebem o que será produzido e aqueles que são submetidos à simples execução do trabalho acentua-se. Uma divisão que se intensifica no início do século XX, com a introdução da linha de montagem na indústria automobilística por Henry Ford (1863-1947) e com o estabelecimento dos parâmetros do método científico da racionalização da produção pensados por Frederick Taylor (1856-1915). Taylor distingue, nas relações de produção, a função de direção, da função de execução, mais tarde teorizada por Jules Henri Fayol (1841-1925) que busca via planejamento, organização, coordenação os meios para a submissão do trabalho ao capital.

O crescimento da industrialização e da monopolização da economia faz com que os teóricos da burguesia lancem os fundamentos de uma ideologia que dirija as sociedades capitalistas para a potencialização da produção como forma de aumentar os lucros. Do indivíduo, enquanto peça da engrenagem funcional, passa a ser exigido o domínio de habilidades, para responder às necessidades da máquina industrial. À educação compete treinar esse indivíduo para o mercado de trabalho, implicando conseqüentemente, estruturação da escola com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, presentes no modelo empresarial. Transpõe-se para o sistema educacional o modelo organizacional do sistema empresarial.

No Brasil, o tecnicismo inicia-se na década de 1950, constituindo-se como tendência nos anos de 1960, tendo por inspiração a filosofia positivista (ciência

concebida como neutra e objetiva) e a psicologia americana behaviorista que enfatiza os procedimentos experimentais necessários à aplicação do condicionamento e controle do comportamento.

Após o golpe de 1964, com a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, emerge a necessidade de formação de mão de obra qualificada. Nesse momento, a marginalidade identificada no sentido de incompetência, representa uma ameaça à estabilidade do sistema social. A educação, enquanto um subsistema, na medida em que formar indivíduos eficientes estará contribuindo para o aumento da produtividade da sociedade e o equilíbrio do sistema social do qual faz parte. A pedagogia tecnicista “[...] buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1984, p.16).

Sendo compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente e atendendo às Leis 5540/68 (Ensino Superior) e 5692/71 (Ensino de 1º e 2º Graus), decorrentes dos acordos MEC/USAID (1966), a pedagogia tecnicista, cujo eixo central é a organização racional dos meios, foi imposta às escolas pelos organismos oficiais.

Educar o sujeito (aluno) de forma eficiente para atender as necessidades do sistema social implica submetê-lo a um treinamento a fim de que possa desenvolver competências e habilidades. Do professor espera-se que, como técnico de ensino, seja capaz de realizar um planejamento racional, para que os objetivos propostos sejam alcançados com economia de tempo, esforços e custo. “Entre os diversos técnicos de ensino que estão incumbidos do planejamento racional do trabalho educativo, cabe ao professor a execução em sala de aula, daquilo que foi projetado fora dela” (ARANHA, 1996, p.175).

Concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo de ensino e aprendizagem, à Didática compete tratar a instrução de forma sistêmica envolvendo os objetivos, os quais devem ser operacionalizados, mensuráveis e controláveis; o conteúdo, planejado e apresentado em sequências curtas e encadeadas (progressão racional); a metodologia, enfatizando o uso de estratégias de ensino, a tecnologia educacional para produção de uma instrução eficiente e uma avaliação baseada no cumprimento dos objetivos propostos

(supervalorização do acerto) buscando fornecer dados para os próximos comportamentos a serem modelados.

Inúmeras críticas são dirigidas à pedagogia tecnicista, entre elas, a de que, na tentativa de transpor o modelo fabril para a escola “[...] perdeu-se de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações” (SAVIANI, 1984, p.18). Sem contar o fato de que, a prática educativa se encontrava perpassada pela pedagogia tradicional e escolanovista. Como consequência, o exercício do trabalho pedagógico foi prejudicado com a descontinuidade e fragmentação do ensino, acentuando-se o caos na educação.

Ao trazer para esse trabalho investigativo as concepções pedagógicas hegemônicas (tradicional, escolanovista e tecnicista), o fizemos objetivando um posicionamento crítico em relação a essas concepções para pensar e discutir uma Didática que possa incorporá-las, porém, superando-as.

2.2.2 Concepções e vertentes pedagógicas contra-hegemônicas

O desenvolvimento de uma análise crítica da educação, dominada pelo reprodutivismo, constitui uma das marcas da década de 1970. Um movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas ao final da década de 1960. No Brasil, emerge a necessidade de fazer uma crítica à pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor. Saviani (2003) em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações procura* situar essas teorias para compreender o fracasso dos movimentos da segunda metade da década de 1960. Segundo este autor, as teorias crítico-reprodutivistas surgem na tentativa de explicar a razão do fracasso destes movimentos:

[...] se as características deste movimento era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para a sociedade? A conclusão a que estas teorias irão chegar é que não é a cultura que determina a sociedade, mas sim a sociedade que determina a cultura (SAVIANI, 2003, p. 8).

O papel ideológico e discriminador da escola na sociedade capitalista vai constituir-se alvo de críticas da sociologia francesa: Louis Althusser com

Ideologia: aparelhos ideológicos de Estado; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com a obra *A Reprodução* e os autores Christian Baudelot e Roger Establet com *A escola capitalista na França*. Estes autores ao tecerem uma crítica a escola capitalista, “[...] concluem que é função da educação escolarizada a reprodução das relações sociais de exploração, considerando a existência de determinações da sociedade sobre a escola” (SCALCON, 2002, p. 68-69).

Para Bourdieu e Passeron, a violência simbólica se dá pelos meios de comunicação de massa; pela religião; pela educação familiar; pela educação escolar. Partindo dessa teoria explicitam que “[...] a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, contribui-se especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 1984, p. 24). Vinculada ao contexto social em que está inserida, termina por reproduzir as diferenças de classes, o que se traduz numa violência simbólica (MARSÍGLIA, 2011).

Althusser, por sua vez, introduz o conceito de Aparelho Ideológico do Estado (AIE), enumerando-os em religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural, distinguindo-os dos aparelhos repressivos do Estado (governo, administração, exército, tribunais). Como AIE, “[...] a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 1984, p. 27).

Baudelot e Establet, autores situados no interior do marxismo, desenvolvem a teoria da escola dualista. Mantendo a ideia de Althusser de que a escola é um Aparelho Ideológico do Estado procuram mostrar a sua função. “Farão isto a partir de uma análise detalhada dos dados estatísticos relativos ao sistema de ensino francês” (SAVIANI, 2003, p. 8). Para Baudelot e Establet, a escola está dividida em duas redes correspondendo à divisão da sociedade capitalista. A escola “[...] em que pese a aparência unitária e unificadora, é dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 1984, p. 29). Com essa divisão, reproduz as relações sociais de produção e exploração.

As teorias mencionadas assumem posições que denunciam o discurso da escola reprodutora, porém, não se constituem Pedagogia, uma vez que ignoram a ação recíproca da educação e da sociedade, de uma sobre a outra. Não fazem

uma análise da educação enquanto processo contraditório; “[...] analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientam a atividade educativa [...]” (SAVIANI, 2012b, p.1).

Apesar do caráter reprodutivista, essas teorias propiciaram o surgimento de iniciativas no sentido de se discutir uma escola articulada com os interesses da população, as concepções pedagógicas contra-hegemônicas. Concepções que centram sua ação no homem enquanto ser histórico; que colocam a educação a serviço das forças que lutam para transformação da ordem vigente objetivando uma nova sociedade.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados (SAVIANI, 2010, p. 402).

Para as pedagogias contra-hegemônicas, a escola deve ser reivindicada enquanto instrumento capaz de efetuar uma crítica da sociedade capitalista, desvendar a realidade social com vistas à sua transformação. Na tentativa de elaboração de propostas voltadas à orientação da prática educativa numa direção transformadora, essas pedagogias, segundo Saviani (2010) têm-se manifestado por meio de duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações preconizando uma educação autônoma e outra voltada à educação escolar valorizando o acesso da classe trabalhadora ao saber sistematizado.

Tendo como característica uma atuação extraescolar, a primeira tendência, a pedagogia libertadora, retoma as propostas de educação popular dos anos de 1960, cujo objetivo era o atendimento ao adulto.

As propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão ‘educação popular’ e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, contra o povo (SAVIANI, 2010, p. 415-416).

Formulada e difundida por Paulo Freire, os princípios e práticas da educação popular são reestruturados dirigindo-se à educação ofertada nas escolas públicas. Enquanto concepção humanista de educação aproxima-se do escolanovismo, porém, diferente do movimento da escola nova, traz para o centro das discussões as questões políticas e sociais, propondo uma educação problematizadora que:

Tendo como fundamentos a criatividade, estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. A educação problematizadora - que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado - enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária (FREIRE, 1980, p. 81).

A Didática enquanto problematizadora está “[...] implícita na orientação do trabalho escolar, pois, de alguma forma, o professor se põe diante de uma classe [...]” (LIBÂNEO, 1991, p. 69). A essa área cabe desenvolver o processo educativo enquanto atividade que se processa no interior dos grupos sociais, tendo o professor o papel de coordenador das atividades, por meio do método dialógico, considerado por Freire como um método completo. Por meio do diálogo educador-educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O educador é alguém que aprende com os educandos e estes com o educador. Do educador espera-se que, “[...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que *ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção* [...]” (FREIRE, 1997, p. 52, grifo do autor).

Educadores e educandos, nessa vertente pedagógica, mediatizados pela realidade, atingem um nível de consciência dessa realidade, a fim de nela atuarem, provocando a transformação social. “A educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica” (LIBÂNEO, 1989, p. 33).

Desenvolver o trabalho educativo, tendo a educação enquanto prática da liberdade significa levar em consideração que os conteúdos, constituindo-se

temas geradores devem ser extraídos da própria prática dos educandos. Por assentar-se num processo de participação ativa, nas discussões e ações da realidade social, essa pedagogia tem sido empregada hoje, na educação de jovens e adultos, como também em vários setores dos movimentos sociais.

Pela contestação e crítica quanto à educação dominante na sociedade capitalista, a pedagogia libertadora se insere entre as concepções contra-hegemônicas. No entanto, também recebeu críticas:

[...] por revelar objetivamente a natureza da revolução que preconizou enquanto suporte para a transformação das bases socioeconômicas, do que decorreria a sua não negação do sistema capitalista e seu afastamento dos pressupostos do materialismo histórico-dialético (SCALCON, 2002, p. 88).

No quadro da primeira modalidade de concepções contra-hegemônicas nasceram também propostas de inspiração libertária em consonância com os princípios anarquistas “Estas geralmente se assumiam como ‘pedagogia da prática’ e, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalhavam o conceito de classe” (SAVIANI, 2010, p. 416).

Como parte de um projeto revolucionário, a educação, para os anarquistas, deveria servir à mudança social. Por meio do processo pedagógico poderia tornar as pessoas capazes de decidirem por si mesmas. O ensino preconizado pelo pensamento pedagógico libertário teve como característica principal o antiautoritarismo. Colocando a criança e seus interesses no centro do processo educativo, procurava demonstrar que estas não deviam obediência ao professor ou qualquer outra autoridade social.

A segunda modalidade reuniu representantes inspirados no marxismo, porém, com diferentes aproximações:

Uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2010, p. 415).

Na década de 1980, delineia-se a Didática Fundamental em oposição à

Didática Instrumental dos anos de 1970. Segundo Freitas (2012), simultaneamente, estrutura-se também, no mesmo período, a pedagogia histórico-crítica. Libâneo, posicionando-se nessa perspectiva crítica, formula uma proposta conhecida no campo da Didática com o nome de Pedagogia crítico-social dos conteúdos, inspirada em Snyders e apresentada na obra *Democratização da escola pública* (1985).

Saviani (2012a), ao ser questionado quanto aos desvios que a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos estava gerando entre os educadores, argumenta:

Quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação 'pedagogia histórico-crítica' criada por mim. Disse-me então que esta era a denominação que estava buscando e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus que ele empregasse essa denominação (SAVIANI, 2012a, p. 73).

Na obra *Democratização da escola pública*, Libâneo apresenta as pedagogias liberais e progressistas. Visando estabelecer uma comparação entre elas recorre aos aspectos: papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar. O papel da escola, segundo o autor, é a difusão de conceitos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais.

Tendo como objeto de estudo o processo de ensino na sua relação com a aprendizagem, a Didática, volta-se para o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais do aluno. Para tanto, é fundamental possibilitar que este tenha acesso aos conteúdos escolares confrontados com suas experiências sócio-culturais e sua vida (continuidade), mas, por outro lado, também é preciso ajudá-lo a ultrapassar a experiência cotidiana (ruptura). Essa ruptura só será possível com “[...] a introdução pelo professor dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno” (LIBÂNEO, 1989, p. 41).

A transmissão do conteúdo crítico pelo professor implica o uso de método de ensino que articule a prática vivida pelos alunos com os conteúdos. O

encaminhamento vai da ação à compreensão e da compreensão à ação, até à síntese, admitindo-se o princípio da aprendizagem significativa. Do professor exige-se que tenha domínio dos conteúdos a serem ensinados e dos meios para efetua-los:

[...] precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora (LIBÂNEO, 1989, p. 42).

Assim, o ensino enquanto encontro do aluno com a cultura socialmente construída, mediada pelo professor e pelas situações pedagógicas. Não se trata somente da atividade do aluno “(autoestruturação do conhecimento), nem de hetero estruturação (estruturado de fora), mas de interestruturação entre sujeito e objeto do conhecimento” (LIBÂNEO, 1989, p. 77).

Saviani (2010) enuncia que Libâneo sinalizava para o referencial teórico do marxismo, no entanto, esse referencial não chegava a ser aprofundado. E prossegue argumentando que Libâneo na sua tese de doutorado, procura ampliar a análise dos fundamentos pedagógicos, apoiando-se em autores como: Snyders, Manacorda, Suchodolski, Danilov, Leontiev, Vigotski.

Duarte (2006), ao discutir uma tendência muito presente quanto a interpretar as ideias de Vigotski, aproximando-as ao ideário pedagógico centrado no lema ‘aprender a aprender’, uma posição, segundo ele, até mesmo entre os educadores que em outros momentos de sua trajetória intelectual teceram críticas ao ideário escolanovista, pontua as produções de Libâneo. Na obra *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*, Duarte (2006) argumenta que Libâneo ao elencar as novas atitudes docentes diante do mundo contemporâneo evidencia que o professor precisa *conhecer estratégias do ‘ensinar a pensar’, ‘ensinar a aprender a aprender’*. Essa ideia do ‘ensinar a pensar’ ou ‘ensinar a aprender a aprender’ está ligada “aos esforços dos educadores em prover os meios da auto-sócioconstrução do conhecimento pelos alunos” (LIBÂNEO, 1998, p. 34-35). Em outra obra, *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a*

contribuição de Vasili Davydov, Libâneo também aproxima a teoria histórico-cultural da atividade às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008). Estas constituem ideias muito presentes no movimento da Escola Nova, “[...] teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1984, p.13).

Pedagogias do ‘aprender a aprender’: escolanovismo, construtivismo, pedagogia das competências, estão ligadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, não sendo, portanto, incorporáveis à teoria pedagógica marxista.

A pedagogia histórico-crítica, enquanto concepção dialética da educação, conforme pensada e estruturada por Saviani (1984, 2008), empenha-se em compreender os fundamentos do materialismo histórico, articulando a educação com uma concepção que se contraponha à visão liberal. Tendo em vista que a investigação se fundamenta nessa concepção, há que se buscar a compreensão de seus pressupostos teórico-metodológicos.

2.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A concepção dialética de educação, diferentemente da concepção liberal, tem como objetivo formar um homem que participe do projeto coletivo de transformação social. Para isso, a educação pela mediação do pedagógico deve centrar-se na análise das condições de vida, dos interesses, das necessidades e contradições concretas dos homens, para inserção no projeto histórico e social de transformação da sociedade e de si mesmo. A pedagogia histórico-crítica, situando-se no bojo das concepções críticas, efetua uma análise da questão educacional em termos dialéticos.

Ao anunciar os antecedentes dessa concepção pedagógica Saviani (2011) esclarece que estes remontam às suas primeiras preocupações com a educação, já no início de sua carreira docente, em 1967, atuando no Ensino Médio e no Ensino Superior. Neste último, com a disciplina de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia. Entendendo que o professor deveria ser alguém capaz de se posicionar ativamente em relação à sua área de trabalho, contribuindo para seu desenvolvimento, elabora o texto *Análise da estrutura do*

homem, considerando ser este uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação, “[...] evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011, p. 217).

Objetivando provocar nos alunos a necessidade de refletirem sobre os problemas da educação brasileira, o autor relata que construiu outros textos na época, num total de nove:

Essa constante preocupação em compreender e formular teoricamente os dados fornecidos pela experiência aliada ao entendimento de que o professor universitário deve ser também um pesquisador fez com que eu passasse a produzir eu próprio àquilo que chamei de ‘textos de apoio para seminários’, a partir dos quais se desenvolviam as aulas, estimulando-se o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos (SAVIANI, 2011, p. 211).

Enquanto docente e, ao mesmo tempo desenvolvendo a sua tese de doutorado, Saviani dá continuidade às reflexões e análises sobre a educação na perspectiva dialética. Para este educador, um esforço coletivo que se desencadeia no Brasil, começando pela mobilização na década de 1970, do século XX. Com a crítica à política educacional e à pedagogia tecnicista do regime militar, alimentada pelas teorias crítico-reprodutivistas, evoluindo para a busca de alternativas à orientação oficial, coloca a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica crítica culminando com a sua formulação em 1979. Reporta-se a este ano como um marco, uma vez que a abordagem dialética sobre a educação deixou de ser individual para assumir dimensão coletiva. Nesse período várias teses de doutorado por ele orientadas discutiam educação visando superação da teoria crítico-reprodutivista. Um destes trabalhos, a tese de Cury: *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, expressa o “[...] primeiro esforço de sistematizar pela via de categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação” (SAVIANI, 2011, p. 220).

A pedagogia histórico-crítica foi pensada, a princípio, com o nome de pedagogia dialética, uma denominação, porém, que não se efetivou, segundo o autor, por várias razões:

[...] sabe-se que há uma interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de uma forma especulativa, portanto, deslocada do desenvolvimento histórico real. Há correntes, por exemplo, próximas à fenomenologia que utilizam a palavra *dialética* como sinônimo de dialógico, ou seja, referente ao diálogo, à troca de ideias, e não propriamente como teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Outro motivo da opção por pedagogia *histórico-crítica* foi a ocorrência de diferentes visões da palavra *dialética* [...] (SAVIANI, 2012a, p. 75, grifo do autor).

No texto *Escola e democracia II: para além da curvatura da vara*, publicado em 1982 e incorporado como Capítulo 3 do livro *Escola e Democracia* em 1983, Saviani (2012a) argumenta que uma formulação pedagógico-metodológica se constitui e, a partir de 1984, essa concepção passa a denominar-se histórico-crítica:

[...] entendi que esta expressão histórico-crítica traduziria adequadamente o que estava se pensando, pois exatamente o problema das concepções crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico. [...] a expressão histórico-crítica, de certa forma, se contrapunha ao crítico-reprodutivista. É crítica, como aquela, só que de forma diferente daquela, não é reprodutivista, mas enraizada na história (SAVIANI, 2003, p. 12).

Em outra obra, intitulada *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), Saviani dá prosseguimento na elaboração de uma concepção educacional inserindo-a no quadro das tendências críticas da educação brasileira, discutindo a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar, bem como efetuando uma contextualização histórica e teórica dessa concepção. Uma pedagogia que, para além das vertentes, tradicional e escolanovista pudesse superá-las por incorporação, resultando em uma proposta nova. “O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença, seja na autonomia da escola, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 1984, p. 69).

Ao explicitar os fundamentos (filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais) que a sustenta, anuncia que a inspiração decorre das investigações de Marx sobre as condições históricas da produção da existência humana, cujos resultados aparecem na forma da sociedade atual dominada pelo capital. Uma concepção pedagógica tendo como suporte teórico o materialismo histórico-dialético.

É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo (SAVIANI, 2010, p. 422).

E, enquanto base psicológica, Saviani (2010), recorre à psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski¹⁶ e seus colaboradores, argumentando:

Entendo que há uma afinidade teórica mais forte de pressupostos histórico-sociais da pedagogia histórico-crítica com a escola de Vigotsky [...] Uma das características da pedagogia histórico-crítica é a busca do resgate da importância do trabalho pedagógico, da especificidade deste trabalho. Também na escola de Vigotsky isto aparece com ênfase muito grande. A análise de Vigotsky evidencia que a inteligência se desenvolve e que neste desenvolvimento, a criança conta com a relação com o adulto, fato ao qual dá a maior importância. Sistematizar esta relação é justamente a questão pedagógica por excelência (SAVIANI, 2003, p. 19).

O que o autor deseja traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é em síntese a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica da educação.

¹⁶ Além desta grafia, outras se apresentam ao longo da produção da tese, em respeito à forma com que foi utilizada pelos autores referenciados.

Tributária da concepção dialética, esta corrente reafirma a centralidade do trabalho. Pelo trabalho o homem inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, mundo da cultura, da educação.

Ao explicitar a natureza da educação Saviani (2012a), identifica-a enquanto um processo de trabalho não material, por se tratar da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, etc., elementos que o homem precisa assimilar. “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2012a, p. 13). Pelo trabalho educativo se dá “[...] o processo de mediação que possibilita a passagem do educando de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012b, p. 7).

Uma vez delineada a natureza e a especificidade da educação, há que se pensar sobre o seu objeto. Para o autor, esse objeto corresponde “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2012a, p.13). Por outro lado, é fundamental considerar também que a educação não transforma direta e imediatamente a sociedade. Enquanto mediação no seio da prática social global, a educação vai agindo sobre os sujeitos da prática de modo mediato, o que implica necessariamente, uma orientação segura, um método, tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (método científico) como para o processo de ensino (método de ensino).

Organizado metodologicamente em cinco momentos, porém articulados num movimento único e orgânico, o método proposto por Saviani (1984, 2008) contempla a prática social, como ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse e a prática social como ponto de chegada.

Um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas propostos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor dos instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (SAVIANI, 2010, p. 422).

Um método capaz de abordar a realidade social enquanto totalidade, em um movimento contínuo que vai das observações empíricas ao concreto, pela mediação do abstrato, ou seja, prática-teoria-prática, fases do método dialético de produção do conhecimento.

Organizar e desenvolver uma proposta pedagógica perpassada pela concepção dialética é tarefa complexa. As dificuldades vêm sendo sentidas e percebidas por nós que trabalhamos com o ensino da Didática e pelos professores nas instituições de ensino, cujo projeto político-pedagógico, referência para o plano de trabalho do professor, foi estruturado, tendo como suporte teórico a pedagogia histórico-crítica.

Na prática educativa o que se observa é a presença de um ecletismo. Uma condução didático-pedagógica que precisa ser superada. Uma superação, conforme anuncia Duarte (2007) que precisa ocorrer não apenas na área educacional, uma vez que esse ecletismo situa-se na própria história das Ciências Humanas.

Atuando no Ensino Superior, cursos de formação inicial de professores, defendemos um trabalho educativo subsidiado por uma corrente pedagógica contra-hegemônica. Uma concepção teórica que, incorporando as pedagogias hegemônicas (tradicional, nova e tecnicista), supere-as. Todavia, esta concepção, pedagogia histórico-crítica (fundamentos pedagógicos), não pode prescindir de uma teoria que discuta o desenvolvimento do psiquismo humano (fundamentos psicológicos), a teoria histórico-cultural.

2.4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSTULADOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Apoiando-se no materialismo histórico-dialético, uma concepção que compreende a sociedade enquanto criação do homem e que tem criado o próprio homem, Vigotski (1896-1934) e um grupo de psicólogos e pesquisadores soviéticos, entre eles Luria e Leontiev, elaboram uma teoria psicológica, a teoria histórico-cultural. Esta oferece um importante referencial sobre o desenvolvimento do psiquismo humano contemplando postulados fundamentais para a educação escolar. Uma teoria que abre “[...] caminhos para o estabelecimento de estreitas

relações entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo” (MARTINS, 2013, p. 1).

Se a preocupação central da educação é o ser humano, sua formação e instrução, recorrer à psicologia histórico-cultural significa buscar subsídios teóricos capazes de orientar o pensamento e o processo de ensino, a prática pedagógica.

Vigotski, ancorado em Marx e Engels, caminha no sentido de compreender o homem enquanto um ser histórico que se constrói nas relações com a natureza e com os outros homens. Marx (1978) nos *Manuscritos econômico-filosóficos* distingue o ser humano dos demais animais por meio do trabalho. Engels (1977), na obra *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, descreve que uma raça de macacos há centenas de milhares de anos, como consequência de sua forma de vida, foi adotando uma posição ereta, prescindindo das mãos. Estas passaram a ser utilizadas para recolher e segurar alimentos; construir ninhos nas árvores, bem como para se defender dos inimigos. Para o autor, este “foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem” (ENGELS, 1977, p. 269). A mão do homem foi sendo aperfeiçoada e além de ser um órgão de trabalho, é também produto do trabalho.

O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos no macaco e no homem, mas a mão do selvagem mais primitivo é capaz de centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse. Por isso, as funções, para as quais nossos antepassados foram adaptando pouco a pouco suas mãos durante os milhares de anos em que se prolongaram o período de transição do macaco ao homem, só puderam ser, a princípio, funções simples. [...] mas já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração. Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele (ENGELS, 1977, p. 270).

E conclui que o homem modifica a natureza, dominando-a pelo trabalho. Reside, portanto, no trabalho a diferença fundamental entre o homem e os demais animais, base da teoria histórico-cultural.

O processo de trabalho intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distinto dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transforme apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver* (MARTINS, 2013, p. 38-39, grifo da autora).

Segundo Vygotsky (1999), o homem não nasce com todas as características humanas, mas se constitui na interação entre o biológico e o social. Ao efetuar uma análise do desenvolvimento das complexas formas culturais de comportamento argumenta que o desenvolvimento humano segue duas linhas:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural (VYGOTSKY, 1999, p. 61).

Para este pesquisador, os fatores biológicos são responsáveis por processos psicológicos elementares, como reações automáticas, ações reflexas e associações simples que, no início da vida, preponderam sobre os fatores sociais.

Quanto às funções psicológicas superiores¹⁷, ações conscientemente controladas, como a sensação, percepção, atenção e memória voluntárias, pensamento, imaginação, emoção, sentimento, linguagem, não podem ser explicadas somente como resultado da maturação.

Não se trata, porém, de dois grupos de funções, um elementar e outro superior, pois “[...] para Vigotski, o comportamento humano complexo resulta da dialética entre dois processos distintos de desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 119).

17 Funções psíquicas superiores: “categoria que passa a expressar as características distintivas do homem como pertencente ao gênero humano, que superou, por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie” (MARTINS, 2013, p.104).

Ao interagir na sociedade e com a natureza, o homem cria os instrumentos e os signos¹⁸, dois elementos básicos mediadores, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores (FACCI, 2004 b). Relacionados com as funções psicológicas superiores, os signos influem na conduta. Já os instrumentos constituem os objetos com os quais o homem realiza “uma operação de trabalho com os objetos e com a realidade externa” (FACCI, 2004b, p. 204).

No decurso do desenvolvimento da criança, as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes:

[...] a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1991, p. 14).

A princípio socialmente, depois são internalizadas. Essa relação entre os planos intersíquico e intrapsíquico apresentada evidencia que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, a partir de ações socialmente mediadas.

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, não a tomou simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou ‘meio’ entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho [...] (MARTINS, 2013, p. 46).

Os mediadores ampliam as possibilidades de transformar a natureza e a própria consciência humana. “[...] o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação da sua própria natureza” (VYGOTSKI, 1995, p. 94). Nesse sentido a educação escolar tem um papel significativo no processo de mediação:

18 Para Vygotski (1995) “por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade. [...]. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais [...]” (p. 94).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifo do autor).

Essa é uma discussão proveniente da análise efetuada por Marx sobre o desenvolvimento histórico da sociedade humana, segundo a qual as relações homem-mundo, não são diretas, mas mediadas. É nas relações com outros indivíduos, pela mediação que ocorre a apropriação¹⁹ dos produtos da prática social. No entanto, conforme destaca Duarte (2013), a mediação efetuada pelo professor apresenta uma diferença qualitativa. A este profissional cabe, no exercício da prática pedagógica escolar, propiciar ao aluno a apreensão do conhecimento produzido historicamente e socialmente.

Ao discutir a ação da mediação, Vigotski apresenta o nível de desenvolvimento iminente²⁰ que caracteriza como aquele em que a criança depende da colaboração e auxílio de outras pessoas. Quanto a esse nível de desenvolvimento, o iminente, é preciso esclarecer que:

Sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrências, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais, [...] (PRESTES, 2012, p. 206).

Para compreender o nível de desenvolvimento iminente há que se conhecer o nível de desenvolvimento efetivo²¹, ou seja, “aquele que estabelece o que a criança já sabe e é capaz de realizar sozinha” (MARSIGLIA, 2011, p.37). A

19 Apropriação: “transferência para o sujeito, da atividade que está contida no objeto. Quando alguém aprende a usar uma ferramenta, está se apropriando da atividade social acumulada no objeto” (DUARTE, 2013, p. 9).

20 A expressão “iminente”, utilizada no texto está pautada na tradução de Prestes (2012).

21 Referindo-se ao nível de desenvolvimento efetivo, Prestes (2012), assinala que Vigotski usa tanto a expressão desenvolvimento atual, quanto desenvolvimento real.

zona de desenvolvimento iminente representa, portanto, momento fundamental na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, um movimento dialético que nos permite:

Delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 1999, p. 98).

Atuar na zona de desenvolvimento iminente, uma área que está em iminência de desenvolvimento, por meio do ensino, a fim de torná-la desenvolvimento efetivo, na perspectiva da apreensão do conhecimento, segundo Martins (2013) é responsabilidade do professor. Ou seja, propiciar ao aluno o acesso aos conteúdos científicos, ao domínio de signos e instrumentos culturais que lhe possibilite a mediação com os outros e com o meio ambiente. Essa aquisição ocorre na aprendizagem dos conceitos²² das diversas áreas do conhecimento. “Apropriar-se do conteúdo das várias formas de consciência social é, em última instância apropriar-se de formas de desenvolvimento do pensamento como um legado social” (SFORNI, 2004, p. 42).

Vigotski (2001) argumenta que em qualquer nível de seu desenvolvimento o conceito constitui um ato de generalização. Representado pelo significado das palavras, os conceitos evoluem, assim como evoluem os significados das palavras.

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 246).

Ao analisar o processo formativo de conceitos Vigotski (2001) efetua uma distinção entre o processo de desenvolvimento de conceitos espontâneos e o processo de desenvolvimento de conceitos científicos, um aspecto de grande

²² Conceito “[...] é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio da simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado” (VIGOTSKI, 2001, p. 246).

relevância para repensar a Didática, pois conforme anuncia Sforni (2004), uma área que, presa à psicologia tradicional entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e por essa razão, organiza o ensino a partir dessa compreensão.

Embasados em diferentes processos intelectuais, os conceitos espontâneos e científicos têm origem distintas:

A primeira gestão do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos [...] E só depois de um longo desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas com ele. A gestão de um conceito científico, ao contrário, [...] começa pela relação mediata com os objetos (VIGOTSKI, 2001, p. 348).

Os conceitos espontâneos são constituídos na experiência prática e assistemática. Quanto aos conceitos científicos, estes são elaborados sistematicamente pela educação escolar. Como os conceitos científicos não interagem com os objetos, mas são mediados por outros conceitos é necessário que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos alcance um determinado nível, para que a criança apreenda e tome consciência do conceito científico.

De maneira esquemática, para Vigotski (2001), o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos pode ser representado sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma ascendente e outra descendente:

Se designássemos convencionalmente como inferiores as propriedades do conceito mais simples, mais elementares, que amadurecem mais cedo, designando como superiores àquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científico e espontâneo com o objeto (VIGOTSKI, 2001, p. 348-349).

Embora apresentando formas de desenvolvimento antagônicas, conceito espontâneo, desenvolvimento ascendente e conceito científico, descendente, ambos estão estreitamente ligados. Esta relação de dependência entre as linhas opostas de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos atribui um novo significado ao nível de desenvolvimento iminente.

Os conceitos espontâneos, apesar de presentes, não são conscientes, estão iminentes, manifestam-se e desenvolvem-se em colaboração com o adulto, podendo, posteriormente, por meio do processo de aprendizagem do conhecimento sistematizado, ser realizado de forma autônoma pela criança (VYGOTSKY, 1982).

Discutindo a diferença da natureza psicológica entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, Vigotski (2001) anuncia que essa reside na ausência de um sistema²³ e argumenta:

Fora do sistema, os conceitos mantêm com o objeto uma relação diferente daquela que mantêm ao ingressarem em um determinado sistema. A relação da palavra 'flor' com o objeto, na criança que ainda desconhece as palavras 'rosa', 'violeta', 'lírio' e na criança que as conhece, acaba sendo inteiramente diversa. Fora do sistema, nos conceitos só são possíveis vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isto é, vínculos empíricos. Daí o domínio da lógica da ação e dos vínculos sincréticos causados pela impressão em tenra idade. O par com o sistema surge as relações dos conceitos entre si, a relação imediata dos conceitos com os objetos através de suas relações com outros conceitos, surge outra relação dos conceitos com o objeto: nos conceitos tornam-se possíveis vínculos supra-empíricos (VIGOTSKI, 2001, p. 379).

A qualidade psíquica do conceito científico está na presença do sistema, condição necessária para a passagem da aquisição ao desenvolvimento. Para Kotiusk (1991), o ensino só pode conduzir ao verdadeiro desenvolvimento mental quando está encaminhado para a formação de sistemas. A sistematização é necessária, "não só para uma aquisição duradoura e profunda de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, para a formação

23 Sistema significa "o novo que surge no pensamento da criança junto com o desenvolvimento de seus conceitos científicos e o que eleva seu desenvolvimento mental a um grau superior" (VYGOTSKY, 1982, p. 277).

de novas operações lógicas e de novas características mentais” (KOTIUSK, 1991, p. 27).

Todo conceito é uma generalização. Operando dentro de uma estrutura, os conceitos pertencem a sistemas explicativos organizados logicamente pela sociedade.

[...] os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas empilhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações [...] sem nenhuma relação definida com outros conceitos, seria impossível até mesmo a existência de cada conceito em particular (VIGOTSKI, 2001, p. 359).

Martins (2013) explicita que Vigotski, ao estabelecer as relações mentais entre as coisas do mundo, na base das quais são construídos os significados das palavras na qualidade de generalização explícita que assim como mudam os significados das palavras, as estruturas de generalização também sofrem mudanças. Estas estruturas, conferindo características específicas à formação de conceitos contemplam três fases principais no desenvolvimento do pensamento: sincrético; por complexo e o conceitual. Nos anos iniciais de vida, a imagem subjetiva do mundo, constitui um agrupamento mental. Nesta fase a criança conquista o domínio do aspecto denotativo da palavra, o que propicia o desenvolvimento da fala, porém, o domínio do aspecto sonoro da palavra em relação ao objeto não equivale ao domínio de seu aspecto intelectual. Seu pensamento resulta sincrético (MARTINS, 2013). Na fase do pensamento por complexos, que se inicia no final da primeira infância e se estende até o início da adolescência, o pensamento adquire um grau superior de coerência e objetividade, o sincretismo e o pensamento por agrupamentos “[...] começam a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata” (MARTINS, 2013, p. 218).

No tratamento que dispensou ao pensamento por complexos, Vigotski, propõe cinco tipos principais, conforme explicitado por Martins (2013): o primeiro corresponde às “conexões associativas entre traços que a criança reconhece comuns entre os objetos” (MARTINS, 2013, p. 218). Na etapa seguinte, ocorre o complexo-coleção. Este “fundamenta-se em relações cujo princípio atende à

complementariedade funcional, por exemplo: copo, prato, colher, garfo, etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual” (MARTINS, 2013, p. 219, grifo da autora). No complexo-cadeia, que pode adquirir um caráter difuso, “ocorre uma união dinâmica e funcional em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de *caráter perceptivo-figurativo* concreto” (MARTINS, 2013 p. 219, grifo da autora). Quanto aos complexos difusos, quarta etapa, “as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a esfera do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações [...]” (MARTINS, 2013, p. 219). Os pseudoconceitos, última etapa do pensamento por complexo, assemelha-se aos conceitos propriamente ditos, na aparência, porém, na essência apresentam uma estrutura diferente. Na adolescência, o pensamento passa a operar por meio dos conceitos propriamente ditos, ou seja, atinge seu mais alto grau de abstração tornando-se o guia das transformações do psiquismo e da personalidade do indivíduo. Para tanto, as condições de vida e educação são fundamentais.

Apropriar-se do conteúdo do conceito e da forma de interação dele com a realidade não é um processo simples. Como os conceitos científicos formam-se por meio de um processo orientado, organizado e sistematizado, para serem apreendidos precisam do envolvimento do professor e do aluno. Ao professor cabe intervir na zona de desenvolvimento iminente do aluno, proporcionando experiências significativas, mobilizando-o à realização de atividades para seu desenvolvimento psíquico.

Na realização da atividade, com a orientação do professor, o aluno pode apreender a experiência histórico-social. “O domínio conceitual impõe como condição para sua apropriação a atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa determinantes do conceito” (SFORNI, 2004, p. 85). Quanto ao conceito de atividade, cabe uma explicação:

Designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tende no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Ao apresentar o conceito de atividade, o autor explicita o processo de apropriação social. O indivíduo, desde o nascimento, inclui-se em uma atividade social. “Suas relações com o mundo têm sempre por intermédio a relação do homem aos outros seres humanos [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 290). O desenvolvimento psíquico ocorre na relação com os adultos, com um meio que se organiza a partir de determinadas aquisições psíquicas, compartilhadas nas ações e comunicações entre seus membros.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, os órgãos de sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim *aprende* a atividade adequada [...] (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifo do autor).

A criança relaciona-se com o mundo por meio da atividade. Há momentos em que determinada atividade é mais significativa que outras na relação da criança com a realidade. Essa atividade que marca as etapas do desenvolvimento denomina-se atividade-guia²⁴.

Facci (2004a), recorrendo aos estudos da psicologia soviética apresenta os estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam situando a atividade. A comunicação emocional do bebê com os adultos é a atividade principal das primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano. Nesse estágio, o caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança. Ainda na primeira infância a atividade objetual manipulatória prepondera. Nessa etapa “a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens [...]” (FACCI, 2004a, p. 68). Constituindo uma forma de comunicação com os adultos, embora não sendo a atividade principal, a linguagem auxilia a criança a “assimilar os procedimentos,

²⁴ Atividade-guia: “Ao adotar o termo *atividade guia*, considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil” (PRESTES, 2012, p. 185, grifo da autora).

socialmente elaborados, de ação com os objetos” (FACCI, 2004a, p. 69). A atividade-guia no período pré-escolar é o jogo ou a brincadeira. A criança ao lidar com os objetos utilizados pelos adultos toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. Segundo a autora, o jogo exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre sua personalidade. No período seguinte, a atividade-guia é o estudo. Neste período cabe ao ensino introduzir o aluno na atividade de estudo para que este apreenda o conhecimento. A comunicação íntima pessoal entre os jovens constitui a atividade-guia na adolescência. Nessa fase ocorre um avanço no desenvolvimento intelectual do adolescente. Os verdadeiros conceitos se formam. O comportamento em grupo dá origem a novas tarefas e motivos, adquirindo o caráter de atividade profissional, de estudo. “A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade” (FACCI, 2004a, p. 72).

Uma atividade-guia predomina em determinado período. No período seguinte vai perdendo sua força, porém não deixa de existir. A passagem para um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica se dá nos momentos de contradição, entre o modo de vida da criança e as suas necessidades e possibilidades:

[...] a mudança do tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Com relação à atividade é preciso compreender que seu fator desencadeador é a necessidade. A atividade constitui uma resposta do homem às necessidades que se lhes apresentam. À medida que o homem transforma a natureza novas necessidades são criadas:

O ser humano tem necessidades a serem satisfeitas, por exemplo, a de se alimentar. Para satisfazer essa necessidade, ele produz meios, como por exemplo, uma lança, que usa para caçar. A produção da lança gera a necessidade de conhecer cada vez melhor a natureza, para produzir lanças que efetivamente facilitem a atividade de caça. Essa necessidade de conhecimento da

natureza é uma nova necessidade que foi gerada pelo processo de produção dos meios de satisfação de necessidades que já existiam [...]. Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano senão houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades (DUARTE, 2013, p. 33).

O processo de ensino e de aprendizagem enquanto atividade humana envolve motivos e necessidades (SFORNI, 2004). É a necessidade que motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la.

Na educação escolar a atividade que ocorre na sala de aula caracteriza-se como a que se dá de forma intencional visando o conhecimento. O professor necessita pensar sobre o que motiva a aprendizagem do aluno; criar motivos internos para a atividade de aprendizagem, além de pensar sobre o motivo que o encaminha à realização da atividade que realiza.

As discussões envolvendo o desenvolvimento do psiquismo e a aprendizagem escolar nos instigam à necessidade de compreender como se dá essa relação. Não só no que diz respeito ao trabalho com o conteúdo, como em relação à utilização de um método que garanta o caráter ativo da aquisição de conhecimentos científicos e a efetiva formação das necessárias ações mentais.

Esse posicionamento nos encaminhou a articular pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. Essas são duas correntes teóricas que, comungam os mesmos pressupostos, o materialismo histórico-dialético, base teórica para o planejamento de uma ação intencional (ensino) enquanto mediação na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, capaz de propiciar ao aluno a apreensão e reelaboração do saber histórico e socialmente produzido, para seu desenvolvimento cultural.

2.5 ARTICULAÇÃO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: POSSIBILIDADE PARA PENSAR A DIDÁTICA DIALETICAMENTE.

Ancoradas no materialismo histórico-dialético, ou seja, comungando dos mesmos princípios, fundamentos e pressupostos teóricos (filosófico-epistemológicos) a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, constituem referências para pensarmos a Didática, uma das áreas do conhecimento, cujo papel é pesquisar, discutir, compreender e trabalhar com o fenômeno de ensino enquanto:

[...] uma *totalidade* concreta em *movimento*, cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-se inexaurível ao conhecimento. Implica discuti-lo enquanto uma *prática social* no dia-a-dia da escola, em suas múltiplas determinações, procurando-se desvelar o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em *contradição* com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista. Implica revelar os mecanismos que lhe são próprios, enquanto viabilizadores da ideologia própria do sistema. Implica descortinar a especificidade de suas *contradições internas*, em torno de seus elementos e subprocessos (conteúdo- método, professor - aluno, planejamento-execução, fins e controle). Implica discuti-lo como trabalho pedagógico escolar – *práxis* – articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar. Implica buscar a transformação para além dos limites e reducionismos de que dificilmente se consegue escapar no seu tratamento. Implica desvinculá-lo das abordagens positivista e sistêmica, pelas quais ele vem sendo tratado de forma eminentemente fragmentada, ou através de modelos formais e descontextualizados [...] (OLIVEIRA, 1992, p. 53, grifo nosso).

Com esse propósito e, pensando na escola, enquanto espaço capaz de propiciar ao aluno a apreensão do conhecimento, saber elaborado (ciência), organizando-se a partir dessa questão, conforme anunciado por (SAVIANI, 2012a), recorreremos ao método de ensino estruturado pela pedagogia histórico-crítica, não enquanto procedimento técnico, receituário, mas como referência (fundamentos teórico-metodológicos) para organização da prática pedagógica.

Gasparin (2011) ao produzir a obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, tomando como suporte, os cinco passos do método próprio à

pedagogia histórico-crítica, o faz objetivando fundamentar a ação docente, pautada na teoria dialética do conhecimento.

À luz desse método, um método de pensamento, conforme anuncia Wachowicz (1989) em *O método dialético na didática*, é possível analisar, compreender e apreender o conteúdo, em seu movimento: da realidade social como um todo, para a especificidade da sala de aula e desta para a totalidade social novamente. Uma orientação para o conhecimento da realidade (totalidade) apreendendo seu movimento, suas contradições, sua qualidade e transformações exigindo, conseqüentemente, uma nova postura do professor e do aluno, em relação à apreensão do conteúdo e à sociedade.

Ao discutir, elaborar e desenvolver uma proposta metodológica no Ensino Superior, tendo como aporte a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, o fazemos com a clareza de que esta se apresenta como uma proposição para um trabalho pedagógico crítico em todos os segmentos e modalidades de ensino, da Educação Infantil (incluindo Centros) ao Ensino Superior.

O ponto de partida e de chegada da prática educativa é a prática social. Esta constitui a realidade social mais ampla, o contexto histórico-social, na totalidade das relações sociais entre classes antagônicas devendo ser objeto de diálogo entre o professor e alunos. Um diálogo com o pensamento, com a cultura e, nas práticas sociais transmitidas pelo professor, enquanto mediador (CHAUI, 1980). Somente a dialética possibilita abordar a realidade social, enquanto uma totalidade que “[...] abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, família, escola, igreja, sindicatos, meios de comunicação social, partidos políticos” (GASPARIN, 2011, p.19).

Em relação à prática social, comum a professor e aluno, há que se levar em conta que ambos, enquanto agentes sociais diferenciados, se encontram em níveis deferentes de compreensão e experiência (SAVIANI, 1984, 2008). O professor já se apropriou de níveis mais elevados do conteúdo com o qual vai trabalhar, planejou e organizou suas atividades, ou seja, antecipou o que é necessário e possível realizar com os alunos possuindo, mesmo que ainda precária, uma síntese do processo. Precária, uma vez que:

[...] o conhecimento de algo nunca é absoluto, sempre podendo comportar novos elementos explicativos, e porque a síntese do professor, no ponto de partida, ainda precisa se colocar em relação aos alunos com os quais ele vai trabalhar para objetivar aqueles conhecimentos (MARSIGLIA, 2013, p. 224).

Quanto ao aluno, sua visão é sincrética, pois, ainda não realizou a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participa, não possui uma visão das relações que formam a totalidade. Esse primeiro momento do método, segundo Marsiglia (2011), articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo (atual/real) do aluno.

A prática educativa, com base nas demandas da prática social, que não é sinônimo de demandas da vida cotidiana²⁵, segundo a autora e, enquanto espaço de transmissão dos conhecimentos que incidem sobre o desenvolvimento dos alunos, ou seja, dos conteúdos relevantes à formação do indivíduo, precisa selecioná-los, traduzi-los em saber escolar²⁶.

O saber espontâneo dos alunos, suas experiências da vida cotidiana, “pode contribuir para a organização do início da ação pedagógica, não se constituindo, porém, condição para ela” (MARSIGLIA, 2011, p. 24). As experiências dos alunos são baseadas no senso comum e a ação do professor deve ser no sentido de reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, conhecimento em-si²⁷, para superá-lo. Este constitui um dos desafios da educação escolar, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, estruturar uma prática educativa voltada aos indivíduos reais, não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente ao que podem vir a ser (DUARTE, 2007).

Como a passagem do ponto de partida ao ponto de chegada ocorre pelos momentos intermediários do método, a problematização constitui um desses

25 Duarte (2007) ao analisar o conceito de vida cotidiana, e não cotidiana, explicita que: “as atividades voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas” (p. 32).

26 Saber escolar, entendido como “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado” (SAVIANI, 2012a, p.17).

27 “O indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante e consciente processo de construção” (DUARTE, 2007, p. 28).

momentos. Avançar na discussão sobre essa etapa implica compreensão do que seja problema. No sentido filosófico “[...] *problema é aquilo que não foi apreendido pelo homem, mas que é necessário apreender*” (KOPININ, 1978, p. 230, grifo do autor). A necessidade constitui, portanto, a essência do problema. Nesse sentido:

Uma questão em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se *necessita conhecer*, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada, são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (SAVIANI, 1991, p. 21, grifo nosso).

A prática social, nesse momento, é posta em questão, analisada, interrogada. Implica em identificação, questionamento, análise crítica, avaliação dos “principais problemas postos pela *prática social*” (SAVIANI, 1984, p. 74, grifo nosso), bem como uma discussão sobre que conhecimentos serão necessários e quais os encaminhamentos para resolvê-los.

Os problemas a serem resolvidos, correspondem ao questionamento da realidade. A sociedade é quem propõe os conteúdos. Estes constituem um produto universal. “Como há grandes questões sociais que desafiam os homens, a elas devem corresponder conhecimentos que deem conta dessas necessidades” (GASPARIN, 2011, p.39). Mas, esse conhecimento pode não ser do interesse do aluno empírico²⁸, por essa razão é preciso criar os motivos da aprendizagem escolar.

O professor, na direção do processo educativo, deve efetuar uma leitura das necessidades sociais do momento histórico e selecionar os conteúdos com base nos principais problemas postos pela prática social. No entanto, isto não vem ocorrendo nas instituições de ensino. Na prática escolar, segundo Gasparin (2011), o conteúdo precede às questões sociais. Na Educação Básica, a

28 Saviani (2012a) ao diferenciar aluno empírico de aluno concreto argumenta: “o que é do interesse do aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Enquanto o aluno empírico pode querer, necessariamente, determinadas coisas que não correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto” (p.119-120).

administração do sistema educacional, além de exercer um controle sobre o conteúdo, interfere também quanto à forma, ao método (WACHOWICZ, 1989). No caso do Ensino Superior, os professores estão limitados oficialmente pelas ementas das disciplinas já aprovadas pelos órgãos competentes.

Em que pese essa limitação, o professor que sinta e conheça a prática social na qual vive, bem como seus alunos, que detenha o domínio do conteúdo produzido social e historicamente poderá de posse da ementa, elaborar um programa de trabalho, tendo como referência a concepção dialética de educação, para o grupo de alunos sob sua responsabilidade. “A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social” (SAVIANI, 2012a, p. 67).

Como decorrência da problematização da prática social, a instrumentalização, terceiro momento do método, corresponde à realização do processo de ensino, aos recursos e procedimentos necessários à apreensão pelos alunos do conhecimento histórico e socialmente produzidos, “[...] que lhes possibilitam superar a síncrese em direção à síntese” (MARTINS, 2013, p. 292). A instrumentalização visa oferecer ao aluno os conteúdos clássicos²⁹, para que este possa ascender em seu nível de compreensão em relação à totalidade dos fenômenos.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 1984, p. 59).

Nessa etapa, o conteúdo uma vez selecionado é colocado à disposição dos alunos para que, com a orientação do professor (zona de desenvolvimento

29 Com relação ao termo clássico, Saviani e Duarte (2012) argumentam: “[...] não coincide com o tradicional e também, não se opõe ao Moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado [...]. Moderno refere-se, pois ao momento presente, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, captam questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes [...]” (p. 31).

iminente), realizem atividades de aprendizagem. Num processo em espiral, em movimento, dar-se-á a apreensão do conteúdo. “[...] do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, efetuando operações mentais [...]” (GASPARIN, 2011, p. 52).

A instrumentalização, momento de grande especificidade teórica, exige que o professor crie as condições para as operações mentais de que o aluno necessita, na perspectiva de que o processo de aprendizagem do conhecimento (conceitos científicos) se efetive. Isto constitui a mediação pedagógica. O trabalho educativo é constituído de mediações. A mediação, categoria filosófica, constitui um processo pautado na noção de movimento e de negação:

[...] uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue. Apesar de permitir a passagem de um termo a outro, ela não é apenas uma ‘ponte’ entre os dois polos, ela é um dos elementos da relação responsáveis por viabilizá-la. A mediação permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então ela é responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007, p. 102-103).

Essa concepção de mediação implica rever a ideia consensual de que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem. A tarefa do professor não é tornar fácil o que é difícil, mas empenhar-se em não dificultar a compreensão do conteúdo pelos alunos. Fazer com que o aluno supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata. A apreensão dos instrumentos culturais e científicos produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, produz “[...] uma transformação qualitativa, caracterizada pela transformação do externo em interno, do objetivo em subjetivo e pela elevação do conhecimento e das funções psíquicas do aluno a níveis superiores” (MARSIGLIA, 2013, p. 234). Esse é o momento da catarse, o ponto culminante do processo educativo. Momento esse que não ocorre de forma isolada, mas parte do processo de homogeneização³⁰.

30 Homogeneização: “processo que se efetiva enquanto superação da heterogeneidade da vida cotidiana. A esfera da vida cotidiana é uma esfera heterogênea, enquanto que as esferas não cotidianas, como a ciência e a arte, são homogêneas” (DUARTE, 2007, p. 61).

Em primeiro lugar, trata-se de um momento de apropriação, pela consciência, de uma força existente objetivamente. Essa força transforma-se, de uma força externa e estranha ao homem, numa força do homem, numa força que ele emprega na modificação da própria realidade objetiva. Em segundo lugar, trata-se de um processo no qual o homem deixa de se relacionar espontânea e passivamente com essa força objetiva e passa a se relacionar conscientemente com ela, isto é, estabelece uma relação intencional com essa força, uma relação para-si (DUARTE, 2007, p. 71).

Na prática social, ponto de partida do processo pedagógico, o aluno pode considerar a realidade empírica como: tudo é natural, normal, sempre foi assim, não existe alternativa, nada pode se feito. Efetuado o estudo teórico dos conceitos científicos, o aluno chega à síntese, ou seja, percebe que a realidade que conhecia como natural, na verdade é histórica, produzida pelos homens para atender às suas necessidades.

A síntese é a sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o aluno chegou. Como todo o processo de ensino-aprendizagem de um determinado tema parte sempre de um objetivo inicial que orienta toda a ação docente e discente, ao chegar nesta fase, o educando deve elaborar mentalmente a sua apreensão sintética do conteúdo, reunindo as muitas faces, as plurideterminações sob as quais o assunto foi tratado (GASPARIN, 2011, p.130).

É fundamental esclarecer, porém, que o momento catártico significa “um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação³¹” (DUARTE, 2007, p. 71). Ao longo do processo, de forma mediada, é que as mudanças mais visíveis, significativas ocorrerão. Razão pela qual, no processo de ensino é preciso desencadear um conjunto de ações para que ao final os alunos “[...] estejam próximos da compreensão do professor, mas não necessariamente vão demonstrar o mesmo grau de profundidade, pois para isso é preciso dar continuidade ao processo formativo [...]” (MARSIGLIA, 2013, p. 236).

31 “A objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto. [...] a atividade que se transfere do sujeito para o objeto é tanto física como mental. [...] O processo de objetivação resulta em produtos sociais, sejam eles materiais ou não” (DUARTE, 2013, p. 9).

A catarse modifica a relação do aluno com o conhecimento. De um estágio de síncrese em que se encontrava na prática social, início do processo educativo, ele atinge uma compreensão sintética da realidade. Como a síntese a que o aluno chegou deve manifestar-se de alguma forma, cabe ao professor definir como a manifestação da apreensão do conteúdo pode ser expressa. Nesse sentido, a avaliação formal constitui uma possibilidade para que o professor perceba essa apreensão. “Avaliação enquanto expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social” (GASPARIN, 2011, p.138). A tarefa do professor, nesse sentido, é definir os instrumentos adequados para que o aluno manifeste o conhecimento apreendido.

No método pensado e estruturado por Saviani (1984, 2008), o ponto de chegada da prática educativa é o retorno à prática social. Volta-se à prática social, ponto de partida, mas não ao estágio inicial, uma vez que, a prática social como ponto de chegada se modificou:

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 1984, p. 76).

A prática social se modificou resultante do processo de ensino. Se o aluno é o sujeito a ser formado, conforme evidencia Marsiglia (2013), a este devem ser dirigidas ações que promovam o desenvolvimento do seu psiquismo, alterando qualitativamente sua forma de pensar a realidade.

O quadro teórico delineado permite enunciar que, à luz da concepção dialética, o conhecimento se constitui como resultado do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade e que, da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito deve-se efetivar o processo educativo, ou seja, educar.

Enquanto docente e pesquisadora buscamos apreender os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nestes encontramos o suporte teórico-metodológico: um novo processo de estudo do professor; nova maneira de pensar e planejar o trabalho educativo e um método de trabalho em Didática. Uma área do conhecimento que propicie aos acadêmicos, por meio do processo de ensino, uma leitura e compreensão de que a aquisição do conhecimento (conteúdo científico) se processa em espiral, por aproximações sucessivas, perpassada por contradições, partindo de uma realidade social, de um todo (prática social) pelo movimento do pensamento, para outra totalidade (prática social), numa dinâmica prática-teoria-prática.

3 A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Os campos de pesquisa; participantes; fundamentos metodológicos; procedimentos de abordagem; coleta e análise dos dados; etapas e condições objetivas de realização da pesquisa constituem o conteúdo desta seção do trabalho. Ressaltamos que, assim como acontece em outras pesquisas, esta carrega no âmago as marcas da singularidade expressas na opção pelo objeto, metodologia, campos de investigação, participantes e na linguagem para registrá-la.

Atuando em uma instituição de Ensino Superior, Cursos de Licenciatura Pedagogia e Letras (Português-Ingês), na disciplina de Didática e, considerando ser este o espaço para uma ação subsidiada pela pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural, enquanto mediadora no processo de ensino e aprendizagem, mobilizamos os acadêmicos, objetivando discussão e apreensão do conhecimento.

Na caminhada investigativa adentramos outros dois espaços (Educação Básica): uma instituição que oferta Ensino Fundamental, anos iniciais e outra voltada para o Ensino Médio, Curso de Formação de Docentes - Modalidade Normal. Nesta etapa do processo, paralelo à discussão e apreensão dos conteúdos curriculares da disciplina (processo de formação inicial), oportunizamos aos acadêmicos o exercício da docência.

3.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO: CAMPOS DE PESQUISA

3.1.1 Instituição pública de ensino superior

A Instituição pública de Ensino Superior, um dos espaços de investigação, identificada nesse trabalho como (IES), está inserida no contexto da mesorregião Noroeste do Estado Paraná, também conhecida como norte novíssimo. A mesorregião do Noroeste é uma das dez existentes no estado. Conta com sessenta e um (61) municípios, fazendo limite com a mesorregião Centro-Ocidental Paranaense, Norte Central Paranaense, Oeste Paranaense, Leste e Sudoeste de Mato Grosso do Sul e Presidente Prudente, no Estado de São Paulo.

Criada em 27 de outubro de 1965, a IES inicia suas atividades em 1966 com a aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE), parecer n. 01/66, de 07 de janeiro de 1966, com os cursos de Letras, Geografia, Pedagogia e Ciências. Em 1971, a Instituição obteve seu reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação (CFE), parecer n.º 676/71. Amparada pela Resolução n.º 22/73 CFE, em processo que tomou no Conselho Estadual de Educação o número 345/74, a Instituição solicitou a implantação dos Cursos de Estudos Sociais – 1º Grau e Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática. O Parecer n.º 85/74, de 12 de setembro de 1974, autoriza a implantação dos cursos pretendidos e, pelo parecer n.º 128/74, a Faculdade recebeu autorização para o funcionamento dos Cursos de Estudos Sociais – 1º Grau e Ciências, com Habilitação em Matemática.

A IES obteve parecer favorável à Implantação dos Cursos de Ciências Contábeis e de Administração, parecer n.º 099/74, de 11 de outubro de 1974. Em 1980 obteve parecer técnico n.º 066/80, favorável à criação do curso de Enfermagem e Obstetrícia. No ano de 1996 obteve parecer favorável para o funcionamento do curso de História – Licenciatura Plena, parecer n.º 161/96 – CEE, de 09 de agosto de 1996.

Em 12 de dezembro de 1990, por meio da Lei n.º 9.466, a IES foi estadualizada. Uma instituição isolada de Ensino Superior com autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, regida pela Legislação do Ensino Superior, pelo Estatuto, Regimento e Resoluções dos seus órgãos colegiados superiores. No ano de 1998, o CEE emite parecer favorável ao funcionamento do Curso de Educação Física – Licenciatura Plena, Parecer n.º 104/98 – CEE, de 13 de abril de 1998. Em 1999, o Conselho Estadual de Educação emitiu o parecer de transformação do Curso de Ciências, Habilitação em Matemática em Curso de Matemática-Licenciatura Plena, sob o parecer n.º 538/99. Pelo parecer n.º 425/99 do CEE, aprovado em 08 de novembro de 1999, o Curso de Ciências 1º Grau – Licenciatura Curta, transformou-se em Curso de Ciências - Licenciatura Plena.

O parecer n.º 466/01, de 09 de novembro de 2001, do Conselho Estadual de Educação, aprovou a Carta-Consulta com vistas à autorização de funcionamento do Curso de Serviço Social e, no mesmo ano, reconhece o Curso de História, Decreto n.º 4983 de 08 de novembro de 2001.

Em 2012 passa a integrar a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como um de seus *campi*. Conta hoje com 2.253 acadêmicos, distribuídos em onze (11) cursos de graduação: Administração e Pedagogia (diurno e noturno) Ciências Contábeis, Enfermagem, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Letras (Português e Inglês) e História (noturno), Educação Física e Serviço Social (diurno). Nas últimas décadas, além do ensino, a IES vem desenvolvendo Pesquisa, Extensão, bem como programas de Pós-Graduação, *lato e stricto sensu*.

3.1.1.1 *Curso de licenciatura em pedagogia*

O Curso de Licenciatura em Pedagogia estrutura-se no Brasil em 1939. Na IES, campo de docência e pesquisa, este curso foi aprovado pelo CEE em 1966 e reconhecido em 1971.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso (2006), articula-se aos demais cursos de Pedagogia do Brasil contemplando um conjunto de conhecimentos que orientam as licenciaturas, entre eles: propiciar uma sólida formação teórica, tanto em fundamentos como em áreas específicas e articular teoria e prática, visando ao compromisso social do estudante e do professor com a transformação da escola, da sociedade e da educação.

Durante muito tempo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia desenvolveu atividades voltadas à formação do professor para atuar no Ensino Fundamental/anos iniciais, Ensino Médio (Magistério) e Formação Pedagógica nas áreas de Orientação Educacional e Administração Escolar (Habilitações).

Ao longo de sua existência, muitas discussões foram travadas procurando reorganizar o curso de tal forma que pudesse oportunizar ao acadêmico uma formação ampla, capaz de qualificá-lo para assumir a docência, bem como as funções pedagógicas contempladas, a partir da LDB 9394/96, no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino da rede pública de educação. Neste sentido, por meio do currículo do curso busca-se:

Uma sólida formação Filosófica, Histórica, Psicológica, Sociológica, Antropológica e Pedagógica para compreensão e atuação nas classes iniciais, no Ensino Fundamental; romper com a fragmentação; articular conhecimentos e disciplinas; capacitar os profissionais da educação; analisar a escola, a educação, os

determinantes sociais e assim desempenhar os diversos trabalhos no interior da escola (orientação, administração, coordenação, supervisão, docência, dentre outros), de tal forma, que contribuam para a superação dos problemas ora enfrentados e também na sociedade civil em instituições educativas não formais (UNESPAR/PARANAVAÍ, 2006, p. 36-37).

A partir desta perspectiva e considerando o parecer n. 05/2005 do Conselho Estadual de Educação, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a Deliberação nº001/05 do CEE e as concepções e tendências educacionais em discussão, o Colegiado do curso estruturou uma nova proposta pedagógica, em vigência desde 2007, tendo como princípios norteadores: resgate do processo pedagógico na formação do profissional da educação; uma fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência passando por uma reflexão com relação ao Estágio Supervisionado. Nessa proposta, cujo regime é o seriado anual (quatro séries), a disciplina de Didática está contemplada na 1ª e 2ª séries, com uma carga horária de três horas semanais (03) cento e duas horas no ano (102), em cada uma das séries.

Quanto ao perfil do profissional, o Projeto Político-Pedagógico do curso (2006) estabelece que o futuro pedagogo poderá atuar no exercício da docência na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, modalidade Normal; na área de serviços e apoio escolar, bem como em áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos: na gestão educacional; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

3.1.1.2 *Curso de licenciatura em letras (português-inglês)*

O curso de Letras Português-Ingês da IES é ofertado desde 1966. Hoje, em regime seriado anual (quatro séries), tem por objetivo formar docentes e pesquisadores nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Língua Latina, Teoria Literária, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Latina e Literaturas de Língua Inglesa, Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, bem como em Libras (Língua Brasileira de Sinais). A disciplina de Didática está

contemplada na 2ª série do curso, com duas horas semanais (sessenta e oito horas anuais).

Quanto ao profissional formado em Letras, o Projeto Político-Pedagógico do curso estabelece que o graduado em Letras deverá ter domínio do uso da língua ou das línguas, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (UNESPAR/PARANAVAÍ, 2007).

Ao profissional dessa área cabe ainda, conforme registro no projeto do curso, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. A pesquisa, a extensão e o ensino devem articular-se neste processo.

3.1.2 Instituição pública de educação básica: ensino fundamental, anos iniciais

A Instituição Pública de Educação Básica, que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma escola da rede municipal de educação, nominada no decorrer da pesquisa como EM, localiza-se em um dos bairros da cidade de Paranavaí.

Criada pelo Decreto nº 20238/80, a EM inicia suas atividades, funcionando em dois períodos: matutino e vespertino, com quatro horas por período. No período matutino, oferta 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, uma sala de Recursos e uma Classe Especial-Deficiência Intelectual. No período vespertino oferta uma sala de Educação Infantil, uma sala de Recursos e ainda, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, atendendo aproximadamente 450 alunos.

Conta com profissionais, na equipe administrativa e pedagógica (Direção, Supervisão e Orientação Educacional) desempenhando uma carga horária de 40 horas semanais. Na atividade de docência, a instituição possui um quadro de dezoito (18) professores, todos com graduação e pós *lato sensu*.

Atendendo às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, a escola elaborou seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse projeto,

entre os objetivos traçados destaca-se: tornar a escola local efetivo de apropriação do conhecimento científico, por parte de todos que dela participam, propiciando acesso e permanência, com vistas à aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para atendimento a este e aos demais objetivos, a pedagogia histórico-crítica está contemplada no PPP da instituição, enquanto concepção capaz de subsidiar o trabalho pedagógico na perspectiva do desenvolvimento do aluno, para o exercício da cidadania (ESCOLA MUNICIPAL NPB/PARANAVAÍ, 2012).

3.1.3 Instituição pública de educação básica: curso de formação de docentes-modalidade normal.

Ofertando Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante e, dentre os profissionalizantes, a formação de docentes (Modalidade Normal), a instituição, nominada na pesquisa de (CE), está localizado no município de Paranavaí. Deu início às suas atividades em 1956 como instituição municipal, cuja aprovação ocorreu pela Lei nº 80 de 03/07/64 (dez anos depois).

No ano de 1957, iniciou seu processo de estadualização. Em 1959 implantou o Curso Científico. Em 1965 contava com os cursos: Colegial de Ciências e Matemática, Colegial de Biologia e Colegial de Letras. Em 1967 passou a funcionar na instituição o curso Técnico Experimental em Agricultura.

Em 1974 a E. N. L. F. integra-se ao Colégio e este passa a denominar-se CP, o único na época a ofertar o 1º e 2º graus. No período de 1979 a 1982 a instituição sofre grandes mudanças e atendendo a Lei 5692/71 implantou os cursos de Habilitação Plena: Magistério, Assistente de Administração e Redator Auxiliar; Habilitação Parcial: Desenhista de Arquitetura, Agente de Defesa Sanitária Animal e Auxiliar de Patologia Clínica.

No período de 1983 a 1984 ocorreu a implantação do Curso Propedêutico. De 1988 a 1994 o Curso Propedêutico transformou-se em Educação Geral passando a ofertar além desse, o Curso Magistério e Auxiliar de Administração do 2º Grau, Pré Escola e 1º Grau. Em 1989 a instituição implantou o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Em 1995 foi autorizada a implantação da Habilitação Técnico em Informática e Auxiliar de Enfermagem.

Em 1997, foi firmado termo de adesão ao Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), LDB 9394/96. Com essa adesão o Curso de Ensino Médio passou gradativamente para Cursos Profissionalizantes. O único que permaneceu como nível médio foi o Magistério.

Com a municipalização de 1ª a 4ª série, a instituição recebeu a denominação de CEP - Ensino Fundamental e Médio, em 1998. Em 1999, com a implantação do Pós Médio, CEP- Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Em 2005 implantou o Curso Técnico em Informática.

A Resolução nº 1810/06 da Secretaria de Estado da Educação (SEED), autoriza o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, Nível Médio – Magistério, na instituição. Em 2006 entra em funcionamento o Curso Pró-Funcionário. Em 2010 o Curso Técnico em Administração e o Laboratório do Brasil Profissionalizado de base científica (Matemática, Física, Química e Informática).

A instituição conta hoje com: Curso de Formação de Docentes; Curso Técnico em Administração Integrado; Curso Técnico em Informática; Educação Especial; Sala de Recursos Multifuncional; Sala de Apoio a Aprendizagem e Curso Pró-Funcionário.

Os cursos acima elencados funcionam no período matutino. No período noturno, os Cursos: Ensino Médio; Técnico em Informática Integrado; Técnico em Informática Subsequente e Técnico em Administração Subsequente.

A instituição de ensino conta com aproximadamente 1.330 alunos. A maior parte dos alunos que frequentam o período matutino são adolescentes oriundos da zona urbana da cidade. No período noturno, jovens e adultos que já estão no mercado de trabalho.

O Curso de Formação de Docentes – Modalidade Normal funciona no período matutino, com duas turmas (3º e 4º), 40 alunos ao todo. Um curso que, segundo informações da Equipe Pedagógica da Instituição, já contou com 12 turmas, no início de sua implantação.

Ao efetuar a leitura do Projeto Político-Pedagógico da Instituição, identificamos uma concepção pedagógica, enquanto suporte para o desenvolvimento do trabalho educativo: “[...] a pedagogia histórico-crítica articulada à psicologia sócio-histórica, constitui o referencial teórico para o

desenvolvimento da proposta pedagógica” (COLÉGIO ESTADUAL/PARANAVAÍ, 2012).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A investigação tem início em 2012 na disciplina de Didática envolvendo acadêmicos de dois cursos superiores de Licenciatura³²: Pedagogia e Letras (Português-Inglês). No Curso de Pedagogia cinquenta e seis (56) acadêmicos: vinte e oito (28) do período diurno/vespertino e vinte e oito (28) do período noturno. No Curso de Letras (Português-Inglês), período noturno, vinte e cinco (25), num total de oitenta e um (81) acadêmicos. A participação dos acadêmicos do Curso (L) no processo investigativo ocorreu somente no ano de 2012, em razão da disciplina de Didática ser ofertada em uma única série do Curso.

Em 2013 prosseguimos, nas aulas de Didática, com cinquenta e seis (56) acadêmicos do Curso (Pv e Pn), culminando com o encaminhamento dos mesmos para um trabalho educativo (inserção pedagógica), nas instituições de Educação Básica³³: Ensino Fundamental, anos iniciais e Ensino Médio, Curso de Formação de Docentes - Modalidade Normal.

Na primeira instituição, a Direção e Equipe Pedagógica colocaram à disposição, para serem atendidos pelos acadêmicos, alunos do 1º ao 5º ano. A cada dupla de acadêmicos atribuímos uma das turmas disponibilizadas para realização do trabalho (processo de ensino). Ao todo, trezentos e oitenta e seis (386) alunos da escola participaram do processo. Na segunda, a Inserção Pedagógica, ocorreu no 3º e 4º ano, do Curso de Formação de Docentes - Modalidade Normal envolvendo quarenta (40) discentes.

A investigação-ação (2012 e 2013), contou, portanto, com: um (01) pesquisador, oitenta e um (81) acadêmicos do Ensino Superior e quatrocentos e

32 O fato de atuar na disciplina de Didática, em dois cursos de Licenciatura: Letras (noturno) e Pedagogia período diurno (vespertino) e noturno, identificados respectivamente, ao longo do trabalho de L (Letras); Pv (Pedagogia vespertino) e Pn (Pedagogia noturno) concorreu para a definição desses espaços, enquanto campo de investigação e ensino.

33 O encaminhamento à Educação Básica justifica-se, por ser este o espaço para o exercício da docência, ainda que, na condição de acadêmico.

vinte e seis (426) alunos da Educação Básica, totalizando, portanto, quinhentos e oito (508) participantes.

3.3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A inquietação anunciada apontou-nos o desafio de investigação em Didática. Uma área que não pode prescindir de um método de discussão do conhecimento, como também de um encaminhamento metodológico, no desenvolvimento do processo de ensino, propiciando ao acadêmico, futuro professor, um referencial teórico crítico.

Para compreensão da realidade, de mundo, de vida, de educação, no seu conjunto, discussão presente na primeira seção desse trabalho intitulado *O conhecimento: concepção, produção e apreensão*, há duas concepções fundamentais, a metafísica e a dialética materialista. Recorrendo a (Frigotto, 2002), a metafísica, parte de uma compreensão da realidade social, dos fatos e do pensamento de forma fisicalista, orientando os métodos de investigação de forma linear, a-histórica. Uma concepção que se fixa na aparência exterior do fenômeno. Quanto à dialética materialista, esta se fixa na essência. “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 2011, p.16). Ou seja, é necessário fazer um esforço e um *détour*, como assinala o autor:

Esse *détour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos (FRIGOTTO, 2002, p. 79-80).

Na pesquisa de base materialista histórico-dialética é preciso recolher a matéria em suas múltiplas determinações, apreender a parte, as contradições, as leis que estruturam o fenômeno pesquisado (investigação) a fim de ordenar de

forma lógica a apreensão da realidade (exposição). Mas, é fundamental também, pensar que, para a dialética, o que importa “não é a crítica pela crítica, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 2002, p. 81).

Efetuar uma investigação recorrendo à teoria dialética do conhecimento significa considerar que para essa linha, “o conhecimento se dá *na e pela* práxis, expressando a unidade das duas dimensões do conhecimento, ou seja, teoria e prática” (MARTINS, 1998, p. 46, grifo da autora).

Para compreender o contexto a ser estudado, formulando um conhecimento dessa realidade, num dado momento histórico, sem perder de vista a vinculação com o todo social do qual faz parte, o materialismo histórico-dialético oferece o suporte interno para a pesquisa. Um método que vai à raiz da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade teoria e prática para transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica (FRIGOTTO, 2002).

Captar o entendimento que se tem da própria prática é importante, porém não suficiente para transformar a realidade social. Faz-se necessário atuar como investigador dessa prática e nas situações educacionais como um todo.

Todo aquele que quiser conhecer uma coisa ou fenômeno não poderá consegui-lo sem pôr-se em contato com essa coisa ou fenômeno, isto é, sem viver (entregar-se à prática) no seu próprio seio. Se desejar adquirir conhecimentos, há que tomar parte na prática que transforma a realidade (TSE TUNG, 1972, p. 227).

Para Saviani (1984), não se faz investigação sem o domínio de conhecimentos na área que se deseja investigar. Uma incursão no desconhecido se faz por meio do conhecido. Desconhecido não em termos individuais, mas sociais. “[...] só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade” (SAVIANI, 1984, p. 52). Assim pensando, iniciamos o trabalho investigativo sem nos afastar do ensino de Didática, do processo de sistematização coletiva do conteúdo.

Tendo à disposição a aula e concebendo-a enquanto práxis, a possibilidade de organização e desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem objetivando à discussão, compreensão e apreensão do conhecimento, na perspectiva de ultrapassar a esfera do pensar e do falar, para o campo do agir, se apresentou.

Ao recorrer à literatura, identificamos a pesquisa quali-quantitativa com a especificidade da investigação-ação participativa. Para a dialética, a quantidade constitui uma das qualidades dos fatos e fenômenos; “[...] busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação como o todo; a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (MINAYO, 1998, p. 24).

Quanto à investigação-ação, Gómez; Flores e Jiménez (1996) apontam a existência de uma diversidade de concepções caracterizadas como investigação-ação, entre elas a participativa, combinando (investigação, trabalho educativo e ação), rompendo com a dicotomia teoria-prática e efetuando a unidade dialética. Uma modalidade de pesquisa, concebida e realizada em estreita associação com uma ação, na qual, pesquisador e participantes do problema estão envolvidos de modo participativo (THIOLLENT, 2005).

Esse é o ideal a ser perseguido para compreender a situação e intervir com vistas a modificá-la. Da ação prática para o pensamento, retornando à prática. Conforme destacam Magalhães e Martins (2013), num movimento dialético: partindo de uma realidade pseudoconcreta, por meio das abstrações do pensamento para retornar à realidade, porém, com novas determinações, chegando a uma realidade concreta que se tornará pseudoconcreta exigindo novas abstrações do pensamento.

3.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Levando em consideração o que argumenta Triviños (1987), ou seja, de que os instrumentos para coleta de informações constituem a teoria em ação, para o desenvolvimento desta investigação, alguns instrumentos e técnicas foram selecionados e utilizados:

- a) Questionário para os acadêmicos, elaborado pela docente/pesquisadora: Parte I (Apêndice C), com o objetivo de colher dos participantes, conceitos, percepções e posicionamentos

quanto à proposta pedagógica desenvolvida na disciplina de Didática; Parte II (Apêndice E), visando obter informações dos mesmos, após atuação (inserção pedagógica) na Educação Básica;

b) Ficha de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (Anexo D), organizada por Gasparin (2011), utilizada enquanto instrumento capaz de registrar o olhar dos participantes quanto à prática realizada nas instituições de ensino;

c) Estudo Dirigido: técnica de ensino aplicada em determinados momentos da ação, na perspectiva de que os participantes, uma vez em contato com textos básicos, além da compreensão do conteúdo pudessem efetuar análise crítica e discussão. A Didática sob o enfoque crítico, ao lançar mão de técnicas de ensino possibilita a ação do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da interação entre os membros de um grupo de trabalho e da diretividade do professor, tornando o processo de ensino “[...] mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada)” (VEIGA, 1991, p. 104). Para desencadear os trabalhos partimos sempre de uma exposição introdutória; estudo e discussão em pequenos grupos; discussão em plenário e conclusão;

d) Atividades (Planos de trabalho e exercícios), algumas desenvolvidas individualmente e outras em equipe, ao longo das Unidades Didáticas;

e) Entrevista: técnica pensada visando colher informações durante a investigação. Observando o que esclarece Gil (2012), optamos pela modalidade entrevista estruturada, ou seja, partindo de uma questão fixa, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados. Uma oportunidade oferecida aos discentes visando contatar professores da Educação Básica e Ensino Superior, quanto à concepção de Didática. As orientações e recomendações básicas

com relação à realização da entrevista foram cuidadosamente discutidas em sala de aula e observadas na sua efetivação (Apêndice B);

f) Provas escritas: elaboradas e aplicadas em cada bimestre (4) respeitando-se o Sistema de Avaliação da Aprendizagem instituído na IES, (regimento interno) mas, ampliando-o.

O processo de investigação articulado ao ensino propiciou uma coleta de material, tais como: planos de trabalho docente-discentes, atividades, opiniões, depoimentos, questionamentos, além das observações/anotações (diário de bordo), fundamentais para o confronto entre os pressupostos teóricos e o apreendido durante o ensino e a investigação.

A análise dos dados representou outro momento importante na caminhada investigativa. Um esforço empreendido para estabelecer mediações, conexões e contradições dos fatos que envolvem o problema pesquisado. Momento para superação da percepção imediata, passando-se do plano pseudoconcreto ao concreto expressando a apreensão do conhecimento, conforme já anunciado.

Para efetuar a análise, o conteúdo, presente nas atividades, depoimentos, questionamentos, observações e nos textos resultantes das avaliações formais, foi considerado. “A análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 44). Um instrumento de pesquisa fundindo-se nas características do enfoque dialético.

3.5 ETAPAS DA PESQUISA

3.5.1 Autorização das instituições de ensino, campos de pesquisa.

Objetivando a realização da pesquisa de forma ética, contactamos: Direção e Colegiado dos cursos de Licenciatura em Letras (Português-Inglês) e de Pedagogia, de uma Instituição Pública de Ensino Superior; Secretaria Municipal

de Educação; Chefia do Núcleo Regional de Educação e Direção de um Colégio da rede pública estadual. Esta última instituição, escolhida por ofertar o Curso de Formação de Docentes para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. Em cada instituição de ensino, uma Carta do Orientador, apresentando a pesquisadora e o trabalho investigativo, foi entregue (Anexo A), e as autorizações dos dirigentes, das respectivas instituições, concedidas no ano letivo de 2011 (Anexos B1, B2, B3, B4 e B5).

O projeto de pesquisa, após estruturado, foi encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM e devidamente aprovado no mesmo ano, (Anexo C).

3.5.2 Elaboração do programa de didática

Os problemas sentidos e vividos no espaço educacional não podem ser pensados exclusivamente nesta instância, nem mesmo passíveis de solução apenas nesse âmbito, conforme já anunciado. No entanto, com o entendimento de que os problemas se apresentam exatamente nesse espaço, havendo necessidade de empreender ações enquanto condição fundamental para superá-los, (re) organizar o Programa de Didática, enquanto suporte teórico para discussão, compreensão e apreensão do fenômeno de ensino, ultrapassando a esfera do pensar e do falar sobre, para o campo do agir, se fez necessário. Um Programa capaz de discutir educação enquanto parte de um contexto social mais amplo.

No ano de 2011, requisitamos à Instituição de Ensino Superior (Colegiados de Cursos), a ementa da disciplina de Didática para (re) formulação do Programa. A elaboração contou com a análise do Orientador.

Para esse trabalho percorremos duas etapas: a primeira com o propósito de buscar um referencial teórico que pudesse contribuir para o esclarecimento do problema de pesquisa e a segunda (pedagógica/operacional), estruturação das Unidades Didáticas. O Programa reformulado, abaixo transcrito (Quadro 1), encontra-se hoje, em vigência na IES.

Quadro 1 – Programa de Didática

<p>Ementa</p> <p>A Didática: objeto de estudo e sua evolução história. A organização do processo de ensino e aprendizagem, abordagens, características e consequências para a educação. O planejamento: características e necessidade numa perspectiva interdisciplinar.</p>
<p>Objetivo Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a Didática, identificando-a enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para uma formação profissional, voltada ao exercício da docência, bem como à atuação enquanto pedagogo escolar, na educação básica, de forma crítico-transformadora. <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a educação, compreendendo que as nossas ações pedagógicas são influenciadas pela forma de pensamento e pelas teorias que se originam a partir da organização da sociedade; • Caracterizar a Didática, seu objeto de estudo, fundamentos históricos e filosóficos, percebendo-a enquanto um campo de conhecimentos que reúne objetivo e método de ação pedagógica na escola; • Analisar a organização do processo de ensino e aprendizagem em diferentes concepções pedagógicas, contexto histórico, identificando os reflexos na prática pedagógica; • Conceituar interdisciplinaridade, a fim de que perceba que todo conhecimento mantém diálogo com outros conhecimentos, que o conteúdo possui múltiplas faces. • Refletir sobre a concepção de planejamento, bem como a necessidade de se planejar, compreendendo este momento como fundamental à docência e à realização das demais atividades pedagógicas na escola; • Elaborar planos/projetos de trabalho, iniciando o exercício do planejamento e uma prática pedagógica, numa perspectiva crítica.
<p>Metodologia de Ensino</p> <p>O professor, no exercício do trabalho educativo, cabe propiciar ao acadêmico a apreensão dos conteúdos clássicos. Para tanto, há que se recorrer a um método de discussão desse conhecimento, como também a um encaminhamento metodológico. Nesse sentido, as aulas serão desenvolvidas subsidiadas por uma concepção progressista, a pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural, cujo alicerce de sustentação é o materialismo histórico-dialético. O desenvolvimento de uma prática pedagógica consistente vincula-se a uma metodologia coerente com a teoria que lhe dê sustentação. Trabalhar-se-á observando os passos do método dialético utilizando-se exposição dialogada; técnicas individualizadas e em grupo; oficinas e seminários. Os alunos serão estimulados/orientados à produção individual e coletiva, a respeito de temas tratados na Disciplina e ao exercício de uma prática pedagógica na IES.</p>
<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de giz; Retroprojeter; TV e Vídeo; Projetor Multimídia; Livros Textos científicos.
<p>Avaliação</p> <p>A avaliação dar-se-á no decorrer dos temas pelo desempenho e realização de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização e apresentação de trabalhos; • Auto-avaliação; • Produção escrita; • Oficinas; • Prática Pedagógica; • Provas. <p>Todas as atividades avaliativas propostas serão desenvolvidas e analisadas em consonância com os objetivos traçados</p>
<p>Conteúdo Programático</p> <p>1 Sociedade, Educação e Ensino</p> <p>1.1 Relação educação e sociedade.</p> <p>1.2 Concepções Educacionais: diferentes formulações teórico-metodológicas;</p> <p>1.3 A pedagogia histórico-crítica: perspectiva crítica da educação.</p> <p>2 Didática</p> <p>2.1 Fundamentos históricos e filosóficos.</p> <p>2.2 Pedagogia e Didática.</p> <p>2.3 Objeto de estudo, necessidade e importância.</p>

- 2.4 A Didática e a formação do professor.
2.5 A Didática na perspectiva histórico-crítica

3 Processo de Ensino e Aprendizagem

- 3.1 Concepções e tendências pedagógicas: o ensino e a aprendizagem

4 Interdisciplinaridade

- 4.1 Concepção.
4.2 Implicações teórico/metodológicas.

5 Planejamento de Ensino

- 5.1 Concepção de planejamento.
5.2 Características, importância e modalidades de planejamento.
5.3 Componentes básicos (objetivo, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação).
5.4 Elaboração e execução do planejamento de ensino

Bibliografia Básica

COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FAZENDA, I. C. A. (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (livro adotado).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1991.

LUCKESI, C.; PASSOS, E. S. (Org.). **Introdução à filosofia**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, Livro 1 v. 1.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. A didática e seu objeto de estudo. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte (8): 36-41, dez. 1988.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

Bibliografia Complementar

HAIDT, Célia Regina Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **ANDE**, São Paulo. n. 11, v.6, p.5 -14, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

RAYS, O. A. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. **Cadernos Didáticos do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM**, 1989.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. Perspectivas em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. *Escola espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2011)

Com relação ao referencial teórico, entre os autores que discutem educação numa perspectiva histórica e crítica, pontuam Saviani e Gasparin. Saviani, uma vez que este, em 1983, na obra *Escola e Democracia* anuncia uma concepção pedagógica dialética, a pedagogia histórico-crítica. Ao anunciá-la, explicita um método de ensino que, situado para além dos tradicionais e novos, supera-os por incorporação. Discussão presente também na produção *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, lançada em 1991, contemplando estudos presente no contexto dos debates pedagógicos que se travaram com razoável intensidade ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2012a), cujo foco é o saber enquanto objeto do trabalho educativo. Gasparin, conforme anunciado em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2011): a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho docente-discente que, contemplando os fundamentos da teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Vigotski e colaboradores, estrutura-se envolvendo os cinco passos, momentos do método pedagógico anunciado e explicitado por Saviani em 1983: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, capaz de manter a vinculação entre educação e sociedade. Um método que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. Cada unidade do Programa da disciplina passou a integrar os planos de trabalho docente-discentes observando-se os momentos do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, capazes de subsidiar o trabalho educativo.

Em 2011, o Estágio de Docência no Doutorado possibilitou o desenvolvimento de uma Unidade de trabalho em Didática I, Curso (Pv), intitulada *Planejamento de Ensino*, sob o acompanhamento do professor ministrante da disciplina, naquela oportunidade. Etapa que merece ser destacada, uma vez que,

o planejamento, a execução (aulas) e a avaliação conduziram à reflexão quanto ao objeto de estudo e à reestruturação do projeto de pesquisa. Um verdadeiro laboratório para pensar e organizar uma proposta investigativa articulada ao ensino.

3.5.3 Contato Inicial com os participantes da pesquisa

No dia 13/02/2012, ocorreu o contato inicial com os participantes, acadêmicos do Curso (Pv) e 14 /02/2012 com os Cursos (Pn e L), ou seja as primeiras aulas, espaço de ensino, mas também de pesquisa. No encontro ocorreu uma recepção de boas vindas aos acadêmicos calouros, turmas do Curso (Pv e Pn); a apresentação da docente; uma exposição sobre a IES e os Cursos; a divulgação e socialização do calendário letivo, bem como a discussão de um cronograma de trabalho para o período letivo.

3.5.4 Apresentação da proposta investigativa

O passo seguinte, no dia 27/02/2012 na turma (Pv) e 28 /02/2012 nas turmas (Pn e L), coube solicitar aos acadêmicos que se apresentassem ao grande grupo (turma). Todo início de curso, a fim de que os alunos se conheçam e se estabeleça um clima propício ao desenvolvimento da prática pedagógica, cabe ao professor lançar mão de técnicas de apresentação. Nesse sentido, o uso da técnica, “Apresentação Cruzada em Dupla” possibilitou a descontração dos alunos. Em seguida, estes foram convidados à parceria investigativa na disciplina de Didática. A proposta de trabalho foi anunciada e, no final do encontro, a cada participante foi concedido espaço para se pronunciar quanto à participação.

A princípio, diante do novo, começando pela própria disciplina, uma vez que muitos nunca haviam tido contato com esta área do conhecimento, mostraram-se apreensivos, manifestando receio quanto à caminhada a ser percorrida. Este momento constituía “mais um desafio”, expressão utilizada por alguns acadêmicos do curso (L). Com os acadêmicos (Pv e Pn), a reação não foi diferente. As expressões emitidas denunciavam a preocupação dos mesmos naquele momento:

Será que vamos conseguir?

Não temos tempo disponível, fora da instituição. Nós trabalhamos, professora!

Diante das preocupações, houve necessidade de ressaltar a liberdade de cada um, quanto ao envolvimento ou não no processo de investigação. Após exposição, (esclarecimentos), todos aceitaram participar. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) foi disponibilizado e assinado. Alguns discentes, ausentes nesse dia, após conhecimento da proposta, por meio dos colegas, acabaram assumindo também o compromisso.

O trabalho principia com noventa (90) acadêmicos. Em razão de desistências e transferências no transcorrer do primeiro bimestre, esse número passou para oitenta e um (81), permanecendo ao longo do ano de 2012.

Cada participante recebeu uma cópia do Programa da disciplina. A Ementa e os elementos didáticos: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e bibliografia (básica e complementar) foram explicitados. Uma atitude tomada por entendermos que, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior o professor deve fazer uma apresentação do Programa no início do período letivo, para que os acadêmicos além de um contato inicial com o conteúdo a ser trabalhado, possam se preparar com razoável antecedência para as aulas (providenciar material de estudo, efetuar leituras, elaborar questionamentos), além de acompanhar atentamente se o anunciado proposto no início do período letivo, de fato se efetiva.

O fato de o Programa da disciplina ter sido explicitado, entretanto, não significou que todos tenham se apropriado do seu significado, no início do processo de trabalho. Quando da avaliação da atuação docente, uma das dimensões da Avaliação Institucional³⁴, efetuada anualmente, pela comunidade acadêmica, constatamos que diante da pergunta: O professor disponibiliza e explicita o programa da disciplina no início do período letivo? Alguns acadêmicos, mesmo presente nas aulas de Didática, desde o início do período letivo,

³⁴ Atendendo ao disposto na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, a IES, a partir de 2005, vem efetuando um processo interno de Avaliação Institucional. O ensino (atuação docente) constitui uma das dimensões avaliadas anualmente pelos acadêmicos por meio da Comissão Própria de Avaliação - CPA.

assinalaram que esse não fora disponibilizado. O posicionamento encaminhou-nos à reflexão de que a aprendizagem dos conceitos científicos ocorre por meio de aproximações sucessivas, implicando uma vigorosa atividade mental por parte do aluno (VYGOTSKY, 1989).

Na sequência das atividades e, considerando que o ponto de partida do método dialético é a realidade social mais ampla, os acadêmicos, atendendo solicitação conceituaram “Educação” (empírico). As respostas obtidas retratam a compreensão destes, no início de trabalho. Uma vez que a pesquisa envolveu um número significativo de sujeitos, a possibilidade da obtenção de respostas semelhantes não estava descartada, como de fato ocorreu. Por essa razão, as produções acadêmicas, com o mesmo encaminhamento textual, foram agrupadas, conforme transcrições a seguir:

Educação é aquilo que é passado no dia-a-dia pelas gerações anteriores (L 4 e 14).³⁵

Educação é respeito ao próximo, disciplina. (Pv 5 e 22; Pn 5; L 2, 8 e 26).

Educação é o ensino que se transmite (L 9, 6; Pv 16).

É a formação de um ser com princípios, conceitos básicos, valores, regras (Pv1, 10, 5 e 12).

É algo que se tem, é o senso comum (Pv 8).

Educação remete à família, à escola e sala de aula (Pv 3 e 28; Pn 2, 4, 16, 21, 24 e 29; L 16 e 25).

Processo de ensinamentos e aprendizados (Pv 6 e 14).

É um meio de mudar o mundo, tornando-o melhor (L 7).

Modo que cada professor ensina (Pv 19).

Método de ensino, de instrução para o sujeito se portar na sociedade (Pv 21; Pn 22; L 12, 19 e 22).

Arte de educar, transmitir conhecimentos (Pn 4, 19, 12; L 14).

Técnica de ensino (Pv 24).

35 Visando preservar a identidade do acadêmico participante quando da transcrição de suas produções, os nomes constantes no diário de classe receberam um número, o qual permaneceu até o final da pesquisa. Por esta razão uma numeração acima de vinte e oito (28) aparecerá ao longo do trabalho.

Forma de introduzir um indivíduo na sociedade (L 13).

É conhecer direitos e deveres (Pn 13, 20 e 28; Pv11).

Base de tudo, formação do cidadão (Pn 8 e 17; Pv 15 e 29; L 5,11 e 27).

É fundamental (Pv 9, 18 e 23).

Serve para seguir um padrão de comportamento (Pn 15).

Essencial para a vida em sociedade (Pv 4).

É o que vem desde a antiguidade sendo modificado com o tempo (Pn 27).

É o que o indivíduo tem que ter desde o nascimento, primeira infância (Pn 26, 10; Pv 26; L 2).

Conhecimento adquirido em casa, na escola, na igreja (Pn 25, 29).

Forma de tornar o ser humano mais apto na sociedade (Pn 30).

A leitura e análise do material recolhido evidenciam que, embora “Educação” seja um fenômeno presente no cotidiano das pessoas e uma expressão muito utilizada no espaço escolar, por professores e alunos, nem sempre é explicitada por esses com a devida compreensão e abrangência.

Educação é “[...] um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora, no seio da prática social global” (SAVIANI, 1991, p.120). Um processo pelo qual é possível produzir o novo efetuando uma ruptura com o velho e incorporando-o.

Na concepção apresentada foi possível constatar uma prática social sobre o tema, ou seja, o emprego dos termos “instrução” e “ensino” para designar educação, demandando, no transcorrer das aulas, estudos/discussões a respeito. Educação, instrução e ensino, se relacionam, porém, constituem processos distintos.

Educação, recorrendo a Saviani (2012a), uma atividade em que o ato de produção e de consumo imbrica-se; portanto, “[...] a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2012a, p. 12). O ensino contempla a instrução. No olhar dos acadêmicos, educação entendida como

método para alguns, técnica de ensinar para outros, caracteriza o uso desses elementos, indiscriminadamente, inclusive no espaço escolar, havendo necessidade de um trabalho para apreensão dos conceitos científicos.

3.5.5 Explicitação da metodologia de trabalho: processo de ensino e aprendizagem

Para a sequência do trabalho realizado nos dias 05/03/2012, Curso (Pv) e 06/03/2012, (Pn e L), um texto foi elaborado como referência.

Entendendo que pesquisa e produção são inerentes à docência e que o professor deve ser alguém a quem cabe pesquisar e elaborar seu próprio material de trabalho, o texto transcrito a seguir “Uma conversa inicial” foi produzido, apresentado e discutido em sala visando desencadear o estudo e as discussões.

3.5.5.1 *Uma conversa inicial*³⁶

O exercício da prática educativa exige formação, a qual não se esgota em um curso de Licenciatura, mas para o qual o curso tem um papel fundamental:

[...] contribuição específica enquanto conhecimento sistematizado da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (PIMENTA, 2005, p. 105).

O processo de formação de professores está contemplado no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura da Instituição de Ensino Superior. Formar este profissional exige articulação entre a concepção teórica, o método e os instrumentos no processo pedagógico, posição que será assumida na disciplina de Didática.

³⁶ A escrita em itálico evidencia os títulos de obras citadas, bem como as produções (planos de trabalho e atividades) elaboradas pela docente/pesquisadora para as aulas e inseridas ao longo da tese.

A partir do final da década de 1970, vai se generalizando, entre os professores, a expectativa em torno da busca de alternativas quanto à condução do trabalho pedagógico. “[...] uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista” (SAVIANI, 2012a, p. 79). Para o autor, a relação com a realidade escolar constitui eixo de análise, uma vez que implica compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas.

O que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 2012a, p. 81).

O homem se destaca da natureza, entra em contradição com ela, e busca transformá-la. O que define, portanto, a natureza humana é o trabalho. Para sua subsistência, o homem necessita produzir bens materiais, trabalho material. A produção de ideias, conceitos valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, traduzem-se no trabalho não material.

Sendo a educação um fenômeno próprio dos seres humanos constitui-se, ela própria, um processo de trabalho. Um processo de trabalho não material. Pelo trabalho o homem se humaniza. É por meio dessa prática que ele transforma a realidade para atendimento às suas necessidades. Ao transformar a realidade, ele mesmo se transforma. O homem enquanto um ser social é, ao mesmo tempo, determinado e determinante da sociedade, podendo transformá-la. Ao fazer isso cria “[...] um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2012a, p. 11).

A educação segundo o autor, não transforma direta e imediatamente a sociedade. Ela o faz agindo sobre os sujeitos da prática de modo indireto e mediato. Atuar no processo de formação inicial do professor, tendo por base uma concepção crítica, significa a opção por uma teoria pedagógica (histórico-crítica) que possui como alicerce de sustentação o materialismo histórico-dialético. Pedagogia esta que evidencia ser objeto da educação, não somente a transmissão dos conteúdos clássicos, mas também o método para se efetuar essa transmissão.

Uma prática pedagógica consistente vincula-se a um método coerente com a teoria que lhe dá sustentação. Nesse sentido, Saviani preconiza um método, estruturado em cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, capaz de manter sempre presente a vinculação educação e sociedade. Uma estruturação delineada didaticamente em passos, porém articulados entre si.

A partir das discussões de Saviani, muitos trabalhos têm sido produzidos envolvendo a pedagogia histórico-crítica evidenciando os fundamentos, as implicações sociais e estabelecendo relação entre educação e sociedade, entretanto, “[...] nem sempre explicitam as ações didáticas necessárias para que os professores possam aplicar essa proposta teórico-metodológica nos diversos campos de conhecimento” (GASPARIN, 2011, p. 147).

A Didática, ao tomar como marco o materialismo histórico-dialético, por certo está reconhecendo que a prática é condição primeira para reflexão sobre um objeto, compreendendo-o no movimento que o constitui e o transforma.

Gasparin (2011), ao discutir a necessidade de uma nova forma do trabalho pedagógico, trabalho que dê conta do desafio posto para a escola, enuncia que, o ponto de partida será a realidade social mais ampla.

A leitura crítica da realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógico. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2011, p. 3).

Uma vez tecida esta conversa inicial, as aulas prosseguiram tendo como suporte a pedagogia histórico-crítica. Esta concepção, articulada à teoria histórico-cultural, constitui o referencial teórico-metodológico para orientação, planejamento e desenvolvimento do trabalho educativo.

3.5.6 Apresentação do referencial teórico: autores e obras

Nos dias 12/03/2012 e 19/03/2012 na turma (Pv); 13/03/2012 e 20/03/2012 nas turmas (Pn e L), as obras já anunciadas, *Escola e Democracia* (1984, 2008) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2012a),

ambas de autoria de Saviani e, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, produzida por Gasparin, cujo conteúdo contempla uma proposta didática derivada da pedagogia histórico-crítica, uma teoria dialética do conhecimento, foram apresentadas aos acadêmicos (participantes) da pesquisa. Concordando com o autor, esclarecemos aos envolvidos ser esta, uma possibilidade para o desenvolvimento do trabalho educativo em Didática.

Para seleção do referencial levamos em consideração o que afirma Wachowicz (2009). Segundo a autora as fontes que deverão compor o tempo e o espaço instituídos na sala de aula são os autores que apresentam, discutem suas pesquisas, projetos vividos e não os que falam sobre as pesquisas em geral. “Pessoas que se tornam autores e escrevem sobre temas que não vivenciaram são capazes de trazer conhecimentos sistematizados, porém numa forma abstrata, porque pronta e acabada” (WACHOWICZ, 2009, p. 32). Por essa razão, não somente o anúncio das obras, mas a trajetória de vida e a produção científica dos autores mereceram destaque.

O texto anunciando o referencial teórico para a realização dos trabalhos provocou inquietações nos acadêmicos. Essas, por sua vez, traduzidas em indagações e posicionamentos contemplam a categoria trabalho:

Se olharmos para a história da humanidade há registro de pessoas que não trabalhavam! (Pv 16).

Professora, então, na universidade nós trabalhamos? Educação tem a ver com trabalho? Estudar é trabalho? (Pn 9).

Não estamos acostumados a falar sobre trabalho relacionado com educação, ensino, pedagogia. Vamos discutir tudo isso na disciplina de Didática? (L 6).

No decorrer das aulas, para não perder de vista, estas e outras falas, posicionamentos, indagações, a prática social dos participantes, quanto ao conteúdo, mas também para efetuar uma avaliação das ações desenvolvidas e, principalmente, objetivando analisar o processo como um todo, o “Diário de Bordo” significou a ferramenta para registro das atividades. Em alguns momentos, o uso de recursos tecnológicos, tais como, a gravação e a filmagem também auxiliaram.

Uma pesquisa, na busca de conhecimentos, recorre a diferentes instrumentos para recolha de dados. Estes dados precisam ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando-se para efeito de transcrição, a forma como foram registrados pelos participantes.

3.5.7 Anúncio das ações

O trabalho educativo, enquanto atividade consciente, deliberada e sistematizada encaminha o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam para sua humanização. Para que isso aconteça, o planejamento se impõe como fundamento da ação educativa. Por meio do planejamento uma proposta pedagógica poderá se tornar realidade, uma vez que este constitui um instrumento eficaz de transformação. O docente que deseja ser coerente com o seu papel transformador não poderá dispensar-se do planejamento (didático ou de ensino).

O conteúdo advindo da trajetória docente e os resultados obtidos pela pesquisa de campo efetuada por Santos (2004), quando a realização do Mestrado em Educação, contemplam um referencial permitindo anunciar que: a quantidade de aulas que ministra; o número de escolas nas quais trabalha; a diversidade de disciplinas que assume para completar a carga horária, sem esquecer a questão salarial, ou seja, as condições objetivas cada vez mais difíceis vivenciadas pelo professor vêm comprometendo o exercício do trabalho educativo. Trabalho esse que exige condições, espaço e tempo para organização (planejamento) da prática pedagógica a ser desenvolvida. Sem isso, o professor acaba executando, muitas vezes, uma proposta de trabalho (programa) que não planejou. Por outro lado, até mesmo quando elabora o plano, a corrente teórica que o sustenta não corresponde à que foi proposta no projeto da instituição de ensino na qual trabalha. Quanto a isso, é importante lembrar que o projeto político-pedagógico das escolas da rede pública de educação anuncia a pedagogia histórico-crítica enquanto corrente teórica, porém, na prática pedagógica o proposto não se efetiva.

Para a realização da prática educativa há necessidade de uma previsão das atividades a serem desenvolvidas, ainda que de maneira ampla. O

planejamento constitui uma ação mental, envolve uma atitude, cuja síntese é o plano de trabalho docente-discentes, referencial de consulta e reflexão permanente do professor.

Como o planejamento organiza e dá unidade à ação, pensamos e planejamos aulas, concebendo-as numa perspectiva dialética, conforme anunciado por Almeida; Oliveira e Arnoni (2007): uma totalidade processual, dinâmica e complexa, formada por relações contraditórias, ou seja, como práxis (prática educativa), visando mobilizar os acadêmicos para um novo nível de desenvolvimento, de organização do pensamento.

4 UNIDADES DIDÁTICAS

A teoria propicia o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para que essa transformação se efetive, há que se recorrer não somente à teoria, mas também à prática.

Por se tratar de uma ação intencional, a proposta de trabalho foi planejada articulando teoria e prática, polos contraditórios que estabelecem relação de tensão entre si:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma última vinculação com ela (VÁSQUEZ, 1968, p. 234).

Procurando estabelecer a relação entre o todo e as partes, recorreremos às Unidades Didáticas. Um encaminhamento de trabalho docente-discentes, tendo como base o método dialético: prática-teoria-prática. A prática social como ponto de partida referindo-se a uma totalidade que contempla a forma como os homens se organizam para produzir suas vidas. A teoria, enquanto processo fundamental para apropriação crítica da realidade que ilumina e supera o conhecimento imediato conduzindo à ação consciente pensada pelo sujeito que a pratica.

No planejamento e desenvolvimento das Unidades Didáticas, tendo como suporte os passos da pedagogia histórico-crítica (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social), partimos do nível de desenvolvimento efetivo (atual/real) do acadêmico, trabalhamos na zona de desenvolvimento iminente, visando atingir o nível de desenvolvimento efetivo (atual/real), teoria histórico-cultural.

Enfatizamos que a articulação dos dados empíricos aos fundamentos teóricos, norteadores da investigação, possibilitam conferir maior propriedade à análise e às considerações dela inferida.

4.1 UNIDADE DIDÁTICA I : SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO

Unidade desenvolvida no período de 26/03/2012 a 30/04/2012 com o Curso (Pv), dezoito (18) aulas e de 27/03 a 08/05 com os Cursos (Pv e L). No Curso (Pn), dezoito (18) aulas e no Curso (L), período noturno, treze (13) aulas.

À luz da concepção dialética, a prática social é a realidade social. Refere-se a uma “[...] totalidade que envolve o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais de trabalho, da família, da escola [...]” (GASPARIN, 2011, p.19). É comum a todo grupo social. Constitui aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, mas sim das relações sociais como um todo.

Tomar consciência da realidade social implica considerar o aluno concreto, uma vez que, “[...] enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa dada sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento” (SAVIANI, 2012a, p.122).

4.1.1 Prática social (empírico).

A prática social, ponto de partida da prática pedagógica, caracteriza-se como uma leitura da realidade social. Para Wachowicz (1989) a prática social deverá ser objeto do diálogo entre professor e aluno e, como conteúdo, deverá ser explicitada. Mas, como o conteúdo não interessa automaticamente ao aluno, a prática pedagógica deve estabelecer a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da vida social (DUARTE, 2007).

Ao professor, portanto, a partir da prática social, cabe compreender a prática do aluno. Este precisa sair do senso comum atingindo uma consciência filosófica. Ou seja, passar de uma concepção caracterizada como: “[...] fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista para uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1991, p.10).

a) Unidade de conteúdo: *Relação Sociedade, Educação e Ensino.*

O Programa da disciplina, mesmo com os limites estabelecidos por conta da Ementa e carga horária de Didática elaborada pelos Colegiados dos dois cursos e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, consta os conhecimentos produzidos e selecionados para serem trabalhados, enquanto expressão de um momento histórico determinado.

Os conhecimentos a serem trabalhados são um produto universal que assume contornos e especificidades particulares conforme as regiões ou necessidades locais. Esses produtos da humanidade são comuns, uma vez que comum é a prática social de uma dada sociedade, comuns são as necessidades sociais [...] (GASPARIN, 2011, p. 37).

Objetivos Gerais:

- *Conhecer a proposta segundo a qual as aulas de Didática serão ministradas, ou seja, os pressupostos e encaminhamento metodológico da pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural, na perspectiva de que, enquanto acadêmico e futuro professor exerce um método de trabalho tendo como base o processo dialético: prática-teoria-prática.*
- *Refletir sobre a educação, compreendendo que as nossas ações pedagógicas são influenciadas pela forma de pensamento e pelas teorias que se originam a partir da organização da sociedade (da prática).*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Relação sociedade, educação, escola (ensino)

Objetivo Específico: *Discutir as relações sociedade e educação e, conseqüentemente, o ensino percebendo algumas características das quais se reveste a escola.*

Concepções educacionais: diferentes formulações teórico-metodológicas.

Objetivo Específico: *Identificar as concepções educacionais e vertentes pedagógicas, produzidas pelos homens, para a leitura de que em um mesmo período histórico, diferentes teorias/ formas de pensar a realidade se apresentam, porém, há predominância de uma teoria que expressa a prática daquele momento histórico.*

A Pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural: perspectiva crítica da educação e do processo de ensino.

Objetivo Específico: *Caracterizar a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, tomando-as como suporte teórico-metodológico para o exercício da ação pedagógica, quer enquanto docente, quer realizando atividades enquanto pedagogo escolar.*

b) Conhecimento prévio do conteúdo

O que os discentes já sabem sobre o conteúdo

As atividades docente-discentes tiveram início com a apresentação do conteúdo e respectivos objetivos. Necessitando tomar conhecimento da realidade (concepções) dos participantes a respeito do objeto de estudo, o diálogo foi priorizado em todos os encontros, uma vez que este propicia a manifestação do nível de desenvolvimento efetivo (atual/real) do acadêmico e o grau de compreensão docente sobre o conteúdo. Um diálogo “[...] com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador” (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Inicialmente, por meio de uma dinâmica, a atividade proposta para os acadêmicos foi conceituar palavras ou expressões. Entre elas figuravam algumas já abordadas quando da apresentação da proposta de trabalho, objetivando retomar conceitos anteriores, articulando-os aos novos: *homem, sociedade, trabalho, educação, cultura, instituição social, escola, ensino, política, classe social, sistema capitalista, senso comum, ideologia, dialética, concepção pedagógica, prática pedagógica, pedagogia liberal, pedagogia progressista, pedagogia histórico-crítica.*

A atividade ocorreu, tanto na forma oral, como escrita, esta última recolhida para estudo e análise. As palavras distribuídas aleatoriamente entre os discentes foram selecionadas em razão da significação no contexto a ser estudado e não em relação ao número de participantes. Para transcrição, a resposta³⁷ (conceito) referente à mesma palavra ou expressão, por participantes diferentes, foi registrada no mesmo excerto:

Homem: ser social que precisa estar em constante transformação; ser racional com diferentes capacidades; lembra os homens de minha família, caráter, trabalhador (Pv 12; Pn 8; L 5 e 22).

Sociedade: somos nós e o espaço em que vivemos; que temos direitos e deveres; união de pessoas da mesma espécie no mesmo espaço geográfico; comunidade de pessoas que lutam pelo bem comum; conjunto de indivíduos unidos numa mesma região (Pv 19, 6 e 24; L 2 e 26).

Trabalho: é o que transforma a sociedade; dinheiro, sustento (Pv 9; L 17).

Cultura: lembra vários povos; significa muita coisa; hábitos e crenças, modo de vida; costume, tradição, crença de um país; conhecimento coletivo ou pessoal (Pv 7 e 25; Pn 19; L 13 e 6).

Instituição Social: instituir um ser humano socialmente; grupo de pessoas cujo objetivo é ajudar a sociedade para solucionar problemas (Pv 23; Pn 4).

Escola: instituição de ensino onde iniciamos nossos estudos; lugar onde se ensina a educação; lugar onde nos reunimos para aprender; lugar onde adquirimos conhecimentos (Pv 14; Pn 16, 2 e 23).

Ensino: tem relação com escola, professor, aluno, educação, sabedoria, aprendizagem, responsabilidade; formar pessoas através de explicações; o homem deve manter o conhecimento circulando; arte de passar os conhecimentos de pessoa para pessoa; busca do conhecimento (Pv 29 e 27; Pn 20 e 15; L 19).

Política: ajuda na organização da sociedade, impõe direito e deveres; significa para mim sustento, vivemos da política em minha casa; ela é necessária, faz parte da democracia; é corrupção (Pv 21 e 28; Pn 27; L 20).

37 Observando-se os princípios éticos da pesquisa, quais sejam: consentimento livre e esclarecido; respeito à identidade dos envolvidos e fidelidade aos dados obtidos, as falas e produções dos participantes, para efeito de registro, são transcritas tal qual foram emitidas/redigidas.

Classe social: diferentes grupos que se diferenciam pelo poder aquisitivo; o meio em que vivem as pessoas de uma sociedade; divisão que existe entre os indivíduos de uma determinada sociedade (Pn 21; L 18 e 24).

Sistema capitalista: é tudo que a gente faz para gerar economia para nosso bem; tipo de governo, sistema de um país, tudo gira em torno do capital (Pv 26; Pn 6).

Senso comum: é a nossa cultura; todo acontecimento do dia-a-dia; pensamento comunitário que a maioria acredita (não sou da maioria) (Pv 1e 3; Pn 22; L 3).

Ideologia: princípios e métodos para viver, conhecimento científico e intuitivo da realidade; lembra ideal a ser alcançado; é uma ideia que defendemos; desenvolvimento de cada pessoa no meio ambiente (Pv 17; Pn 9; L 21).

Dialética: com o diálogo você muda sua opinião; linguagem que expressa um pensar com palavras difíceis; dom, sabedoria de falar bem; já vi essa palavra em filosofia onde aparece Carl Marx (*sic*); referente ao falar, comunicação; formas como os povos se comunicam, modo como o professor passa a matéria (Pv 30; Pn 12 e 10; L 1 e 4).

Concepção pedagógica: lembra o dia-a-dia na escola; conceito que se aplica ao método de educação; conceitos, ideias adquiridas ao longo da aprendizagem; meio de alcançar um objetivo; linha de estudos pedagógicos (Pv 5 e 11; Pn 14; L 11 e 25).

Prática Pedagógica: é tudo que aprendemos e colocamos em prática; todo conhecimento que você aprende e ensina; o quê e o como o professor trabalha em sala de aula, envolve teoria e prática (Pn 3 e 11; L 7e 12).

Pedagogia: faz lembrar educação; curso para formação de profissionais; remete à ideia de essência da educação (Pv 15; Pn 30; L 9).

Pedagogia liberal: em que não há preconceitos; ter liberdade na educação (Pv 4; Pn 29).

Pedagogia progressista: temos uma ideia inicial, mas quando estudamos mudamos nossa postura, prática-teoria-prática; um estudo mais aprofundado da pedagogia; pedagogia em constante progresso (Pv 14 e 18; Pn 5; L 27).

Uma leitura e análise do resultado apresentado permite anunciar o nível de conhecimento efetivo (atual/real) dos acadêmicos em relação ao conteúdo da Unidade Didática. Entre as respostas, o saber espontâneo, está muito presente.

Pode-se afirmar que, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma percepção de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural. Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo. Sua concepção da realidade, ainda que, muitas vezes, naturalizada (GASPARIN, 2011, p.16).

A concepção de pedagogia histórico-crítica, enquanto “[...] algo novo para condução do trabalho que se inicia no final dos anos 70; formar o cidadão crítico” (Pv 10; L 14), apresenta indícios da conversa iniciada nas aulas.

Pedagogia histórico-crítica: educação que não transforma direto e imediatamente a sociedade; baseada em conceitos e métodos; algo novo para condução do trabalho que se inicia no final dos anos 70; estudos e uma posição sobre o ensino e aprendizagem; formar o cidadão crítico (Pv 22 e 10; Pn 17; L 8 e 14).

O que os discentes gostariam de saber a mais (desafio)

Conforme destaca Gasparin (2011) este é um convite aos alunos para ultrapassarem o imediato, o aparente. Na perspectiva de manter os discentes mobilizados para o estudo do conteúdo, ou seja, envolvê-los no processo de aprendizagem, outras questões (desafios) foram pensadas quando da elaboração do planejamento, para ampliação das discussões.

- *O que é método?*
- *E metodologia?*
- *O que significa materialismo histórico?*
- *O que é teoria histórico-cultural?*

Além das questões acima anunciadas, houve manifestação dos participantes, formulando outras perguntas, enunciando dúvidas e curiosidades, tais como:

O que são ferramentas culturais? (Pv 6).

O que significa instrumentalização? (Pn 4).

Prática social, conhecimento empírico, é o mesmo que senso comum? (L 25).

4.1.2 Problematização

Uma vez que a prática social será levada para a sala de aula como objeto de diálogo entre o professor e o aluno, à problematização, segundo momento de organização metodológica do pensamento, cabe o questionamento da realidade e do conteúdo:

O segundo passo não seria a *apresentação* por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este passo de *problematização* (SAVIANI, 1984, p. 74, grifo do autor).

Os problemas postos pela prática social nem sempre podem ser tratados na sua totalidade em cada área do conhecimento, por essa razão, há que se efetuar uma seleção do que é fundamental. “De acordo com essa proposta teórico-metodológica as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos” (GASPARIN, 2011, p. 37).

Para a seleção do conteúdo e considerando que este não deve partir das necessidades imediatas e locais de cada acadêmico ou da turma, grandes questões sociais, enfrentadas coletivamente, porém inseridas e especificadas na Unidade, foram pensadas pela docente/pesquisadora, quando da organização do Programa da disciplina da Didática.

a) Discussão do conteúdo

- *Quais as características que se reveste a escola em nossa sociedade?*
- *Por que a escola tem função contraditória?*
- *Como se dá a relação educação e sociedade?*

- *O que significa trabalho educativo?*
- *Por que ao trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem a escola necessita adotar uma teoria pedagógica?*

As questões acima elencadas, considerando a prática social mais ampla, acrescida dos questionamentos dos acadêmicos, nortearam os encaminhamentos no transcorrer das aulas envolvendo a Unidade Didática I e permeando os conteúdos estudados ao longo do ano letivo, num movimento dialético.

Partindo do pressuposto que a aprendizagem se faz por aproximações sucessivas e de que esta decorre do ensino, pois desse modo o aluno consegue superar o imediato no mediato, cabendo ao professor, pela mediação fazer com que tenham acesso ao conhecimento, iniciamos os estudos em Didática partindo do eixo: *Educação, sociedade e ensino*. Do contexto social para a sala e desta à realidade.

Falar sobre educação significa pensar a questão do trabalho, categoria central de análise, pelo fato de explicar a trajetória humana e o próprio processo educativo. O que diferencia os homens dos outros animais é o processo de trabalho.

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho (SAVIANI, 2012a, p.11).

O homem ao extrair da natureza os meios de sua subsistência acaba criando um mundo humano. A educação constituindo um fenômeno próprio dos seres humanos, “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2012a, p. 11). Para esse autor, uma categoria de produção traduzida como ‘trabalho não material’, uma vez que produz o saber. Enquanto produção não material, a educação situa-se na modalidade em que o ato de produção e de consumo imbrica-se. Nesse sentido, a aula, uma atividade de ensino que envolve professor e aluno se constitui trabalho.

Gramsci (1891-1937) também anuncia que estudar é trabalho, exige esforço objetivando o alcance da abstração necessária para que a aprendizagem se efetive. Nas palavras do autor:

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (GRAMSCI, 1985, p.138-139).

b) Dimensões do conteúdo

No planejamento de uma Unidade Didática é fundamental considerar as múltiplas faces do conteúdo: “[...] a ciência é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas, etc.” (GASPARIN, 2011, p. 38). O tema (eixo de estudo) se reveste, portanto, de diversas dimensões visando responder às questões da prática social, evidenciando a importância do conhecimento e o sentido deste para o acadêmico. Dimensões que constituem os desafios intelectuais e que orientarão os momentos seguintes do método.

Por se tratar de um processo diretivo, o professor pode planejá-lo antecipadamente (GASPARIN, 2011). Com esse entendimento, planejamos as diversas dimensões (múltiplas faces) do conteúdo.

Conceitual/Científica: O que é o homem? Qual a concepção de trabalho? O que é sociedade? Qual o conceito de educação? O que significa cultura? O que é ensino? O que é método?

Social: Qual o papel da educação?

Histórica: Como o conhecimento é produzido? Quais as concepções pedagógicas na história da educação brasileira? Qual a visão de escola / ensino que norteia cada teoria pedagógica?

Política/Econômica: Quais os reflexos que uma sociedade organizada nos moldes do sistema capitalista como o brasileiro, confere ao processo educativo?

Filosófica: Qual a concepção filosófica presente na pedagogia progressista histórico-crítica?

Educacional: *Que teoria pedagógica está presente nos projetos das escolas da rede pública de educação do Estado do Paraná? Os professores planejam suas atividades em consonância com o que está proposto no texto do documento?*

Operacional/Prática *Como se estrutura o método pedagógico na perspectiva histórico-crítica? Como vivenciá-lo?*

Explorar o conteúdo em suas múltiplas faces implica pensar que o conhecimento trabalhado mantém diálogo permanente com outros conhecimentos. “[...] poder-se-ia dizer que se trata de interdisciplinaridade” (GASPARIN, 2011, p.41). Voltaremos à questão da interdisciplinaridade na Unidade Didática, cujo eixo é o *Planejamento de Ensino*.

Para desencadear o estudo desta e demais Unidades, um referencial teórico foi selecionado. Nesse sentido houve necessidade da indicação de textos e obras (Quadro 2) para que fizessem, com antecedência, uma leitura destacando aspectos relevantes, compreensões e dúvidas com relação ao tema. Além dos textos e obras elencadas no Programa da disciplina, outros referenciais teóricos foram inseridos nessa etapa, a fim de ampliar as discussões.

Concordando com Wachowicz (2009) de que selecionar um capítulo de uma obra, só faz sentido quando essa for escrita por vários autores, pois cada capítulo forma um todo, mas, por outro lado, preocupada pelo fato de que a leitura poderia não ser efetuada na sua totalidade, tomamos o cuidado de explicitar o conjunto da obra e nesta, enfatizar os capítulos chamando a atenção para aqueles que, por alguma razão, mereciam um olhar mais atento por parte de cada um, para as discussões iniciais.

Os livros e textos foram apresentados em sala e disponibilizados. Para tanto, um levantamento das obras nessa área e do número de exemplares na biblioteca da IES foi efetuado, com informação em sala de aula. Colocamos também à disposição, nosso acervo pessoal.

Um aspecto que merece ser destacado diz respeito à aquisição, pelos acadêmicos, de algumas obras indicadas. Um posicionamento não muito comum em nossa comunidade acadêmica, por razões diversas, entre elas a questão financeira. A importância de se ler o próprio autor na fonte original foi ressaltada.

Esse momento da caminhada de investigação e ensino não foi fácil para administrar. Os acadêmicos, a princípio, reclamaram muito quanto à quantidade de material a ser providenciado e lido.

Apesar das reclamações, houve surpresas. Durante as discussões percebemos que haviam efetuado leitura de boa parte do material.

Quadro 2 – Obras e Textos: selecionados e sugeridos pela docente/pesquisadora

Nº	UNIDADE DE TRABALHO	AUTORES	TEXTO	CONHECIMENTO DOS ACADÊMICOS
1	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO ENSINO: <ul style="list-style-type: none"> • Relação educação e sociedade; • Concepções e vertentes educacionais; • Pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural 	Marx, K. ENGELS, F. LUCKESI, C. C. ;PASSOS, E. S. RIOS, T. WACHOWICZ L. A. SAVIANI, D. Duarte, N	1.1 Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de “O Capital” 1.2 A transformação do macaco em homem 1.3 Introdução à filosofia – Capítulo VI Caminhos históricos do filosofar Título 4 Idade contemporânea:multiplicidade dos problemas emergentes- O Marxismo 1.4 Ética e competência- Capítulo 2: Educação e sociedade: perspectiva política da prática educativa 1.5 O método dialético na didática - Capítulo II A questão educacional: socialização do saber 1.6.1 Escola e democracia : 1.6.2 Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações - Capítulo 1 Sobre a natureza e a especificidade da educação 1.7 Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski, capítulo cinco: A escola de Vigotski e a educação escolar	Prática social do conteúdo Concepções de: homem; sociedade; trabalho; educação; cultura; instituição social; escola; ensino; política; classes sociais; sistema capitalista; ideologia; dialética; concepção pedagógica; prática pedagógica; pedagogia liberal ; pedagogia progressista pedagogia histórico-crítica; teoria histórico-cultural.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

4.1.3 Instrumentalização

Se o segundo momento corresponde aos principais problemas identificados pela prática social, a instrumentalização corresponde à apropriação dos instrumentos necessários com vista à solução desses problemas. “[...] momento do saber fazer docente-discentes, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social” (GASPARIN, 2011, p. 51).

A instrumentalização corresponde ao processo de ensino. Processo que possibilita a apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e

socialmente. Para Leontiev (2004), o ser humano, para apropriar-se desse conhecimento, fazer dele 'os órgãos de sua individualidade', precisa entrar em contato com os fenômenos do mundo humano que o circunda, por meio de outros homens. Nesse sentido, o professor, na prática pedagógica, deve colocar o aluno em contato com os conteúdos clássicos, aquele conteúdo que tem caráter permanente, que resistiu aos embates do tempo (SAVIANI, 2012a). Conhecimento científico, instrumentos que modificam, não apenas a vida pessoal, inclusive a profissional e que podem provocar mudanças num âmbito maior da sociedade.

a) Ações didático-pedagógicas

Trabalhar com o conhecimento (conteúdos) exige formas adequadas. Concordando com Facci (2004a), de que o professor ao utilizar-se apenas do verbalismo, obterá por parte do aluno uma assimilação vazia do conteúdo trabalhado, lançamos mão da exposição dialogada, instigamos ações individuais e coletivas, não apenas no desenvolvimento desta Unidade, mas durante todo o processo. Como a pedagogia histórico-crítica busca superar por incorporação o que outras correntes pedagógicas elaboraram, não há porque fugir "do uso de materiais já consagrados por outras correntes teóricas" (MARSIGLIA, 2013, p. 232).

A apreensão do conteúdo pelo aluno está na dependência da atuação, direta ou indiretamente do professor (SAVIANI, 1984, 2008). Os alunos e o objeto do conhecimento devem ser colocados em recíproca relação por meio da mediação do professor. "É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo" (GASPARIN, 2011, p. 50).

Como os conteúdos constituem objeto de ensino, ensinar conteúdos é ensinar a conceituar. O aluno ao apreender o conceito, muda sua maneira de pensar e não precisa estar diante do objeto, para pensar sobre ele, podendo fazê-lo através do conceito. O conceito é um conhecimento "que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata" (SFORNI, 2004, p. 78).

O confronto entre o conceito espontâneo, prática social do acadêmico e o científico trabalhado via processo de ensino, implica que este negue o primeiro pela incorporação. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1984, p. 75).

Como mediador, agente cultural, o professor neste momento deve possibilitar aos alunos o contato com a realidade. Fazendo a mediação entre o acadêmico e o objeto do conhecimento e utilizando a técnica, “Estudo Dirigido”, propiciamos as condições para o desenvolvimento do conteúdo. Atuando na zona de desenvolvimento iminente, os conceitos espontâneos e científicos passaram a ser confrontados. As reflexões e posicionamentos dos participantes aparecem retratados nos excertos, a seguir:

As leituras me fizeram pensar: por que o professor não tem esse conhecimento para atuar? (Pn 8).

Professora, ao ler o capítulo ‘Educação e sociedade’ de Rios (2004) me chamou a atenção a questão da dimensão política da educação. Sempre que se fala em política as pessoas logo pensam na política (questão partidária, governo, políticos). E foi isso que apareceu nas primeiras escritas que fizemos, quando a senhora solicitou um conceito de política. Considerei importante saber que a escola cumpre um papel político quando prepara o aluno para a vida política, para compreender a realidade, para transformá-la. (Pn 28).

Nesse mesmo texto, professora! (faz a leitura) a autora quando diz que a escola é o espaço de inserção do sujeito nos valores da classe dominante, comenta que a ideologia é do ponto de vista das ideias, o elemento de sustentação do sistema capitalista. A autora ao escrever recorre a uma frase de Cunha (1975) “elaborado no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia”. Eu achava que aristocracia vinha de Aristóteles. O texto faz referência à classe social. Realmente, preciso ler mais (Pn 20).

Infelizmente, percebo que a gente (*sic*) incorpora a ideologia burguesa e acha tudo normal, natural (L 25).

Na obra de Saviani (2011) ele discute a questão do trabalho. Mesmo construindo uma choupana para viver, significa que também antecipou essa morada em ideias, antes de construí-la? (Pn 9).

Com relação ao papel da escola, Saviani (2011) diz que é preciso trabalhar com o que é clássico. Acho então que as escolas precisam rever essa questão das datas comemorativas, professora! (Pv 29).

A escola deveria passar o conhecimento, só que isto de fato não acontece (Pv 16).

O professor não tem dado conta de passar (*sic*) o conteúdo e transfere para os pais, como tarefa (Pv 14).

Já que a professora está falando da questão do currículo, explique sobre os PCN's e as DCE's do Estado do Paraná (Pv.18).

O que chamou minha atenção foi a parte do texto que Wachowicz (1989) fala que, com a revogação do Ato Institucional n.05 de 1968 a crítica sobre a política educacional no Brasil foi sendo ampliada. Confesso que tive que buscar outros livros, conversar com pessoas da família (meu pai), pois não sabia o que era esse tal (*sic*) de A.I 5 (L 26).

Professora! Recorrendo a Vásquez, a autora do texto diz que o homem “não é apenas uma ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas necessidades”. Como assim, não entendi? (L 15).

Diante deste último questionamento, outro acadêmico, participando da discussão, argumenta:

Penso que a partir do momento que o homem inventa uma máquina, por exemplo, acaba gerando a necessidade de criar outro instrumento, até para conserto, manutenção dessa máquina (L 12).

As leituras e discussões quanto à relação *Educação, sociedade e ensino* fizeram emergir também indagações referentes à existência de diferentes posições (concepções pedagógicas):

A escola estabelece uma concepção teórica ao elaborar o seu Projeto político-pedagógico? (L 25).

Quando lemos no texto que o “discurso liberal permeia entre nós, as propostas oficiais e muitas concepções dos educadores” a gente (*sic*) acaba pensando: será que os professores têm esse conhecimento? (L 7).

Professora, nunca tinha ouvido falar sobre ‘otimismo pedagógico’, ‘pessimismo pedagógico’, ‘concepção dialética de educação’ e

'classe subalterna'. Penso que vai ser preciso ler muito mais sobre isto, principalmente eu (L 4).

Quero dizer para os colegas e para a professora que a leitura desse material não foi fácil. Pelo falta de tempo (eu trabalho durante o dia) e pelo conteúdo mesmo. Tive que recorrer a outros textos e ao dicionário para dar conta da leitura (compreensão): Classe hegemônica, Estado, Pedagogia Progressista, Ideologia. Seletividade social. Mas, valeu a pena. Estou até gostando dessa Didática! (L 15).

Discutindo essa questão a gente (*sic*) pensa na escola que estudamos e na mistura de concepções presentes. O que está no Projeto político-pedagógico - PPP, não acontece na sala de aula. Penso que o professor não tem uma fundamentação sobre essa questão (Pv 18; Pn 28 e L 7).

Entre os autores das falas, acima emitidas, há o predomínio de acadêmicos do Curso (L), uma licenciatura, cuja matriz curricular contempla a Didática, com uma carga horária inferior à carga horária do Curso (Pv e Pn). Sem contar o fato de que esta disciplina é oferecida em apenas uma das séries do curso e que, grande parte dos acadêmicos não teve contato com a área anteriormente.

As teorias pedagógicas são produzidas pelos homens em situações concretas, representando, portanto, um universo conceitual que advém dessa realidade. O trabalho educativo apresenta-se articulado a uma teoria que se origina a partir da organização da sociedade

Para mobilizar os participantes quanto à compreensão de que o exercício do trabalho educativo acontece vinculado a uma teoria pedagógica que o sustenta, solicitamos leituras e atividades. Saviani (2012a) argumenta ser fundamental a realização de atividades, as mais diversas possíveis, no processo de ensino, visando mobilizar o aluno à aprendizagem. Uma vez que, o desempenho de uma atividade mental implica uma atividade de ordem física, segue o solicitado nesse sentido:

Atividade

Organizados em equipe efetuem um estudo de uma das vertentes pedagógicas. Para esta atividade escolham uma forma de apresentação ao grande grupo.

Durante a realização procurem mobilizar o grande grupo à identificação da vertente pedagógica explicitada, caracterizando-a.

Quanto à apresentação do estudo pelo pequeno grupo aos demais (turma), propusemos a caracterização de uma prática pedagógica. A escolha (forma) predominante para apresentação foi uma dramatização. À classe coube a tarefa de observar, fazer anotações visando identificação da vertente pedagógica. A atividade desenvolvida, além de exigir dos mesmos a realização de estudos/leituras, de desencadear um trabalho coletivo de produção, oportunizou a socialização do estudo efetuado pela equipe, ao grande grupo (classe). Enquanto docente coube-nos fazer as intervenções. Abrimos discussões instigando a todos quanto à compreensão de que o modo como o professor desenvolve a prática pedagógica: seleciona o conteúdo; estabelece os objetivos; define o procedimento metodológico e organiza a avaliação, traz implícitos pressupostos teórico-metodológicos. Como a aquisição do conhecimento ocorre em momentos organizados com o fim explícito de ensinar, objetivando aprendizagem, uma segunda atividade (palavra-cruzada) envolvendo o conteúdo até então discutido foi solicitada.

Atividade: Analisando os enunciados, resolva a palavra-cruzada. Para a realização da atividade retomem o conteúdo discutido ao longo da Unidade I:

1 Contexto que confere especificidade à educação.

2 Intervenção intencional e consciente dos homens na realidade, elemento distintivo do homem em relação aos outros animais.

3 O senso comum costuma identificá-la como erudição, acúmulo de conhecimentos, atividade intelectual. Ela é o mundo transformado pelos homens.

4 Conjunto de ideias, crenças, valores que ganha corpo e se solidifica no processo de desenvolvimento das sociedades capitalistas.

5 Espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos.

6 Ponto de partida que leva os homens a fazerem cultura.

7 *Uma característica da ação dos homens em sociedade, produzindo sua vida e conferindo-lhe significado.*

8 *Elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para se tornarem humanos.*

9 *Ciência, conhecimento metódico e sistematizado que cabe à escola transmitir.*

10 *Saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado.*

11 *Área do conhecimento cuja responsabilidade está em tornar progressista a educação, segundo Wachowicz (1989).*

12 *Atividade de ensino produzida e consumida ao mesmo tempo.*

13 *Organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares.*

14 *Pedagogia que considera o trabalho como princípio educativo fundamental.*

15 *Processo através do qual acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à erudita.*

16 *Um dos momentos do método da prática social.*

17 *Profissional a quem cabe delinear a didática progressista, porque sente e sabe o que é necessário para sua classe social.*

18 *Materialismo que estuda todos os fenômenos numa perspectiva dinâmica e totalmente abrangente, segundo o processo da tese, antítese e síntese.*

19 *Educador/pesquisador que explicita as ações didáticas fundamentais para que o professor organize e desenvolva uma proposta teórico-metodológica tendo como base a pedagogia histórico-crítica.*

20 *Corrente teórica que resulta da aplicação do materialismo dialético na análise e interpretação da história.*

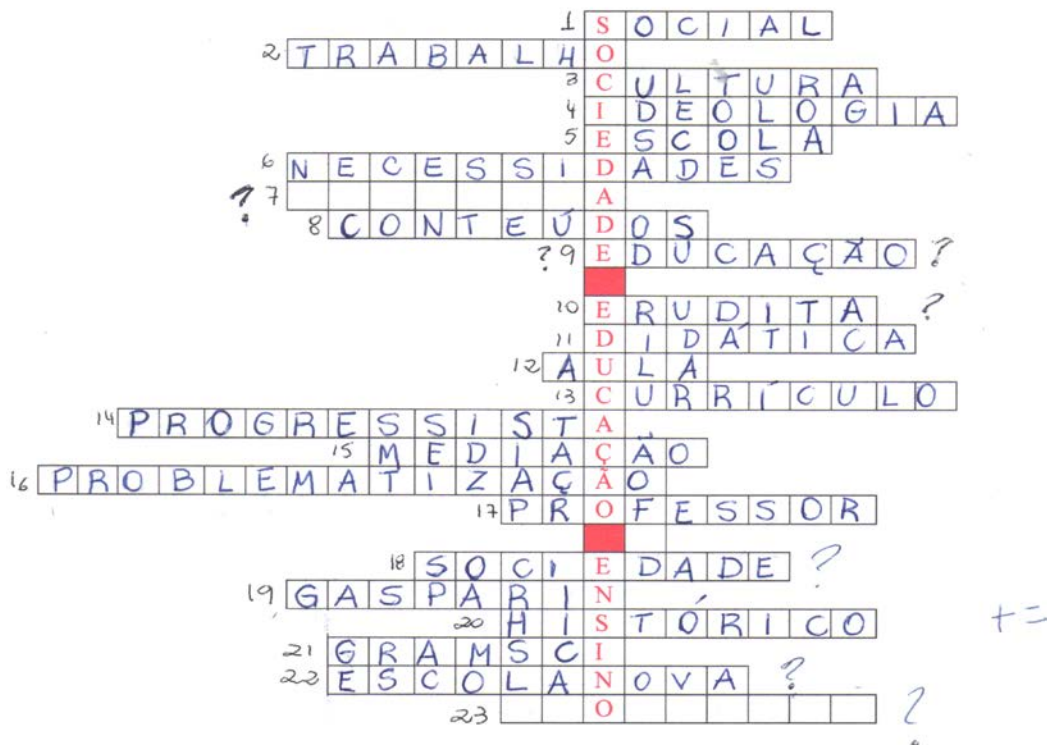
21 *Filósofo e educador que propõe as bases de uma pedagogia progressista, formulação na qual recoloca os conceitos de cultura e de educação. Movimento que no Brasil é chamado de 'pedagogia histórico-crítica' (WACHOWICZ, 1989).*

22 *Tipo de relação entre as classes sociais numa formação capitalista, uma vez que uma das classes, a dominante, estabelece apropriando-se do trabalho da outra, a dominada e explorada.*

23 *Base onde se desenvolve o modo de produção da sociedade capitalista (nível da infraestrutura).*

A atividade³⁸ ocorreu em equipe. Os exemplares transcritos (Figuras 1, 2 e 3), evidenciam as dificuldades, mas também indícios de apreensão do conteúdo. Na análise (correção) tivemos o cuidado de não anotar (registrar) a resposta nos espaços deixados em branco pela equipe. Qual o objetivo? Desencadear/provocar novas discussões, ou seja, mobilizar os integrantes de cada equipe e a classe como um todo, quando do retorno do material, na tentativa de resolução da atividade.

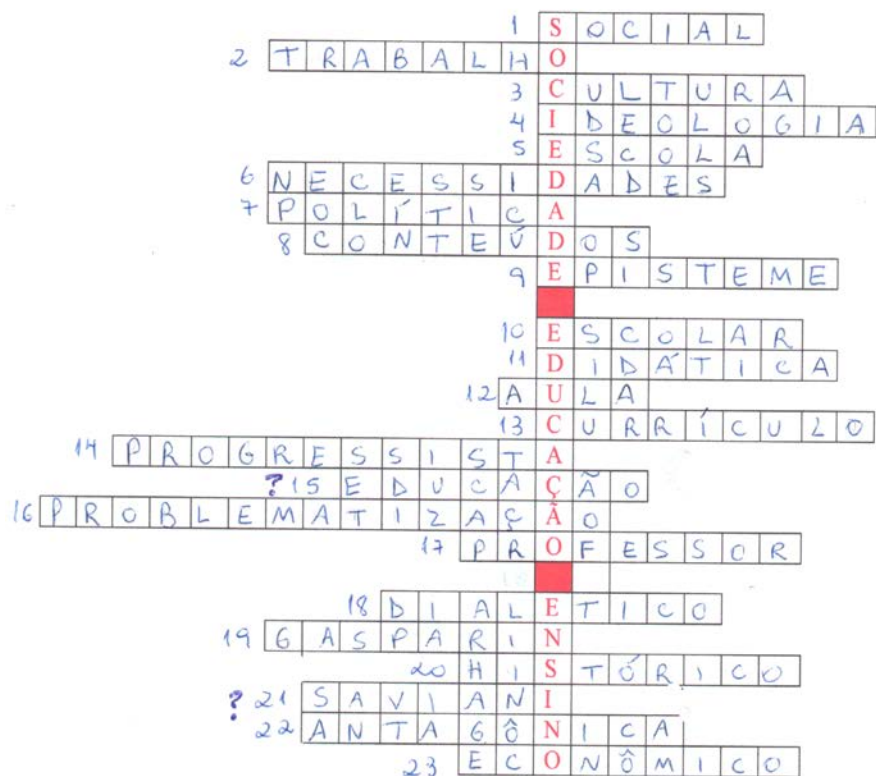
Figura 1 – Palavra-cruzada (Pv 10,24 e 18).



Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

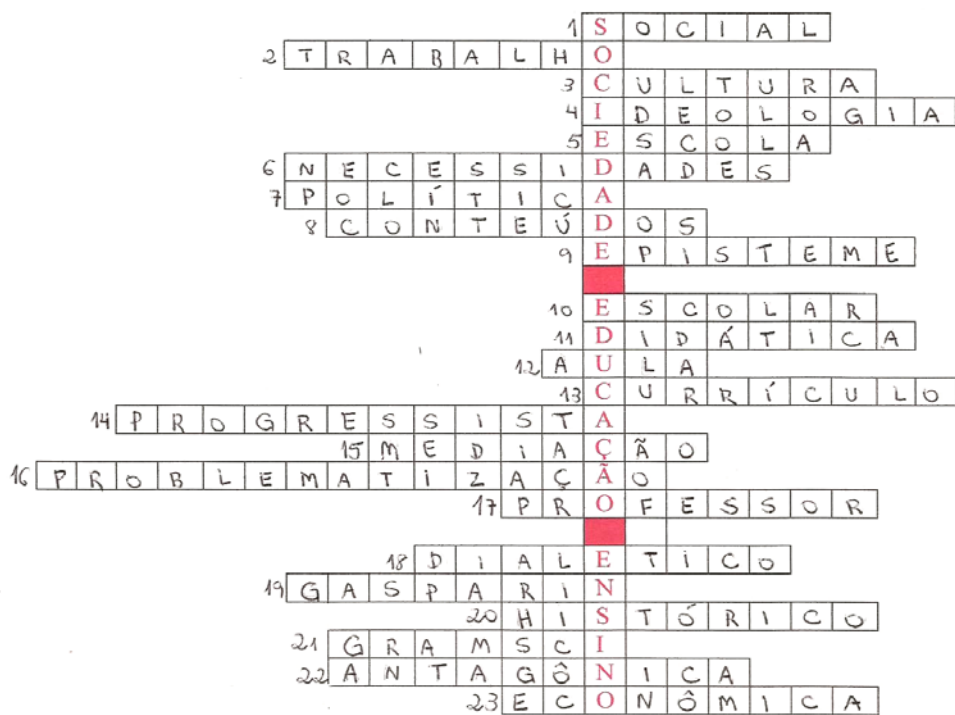
38 Ao trazer para o trabalho, esta primeira atividade, no caso em equipe (um exemplar de cada turma), o fizemos por amostragem aleatória simples, como representativa do grupo trabalhado (GIL, 2012). Cabe ressaltar que essa posição será assumida no transcorrer da investigação, inclusive com relação às produções individuais, por dois motivos: o número de acadêmicos participantes na pesquisa (oitenta e um) impossibilitando o registro de todas as atividades nesse trabalho (mesmo que analisadas pela docente). O outro se refere ao cuidado que tivemos para não priorizar (escolher) a produção de um em detrimento de outro pelo fato de estarmos imersa no processo de investigação, mas ao mesmo tempo de ensino. Este por sinal, o grande desafio.

Figura 2 – Palavra-cruzada (Pn 4, 8 e 20).



Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

Figura 3 – Palavra-cruzada (L 7, 14 e 26).



Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

b) Recursos humanos e materiais

Integrado aos demais momentos do plano de trabalho, os recursos humanos (docente-discentes) e os materiais equipamentos, objetos são imprescindíveis para o desenvolvimento da prática educativa. No planejamento da Unidade Didática I propusemos:

Utilização de equipamento multimídia, quadro de giz e um referencial bibliográfico.
Este último, conforme indicado no Quadro 2 da Unidade Didática.

Todo material preparado por ocasião do planejamento e utilizado na exposição e discussão do conteúdo foi disponibilizado aos acadêmicos, posteriormente às aulas. Qual a razão desse procedimento? Instigar os discentes a recorrerem à produção científica (artigos e livros), não se limitando à síntese, elaborada pela docente.

4.1.4 Catarse

Presente em todos os campos de atuação humana, o momento da catarse é parte do processo de homogeneização:

Se ela é apenas um momento, isso significa que esse momento tem um antes e um depois. O que caracteriza o momento catártico é justamente o fato de se instaurar uma diferença qualitativa entre o antes e o depois (DUARTE, 2007, p. 70).

A catarse é também um momento do processo educativo escolar. Momento no qual ocorre a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p. 75). Na catarse o aluno evidencia a incorporação dos conteúdos trabalhados. Em razão da interdependência entre os momentos, a catarse vai acontecendo de forma cada vez mais aprofundada. Na catarse se dá a apreensão do fenômeno de forma mais complexa. Corresponde à visão de totalidade daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas. Se no início do processo educativo, tudo era visto como algo confuso, sincrético, empírico, agora

o conteúdo torna-se concreto. Ao educador, por possuir a síntese, ainda que precária, conforme caracterizado nesse trabalho, cabe “compreender as mediatizadas relações entre o processo pedagógico, no qual o indivíduo se relaciona com o conhecimento, e a prática social extraescolar, onde o indivíduo pode utilizar o conhecimento [...]” (DUARTE, 2007, p.73). Conhecimento este enquanto instrumento de transformação social.

a) Síntese mental

Do acadêmico espera-se que, uma vez envolvido com o processo de apreensão do conteúdo, seja capaz de efetuar uma síntese mental. Ao professor, quando da elaboração do planejamento, também cabe fazer o exercício de pensar, organizar “[...] a síntese a que o aluno deve chegar ao término do processo teórico do ensino e da aprendizagem” (GASPARIN, 2011, p.133).

O texto síntese³⁹, apresentado a seguir, contempla as dimensões (desafios intelectuais) elencadas no momento da problematização.

Para efetuar uma reflexão sobre educação faz-se necessário partir do contexto que a envolve. É preciso observar, analisar a sociedade para identificar as determinações que esta, organizada no modelo capitalista, confere ao processo educativo (política/econômica).

Educação significa transmissão de cultura (conceitual/científica). Cultura é tudo que resulta da interferência dos homens no mundo que os cerca e do qual fazem parte (conceitual). O homem participa da criação cultural, estabelece normas para sua ação, partilha valores e crenças (social). Tudo isso é resultado do trabalho. Trabalho significando a intervenção intencional dos homens na realidade (conceitual/científica). O trabalho é o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente (histórica/social). O que diferencia a espécie humana dos outros animais é o trabalho. Esse trabalho pode ser material e não material (científica). A produção material se caracteriza pela

³⁹ Cabe ressaltar que independente da síntese efetuada pelo acadêmico, por sinal, em muitos momentos, na oralidade, enquanto docente consideramos fundamental efetuar nossa síntese, no ato do planejamento, significando uma oportunidade para o exercício de produção. Esta síntese retratando o conteúdo trabalhado em suas múltiplas dimensões está presente em cada Unidade Didática.

produção de objetos. É a garantia da subsistência (econômica/política). O trabalho não material se caracteriza pela produção das ideias, valores, símbolos, conceitos etc. (filosófica).

A educação é trabalho não material. A educação depende do professor para o alcance do objetivo e não se realiza sem a presença ativa do aluno (operacional). Como a sociedade se organiza com base na produção da vida material de seus membros e das relações sociais decorrentes, a cultura, elemento de sustentação da sociedade precisa ser transmitida e preservada pelas instituições sociais (econômica/política).

Em sociedades como a nossa há uma instituição cuja função específica é a transmissão da cultura (histórica). Esta instituição é a escola (histórica/educacional). A sociedade capitalista se caracteriza por ter uma organização sustentada numa contradição que ocorre entre capital e trabalho e que provoca a divisão de seus membros em duas classes antagônicas: a classe burguesa e a trabalhadora (econômica/política/social).

As classes sociais, numa formação capitalista estão sempre em relação antagônica, a partir da exploração que uma das classes, a dominante, estabelece ao apropriar-se do trabalho da outra, a dominada e explorada (filosófica/econômica). Nesta sociedade a escola tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante, ou seja, a ideologia (ideológica).

A ideologia enquanto princípios e normas orienta tanto uma ação dialética da classe dominada, como uma ação conservadora, de manutenção, ou seja, antidialética (conceitual/ideológica). A ideologia liberal que está presente na sociedade encontra na escola um campo privilegiado para instalar-se no saber a ser transmitido (educacional/ideológica). A ideologia apresenta como “naturais” elementos que na verdade são determinados pelas relações econômicas de produção, por interesses da classe dominante. Esta questão fica evidenciada na escola, por meio das propostas oficiais e nas concepções dos próprios educadores (educacional). Por esta razão há que se analisar a relação sociedade-escola de modo crítico (filosófica/política).

Uma análise crítica possibilitará constatação da existência de posições diferentes, ou seja, teorias quanto àquela relação. Por um lado as teorias não críticas, pedagogia liberal, em suas diferentes vertentes que desempenham e

desempenham grande poder sobre a ação docente. Teorias que expressam uma visão otimista, ingênua (histórica/filosófica/educacional). Contrapondo-se à primeira, aparecem as teorias crítico-reprodutivistas: teorias da escola como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e da escola dualista. Seus defensores chamam a atenção para a reprodução. Esse grupo ao desvelar a articulação da educação com os interesses da burguesia acabou propagando o pessimismo (histórica/filosófica/educacional). A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética (filosófica).

A dialética é o modo de pensarmos a realidade e suas contradições e em permanente transformação (conceitual/científica). Uma das características da dialética é o espírito crítico e autocrítico (filosófica). A reflexão crítica mostrará que a contradição é inerente à escola, como a toda realidade (filosófica).

A escola intervém nos rumos da sociedade, mas também é influenciada pelo que ocorre na sociedade (política/econômica). Nesse sentido um grupo de teorias passa a fazer uma análise crítica da sociedade e da educação, a pedagogia progressista e suas vertentes (histórica/educacional).

No final da década de 1970, uma pedagogia crítica vai sendo delineada recebendo, a partir de 1984, a denominação de histórico-crítica (histórica/filosófica). A pedagogia histórico-crítica estruturada por Saviani é tributária da concepção dialética, na versão do materialismo histórico (Karl Marx) (conceitual/científica). Segundo o materialismo, o homem se desenvolve física e intelectualmente pelo trabalho (social/operacional). É histórico uma vez que a humanidade se desenvolve a partir da cultura produzida pelas gerações anteriores e é dialético uma vez que a humanidade não se desenvolve linearmente, mas por meio das contradições, das lutas, das transformações econômicas, culturais, sociais, etc. (histórica/filosófica/política).

A pedagogia histórico-crítica tem bases também na psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski. Trabalhar nessa perspectiva possibilita superar por incorporação, a pedagogia tradicional, o escolanovismo e o tecnicismo (histórica/filosófica).

Para Saviani (2010), a educação é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens (conceitual). A escola tem a ver, portanto, com o problema da ciência, com o saber metódico,

sistematizado (científica/operacional). Educação como mediação no seio da prática social global (social). A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, decorrendo, portanto um método pedagógico, envolvendo cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (educacional/operacional).

b) Expressão da síntese (avaliação)

No transcorrer da Unidade por meio das atividades realizadas; participação nas discussões e posicionamentos, o acadêmico pôde manifestar-se com relação ao conteúdo, evidenciando uma visão mais ampla do que a apresentada por ele, no início do processo. Como a expressão material faz parte do processo pedagógico, uma atividade avaliativa constituiu um instrumento importante e necessário para leitura e análise do nível de desenvolvimento (apreensão do conhecimento) de cada participante. Neste caso solicitamos a produção de um texto. Qual a razão? O texto, uma forma de linguagem, possibilita que o acadêmico expresse o saber (aprendizagem) com relação ao conteúdo ministrado (ensinado). Enquanto totalidade dinâmica e com sentido (dialética) vai além do aspecto ortográfico, constituindo-se uma atividade criadora. Por outro lado, o professor ao avaliar o texto, perceberá os aspectos conceituais que requeiram possíveis intervenções (ALMEIDA; OLIVEIRA; ARNONI, 2007). O suporte (enunciado) a seguir, encabeçava a solicitação:

Falar da educação, enquanto fenômeno histórico e social implica percorrer um caminho de reflexão sobre trabalho, sociedade, cultura, escola, concepção pedagógica, currículo, professor, prática pedagógica, sala de aula, ensino. Para Rios (2004), a escola tem uma função contraditória, ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura. A escola intervém nos rumos da sociedade, mas é também influenciada pelo que ocorre na sociedade.

No encaminhamento da atividade, enfatizamos que procurassem pensar as múltiplas faces do conhecimento. A leitura e a análise dos textos produzidos permitem anunciar a tentativa do acadêmico em discutir educação articulando-a

ao contexto histórico em que se situa. Essa atividade ocorreu em sala de aula, no final do bimestre.

É importante esclarecer que os textos abaixo, num total de seis (dois de cada turma) foram transcritos tal qual foram redigidos, ou seja, sem as correções necessárias de linguagem.

Sociedade, educação e ensino

Ao estudar as correntes teóricas percebemos que numa concepção tradicional, uma tendência pedagógica muito questionada, o processo educativo se preocupava com a transmissão do conhecimento. Esse aspecto acabou se perdendo em outras correntes. Ensinar os conteúdos, na escola se transformou num processo, para trabalhar aquilo que interessa ao aluno, o saber espontâneo. Creio (*sic*) que com uma pedagogia crítica isso pode ser mudado. Ao professor cabe transmitir o conhecimento científico, clássico. Através (*sic*) da educação escolar podemos promover a transformação do homem e da sociedade. Essa é a tarefa do educador (Pv 21).

O texto retoma as leituras e discussões realizadas ao longo da Unidade Didática. Um aspecto a ser destacado é a reflexão quanto às diferentes vertentes pedagógicas. Com relação à pedagogia tradicional, o autor ressalta a preocupação dessa vertente com a transmissão dos conteúdos. Nesse sentido recorre à discussão efetuada de que “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, numa farsa” (SAVIANI, 1984, p. 59).

Escola (educação): o processo de socialização

O homem desde os primórdios de sua existência difere dos outros animais, porque através (*sic*) do seu trabalho produz sua humanização, fator imprescindível para sua manutenção. Transformando a natureza, modificando tudo que aí está, (*sic*) assim vai produzindo culturalmente sua história. A escola tem um papel fundamental nesta trajetória, que é formar o cidadão crítico intervindo assim nos rumos da sociedade e no processo de socialização. Não se pode pensar escola, sem pensar a educação, como se dá tal processo, sem que haja uma reflexão, por exemplo, sobre o porquê e como está sendo realizado este trabalho de humanização. Tendo em vista que este indivíduo que vai para a escola com suas experiências, às vezes nem sabe o que é ser cidadão, torna-se papel da escola reverter essa situação. Não, podemos nos esquecer (*sic*) que ela também sofre

interferências externas que precisam ser revistas no modelo pedagógico adotado na transmissão do conhecimento. Diante disso, é importante se perguntar: Que homem nós queremos formar? Que sociedade nós queremos? Com essa consciência (*sic*) todos os processos caminharão rumo a uma sociedade mais digna, justa e igualitária, fruto da ação dos homens. Homens que se preocupam em querer formar e transformar a sociedade atual (*sic*) quanto os cidadãos (Pv 24).

Estes, bem como os demais textos analisados, significaram a oportunidade para percepção do estágio do acadêmico em relação à apreensão do conteúdo. No texto, o participante contempla a questão do trabalho. Trabalho enquanto processo de humanização do homem. Aborda também o papel da escola na formação do indivíduo para participação, atuação nas várias instâncias da vida social.

Uma sociedade que pode se transformar

Como o homem é um ser no mundo onde há uma relação com mesma influência das partes (*sic*), uma sobre a outra, ele é um ser que ao interagir com o mundo que o rodeia, o transforma de acordo com suas necessidades e desejos e a partir disso “constrói” a cultura, que em síntese é conceituada como sendo aquele acumulado historicamente produzido pelo homem nos diversos modelos sociais que existiram ao longo do tempo. Várias são as instituições que transmitem esse saber historicamente para os homens, mas a instituição que é vista como principal transmissora é a escola que se organiza sistematicamente, de modo a poder realizar esse encargo. Na escola, o principal transmissor do conhecimento sistematizado é o professor, e o faz em uma relação de diálogo com os alunos, pois ao mesmo tempo em que é o “detentor do saber” ensina, também precisa conhecer experiências destes (notadas dentro de uma Pedagogia Histórico-Crítica, dentro (*sic*) da Prática Social Inicial). A partir das necessidades do saber - produção imaterial (aprendida na escola e em sua realidade) o homem atua no mundo através do trabalho, e esse trabalho também é contribuinte para a produção daquele saber que vai se acumulando historicamente - primariamente chamado de cultura. Mas, o conhecimento que é transmitido aos homens, nem sempre acontece de forma igualitária, dentro das ações nucleares da escola – o currículo que envolve o que vai ser ensinado e como vai ser ensinado, pode haver divergência entre um centro (escola) e outro, pois como nossa sociedade é capitalista-liberal, apresentando uma divisão de classes (aqueles que fazem parte da classe dominante e aqueles que fazem parte da classe trabalhadora) sendo um ensino de mais qualidade destinado, principalmente à classe dominante que assim continuará em seu posto de dominante (mantendo a sociedade e não visando uma transformação como quer a pedagogia histórico-

crítica) e um ensino de menos qualidade (*sic*) geralmente, fala-se que este é o ensino das escolas públicas, com um direcionamento, por exemplo, no nível médio, muito maior para o técnico do que para o ensino superior, pois assim, a classe trabalhadora continuará na execução de trabalhos (produção material) pensados por aqueles da classe dominante (produção imaterial). Tudo isso acaba acontecendo principalmente na sociedade brasileira por conta do modelo econômico e político e pela “acomodação”, (*sic*) também. Aceitação em que o povo vive, sem questionar o porquê dessa divisão de classes e sem questionar melhorias e tentar melhorar (*sic*), acontecendo assim, exatamente, o que os componentes da classe dominante desejam – a manutenção da sociedade, favorecendo os seus interesses de classe. A pedagogia histórico-crítica visa utilizar o conhecimento prévio e do senso comum do aluno transformando-o em conhecimento sintético (*sic*) para a transformação da sociedade (digo esse parêntese, pois é essa a pedagogia que está como vigente nas escolas, mas que na realidade não é exercida, pois não se sabe realmente como aplicá-la). É a partir daí que questiono: será mesmo que a educação não é a força maior de transformação da sociedade? Por que isso é visto com uma visão ingênua da educação. Todos os indivíduos fazem parte da nossa sociedade, primeiramente, antes de exercer a força de trabalho, passam pela educação escolar, que embora ainda divergente por conta da divisão de classes sociais, pode ter tudo isso mudado a partir da universalização do ensino para todos, mesmo que isso bata de frente com os interesses da classe dominante. Para uma sociedade igualitária, com direitos realmente iguais para todos, acredito sim, que a educação, a escola e principalmente o professor, são a força maior para a mudança (L 7).

Durante as aulas o autor do texto acima vinha demonstrando uma preocupação com relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, apontando inclusive a ausência de uma fundamentação teórico-metodológica deste profissional para organizar e desenvolver a prática pedagógica. Em sua produção pontua a categoria trabalho; o papel da escola; do professor, e uma concepção pedagógica, a histórico-crítica. Atuando em uma instituição de ensino da rede pública, argumenta que, no interior da escola, há uma proposta pedagógica, cuja redação contempla a pedagogia histórico-crítica, mas que na realidade não se efetiva. Ou seja, evidencia a distância entre o proposto e o realizado. Em uma passagem do texto anuncia que “a pedagogia histórico-crítica visa utilizar o conhecimento prévio e do senso comum do aluno transformando-o em conhecimento sintético (*sic*) para a transformação da sociedade [...]” (L 7). Com o retorno do texto ao seu autor esclarecemos que, para

a pedagogia histórico-crítica, o saber espontâneo pode contribuir para o início da prática pedagógica, mas não é condição para ela.

A leitura, análise do texto evidencia o que a teoria histórico-cultural tem apontado: os conceitos científicos não são aprendidos de uma só vez. O aluno precisa elaborar uma definição provisória seguida de outras mais elaboradas, até chegar à apreensão do conceito científico. Para tanto há que se ressaltar a necessidade de um processo contínuo, sistemático.

Educação, cultura e sociedade

Quando se pensa em educação, é impossível vê-la fora de um contexto. A educação está ligada a fatores culturais, sociais e também políticos e econômicos. Na sociedade capitalista, que tem como objetivo gerar produção e lucro, a educação tem como função principal formar sujeitos para atuar no mercado de trabalho, ajudando assim, no movimento da sociedade. Essa visão de escola que formar trabalhadores capacitados para o mercado só existe graças ao capitalismo. Colocando a educação sob outro ponto de vista, seu principal objetivo deve ser a formação de cidadãos críticos, que sejam capazes de atuar na sociedade dando sua opinião, conhecendo seus direitos e deveres e que tenham voz diante da classe burguesa. Além da criticidade, o homem que lida com a educação adquire também grande cultura. Mas o que é considerado como cultura? Cultura não é somente o saber científico, mas todo o saber que o homem adquire em suas relações sociais com os demais homens, com a chamada “experiência de vida”. Como já foi dito anteriormente, mas é válido reforçar, é impossível falar de escola e educação sem falar sobre a sociedade. Para que a educação aconteça na escola, para alcançar seu objetivo, é a apreensão do conhecimento pelo aluno, é necessário pensar que ela (*sic*) está ligada à sociedade, uma sociedade de classes com diferentes interesses (L 14).

A educação enquanto fenômeno social, portanto parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade aparecem nessa produção. O acadêmico anuncia a presença da escola em uma sociedade de classes com interesses opostos, eixo que permeou a discussão durante as aulas.

Saviani (1984, 2008), ao fazer referência ao legado deixado pelas teorias crítico-reprodutivistas destaca: a sociedade capitalista, na qual vivemos é uma sociedade dividida em classes sociais, com interesses antagônicos, bem como uma escola determinada socialmente, ou seja, sofrendo o conflito de interesses dessa sociedade.

Avançando na reflexão, o acadêmico faz encaminhamentos para pensar que ainda que a escola não transforme por si mesma a sociedade, pode contribuir para essa transformação.

A educação e seus eixos

A educação enquanto fenômeno histórico e social nos conduz a refletir sobre diversos eixos, dentre eles: a sociedade, o trabalho, a cultura, a escola, o professor, o ensino e o currículo. É na instituição nomeada como escola, que são transmitidos os saberes sistematizados e historicamente acumulados. Ao ter contato com a escola o discente passa a ter acesso a diferentes conteúdos. Conteúdos que pertencem a um determinado currículo escolar. É através do trabalho que o homem se humaniza, sendo a educação considerada um trabalho, trabalho não-material. A educação é fator primordial, pois só ela faz com que todos os membros da sociedade se tornem pessoas conhecedoras, sábias, indivíduos que analisam a sociedade em que vivem e buscam transformá-la. No entanto, só consegue transformá-la se for desenvolvida uma consciência crítica nas pessoas, pois assim estas deixam de ser submissas, deixam de aceitar tudo que lhes é imposto. É importante também que todos possam ter acesso à educação e que esta realmente seja de qualidade. Quando se tem um ensino de qualidade, quando o saber historicamente acumulado é transmitido, consegue-se formar indivíduos questionadores, transformadores e por consequência uma sociedade melhor (Pn 8).

O acesso à educação, a questão do conhecimento produzido historicamente e a necessidade de um currículo organizado para propiciar a aquisição do conhecimento, elementos presentes no texto anunciado, remete à discussão efetuada sobre o currículo, função própria da escola. Currículo significando “conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2012 a, p. 17).

O trabalho

Com o trabalho o homem se humaniza. Através dessa frase podemos criar (*sic*) uma linha de evolução do homem e entender como chegamos até aqui. O trabalho interfere em vários pontos na vida humana. Com o trabalho o homem modifica o lugar onde vive, assim adaptando-o, diferenciando-se dos animais, criando então a cultura e a sociedade. O trabalho tem relação com a educação. A educação é um processo de trabalho. Através do estudo sobre as concepções pedagógicas percebemos que existe o trabalho material onde criamos instrumentos para o uso do nosso dia-a-dia e o trabalho não material onde criamos ideias,

conceitos, argumentos e pensamento do que podemos melhorar ou aprimorar em nossa sociedade. O trabalho não material passa a ser utilizado nas escolas. O aluno passa por um processo de ensino que envolve a síntese: o aluno entra na escola com ideias e conceitos espontâneos. Pela análise, na escola ele aprende e dialoga com o professor, colegas, com o conteúdo. Aprende e chega à síntese saindo da instituição um cidadão crítico. Portanto devemos considerar o trabalho não material para que possamos evoluir, aprimorar nossas ideias e conceitos para melhorar nossa forma de vida social (Pn 4).

O discente argumenta que a educação é um processo de trabalho. Pelo trabalho o homem modifica o ambiente em que vive. Ao elencar a categoria trabalho, retoma a discussão de Saviani (2012a), quanto ao trabalho material e não material, situando a educação na categoria de trabalho não material.

A avaliação permite efetuar um juízo da produção apresentada, mas também uma tomada de decisão, ou seja, aponta encaminhamentos para os atos subsequentes. Por essa razão, após a correção, os textos acima transcritos, bem como os demais, cada qual partindo de um eixo: trabalho; currículo; papel do professor; concepção pedagógica, etc., retornou aos seus autores enquanto possibilidade para uma discussão sobre os resultados obtidos: crescimento de cada um; dificuldades encontradas, mas também, enquanto docente e discente traçarmos os encaminhamentos seguintes. Alguns assumiram ser muito difícil produzir um texto. A justificativa utilizada foi a falta de leituras na Educação Básica (Ensino Médio), habilitando-os à produção de textos (síntese), bem como ausência de um referencial teórico anterior à disciplina de Didática relacionado ao conteúdo trabalhado. A dificuldade com relação a expressar o conteúdo trabalhado (fazer o registro) aparece nos excertos a seguir:

[...] o ensino precisa ser passado para o discente para que eles possa sair (*sic*) do corpo docente sabendo que pode transformar sua classe que pertence seu meio onde vive [...] (Pn 16).

[...] a educação é passada pela escola, onde o indivíduo aprende a ler, escrever e contar que é o principal, e com essa prática, ele cria um *habitus*, que seria não apresentar mais dificuldade em ministrar determinado conteúdo (*sic*) e sim uma prática, em entender mais fácil. O papel desta está ligado então a (*sic*) manutenção do saber, [...] (L 24).

Este excerto, por sua vez, exigiu novas discussões a respeito do currículo escolar.

[...] a escola tem que conscientizar nossos pequenos sob (*sic*) a educação no trânsito, saúde, o respeito ao próximo, etc. (Pv 22).

Retomamos, nesse sentido, o Capítulo 1 *Sobre a natureza e especificidade da educação*, presente na obra de Saviani, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Saviani (2012a) argumenta que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola. O currículo escolar deve trabalhar com o que é nuclear, ou seja, ensinar a ler, escrever, conhecer a linguagem dos números, da natureza, da sociedade. No entanto, afirma o autor, que o secundário vem tomando lugar daquilo que é principal, conforme excerto acima.

A discussão quanto ao processo de apreensão do conhecimento, durante as aulas, perpassou os postulados da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, as quais defendem a necessidade da intervenção de outras pessoas (professor) no processo de aprendizagem do aluno. Concepções que valoram o ensino dos conteúdos historicamente produzidos com a consequente aprendizagem. À luz dessas concepções, “o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas” (SAVIANI, 2004, p. 49).

Mesmo procurando trabalhar, ministrar as aulas, tendo como suporte uma concepção dialética, entre as produções dos acadêmicos é possível detectar ideias defendidas pelo escolanovismo, construtivismo, como no excerto a seguir:

[...] Posso dizer que o conhecimento do indivíduo começa em si próprio, sendo ele mesmo o seu descobridor, quem constrói o conhecimento [...] (Pv 27).

A postura registrada evidencia “a força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico” (DUARTE, 2007, p. 92). Tal posicionamento nos desafiou a prosseguir com o trabalho pedagógico fundamentado em pressupostos históricos e críticos de educação, pois, pela educação podemos operar uma transformação no próprio sujeito da prática social.

O papel do professor também foi lembrado em algumas produções:

[...] o professor tem um papel importantíssimo na educação desses jovens, pois é esse de hoje que serão (*sic*) o futuro de amanhã [...] O professor para entrar em uma sala de aula tem que dominar o conhecimento. O aluno tem acesso à informação, mas necessita do professor para a formação [...] (L 18).

[...] os professores vem para transmitir todo o seu conhecimento e incentivar o aluno a aumentar os dele (*sic*), mostrando que sua maior diferença é o pensar, o trabalhar. Mas, a valorização dos professores são (*sic*) baixa mesmo sendo a base de tudo [...] (Pv 8).

[...] o professor é fundamental para o aluno, é responsável de transmitir (*sic*) junto com a escola a educação e o ensino, através (*sic*) de leituras, discussões em sala de aula, desenvolvimento de pesquisa, entre outros, desenvolvendo na sociedade (*sic*) com o seu saber [...] (Pn 24).

É fundamental ter claro que uma escola de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população, depende de um projeto para transformação da sociedade. No entanto, há que se levar em consideração a própria formação/atuação do professor. Esse profissional, no exercício da docência (processo de ensino), trabalhando com o aluno concreto, precisa ter domínio das objetivações humanas, isto é, do “conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social [...]” (SAVIANI, 2004, p. 49).

Quais as implicações dessa assertiva para os cursos de formação de professores (Licenciaturas)? Uma leitura crítica não apenas quanto aos componentes curriculares (áreas do conhecimento) presentes nesses cursos, entre eles a Didática, mas também, como encaminhá-los (método). Preparar o professor para que de posse do conhecimento possa trabalhar com a formação dos conceitos científicos atuando na zona de desenvolvimento iminente. Para ensinar o conhecimento é preciso ter acesso ao conhecimento a ser ensinado.

Ao discutir que conhecimentos o professor precisa dominar para ensinar, Saviani (1997) elenca cinco categorias: os conhecimentos específicos da disciplina que ministra; o conhecimento didático-pedagógico que o informe como os conhecimentos devem ser organizados para serem apreendidos; os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, sintetizados nas teorias pedagógicas, ‘o saber pedagógico’; a compreensão das condições históricas que

determinam a prática educativa e o ‘saber atitudinal’, ou seja, comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo.

Após a catarse, momento culminante do processo educativo, volta-se à prática social, ponto de partida da prática educativa.

4.1.5 Prática social (concreto no pensamento)

A prática social ao final do caminho percorrido pelo pensamento é concreta, de um concreto pensado. É o nível de desenvolvimento que o aluno atingiu. “Aquilo que só conseguia realizar com a ajuda de outros, agora o consegue sozinho” (GASPARIN, 2011, p.142). O processo de apreensão do conteúdo científico exige que o aluno também explicita suas intenções e ações reais. Nesse sentido, em todas as Unidades planejadas, o acadêmico foi instigado a anunciar sua predisposição para colocar em prática o apreendido.

a) Intenções dos discentes

Meu desejo é aprofundar os conhecimentos sobre o tema (L).

Eu pretendo divulgar o conteúdo (Pv e Pn).

b) Ações dos discentes

Leitura de outros textos recorrendo ao conteúdo trabalhado: sociedade, educação e escola (ensino) (L).

Utilização do conteúdo nas produções didático-pedagógicas solicitadas (planejamento) (Pv e Pn).

Referências e Bibliografia consultada para o trabalho com a Unidade Didática

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

4.2 UNIDADE DIDÁTICA II: DIDÁTICA

A Unidade Didática II, tendo como eixo o tema “Didática” foi desenvolvida no período de 21/05/2012 a 06/08/12 com o Curso (Pv), vinte e quatro (24) aulas e de 22/05/2012 a 14/08/12 com os Cursos (Pn e L), ambos do noturno. No curso (Pn), vinte e quatro (24) aulas e em (L) dezoito (18) aulas, conforme planejamento. Em razão do próprio eixo de estudo e considerando que em meio ao período destinado ao desenvolvimento da Unidade, o calendário da instituição previa um recesso escolar (julho), o trabalho estendeu-se até o início do semestre seguinte (3º bimestre).

4.2.1 Prática social (empírico).

a) Unidade de conteúdo: *Didática*

Objetivo Geral: *Compreender a Didática enquanto área do conhecimento que estuda o processo de ensino e aprendizagem por meio de seus elementos (objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação), subsidiada por uma teoria pedagógica, para que, enquanto acadêmico/estagiário e futuro professor desempenhe o trabalho educativo, contribuindo para a transformação da sociedade.*

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Pedagogia e Didática

Objetivo Específico: *Perceber o vínculo da Pedagogia, ciência da e para a educação, com a Didática, a fim de que compreenda o fenômeno educativo e suas manifestações no âmbito escolar.*

Fundamentos Históricos e Filosóficos da Didática

Objetivo Específico: *Refletir sobre os fundamentos históricos e filosóficos da Didática, na perspectiva de que compreenda a educação no conjunto das relações sociais.*

Didática: objeto de estudo, necessidade e importância

Objetivo Específico: *Identificar o objeto de estudo da Didática, necessidade e importância da mesma, percebendo-a enquanto área que assegura uma prática pedagógica numa dimensão político-social e técnica.*

A Didática na perspectiva histórico-crítica

Objetivo Específico: *Conhecer a proposta de ação docente-discente subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural, para o exercício de uma docência que encaminhe o educando para a aprendizagem dos conhecimentos científicos.*

A Didática e a formação do professor

Objetivo Específico: *Apreender os fundamentos teórico-metodológicos propiciados pela Didática, buscando o exercício de uma prática pedagógica crítico-transformadora.*

Uma vez que cada Unidade Didática articula-se à anterior, antes de adentrar essa Unidade, os acadêmicos, em equipe, realizaram uma atividade (Figura 4), retomando o conteúdo trabalhado.

Atividade: De posse de um diagrama destaque as palavras-chave e na sequência transporte-as para o texto.

Figura 4 – Diagrama de palavras-chave

F	I	L	O	S	O	F	I	C	A	B	B	E	S	C	O	L	A	S	N
A	G	A	D	I	M	T	L	L	S	O	R	M	U	E	P	Ç	U	O	E
M	J	Z	I	Y	E	S	S	A	A	C	U	R	R	I	C	U	L	O	D
I	O	C	I	R	O	T	S	I	H	I	L	T	E	I	R	I	A	I	U
L	D	B	G	W	L	E	U	E	B	C	C	U	L	T	U	R	A	A	C
I	D	E	O	L	O	G	I	A	E	L	J	O	H	G	C	N	R	I	A
A	A	P	O	D	T	U	L	R	R	O	H	S	A	B	E	R	E	S	Ç
E	C	R	I	T	I	C	A	E	D	G	C	L	A	S	S	E	S	A	À
L	I	O	T	F	C	A	T	S	I	L	A	T	I	P	A	C	C	I	O
K	D	F	I	L	A	N	D	A	E	C		G	O	I	R	X	I	R	O
L	É	E	L	A	I	R	E	T	A	M	B	I	V	S	S	R	P	O	Á
N	I	S	O	G	E	O	N	C	I	S	A	V	I	A	N	I	Ç	E	B
T	A	S	X	V	E	R	N	M	É	T	O	D	O	A	L	P	A	T	A
Z	S	O	I	K	C	Ç	P	R	A	T	I	C	A	O	S	T	O	S	X
Y	P	R	O	B	L	É	M	A	T	I	Z	A	Ç	Á	O	A	T	E	I
I	N	S	T	R	U	M	E	N	T	A	L	I	Z	A	Ç	Á	O	G	J
E	P	A	T	U	A	Ç	Á	O	G	Y	O	Á	E	S	I	L	Á	N	A
P	E	D	A	G	O	G	I	A	O	A	C	I	T	É	L	A	I	D	U
U	D	O	F	E	N	S	I	N	O	O	R	K	P	E	O	M	I	O	T
S	O	C	I	E	D	A	D	E	T	I	D	T	R	A	B	A	L	H	O

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

No espaço-tempo de realização da atividade, o diálogo esteve presente entre os participantes, mas também a impaciência:

Professora, quantas palavras nós precisamos localizar no quadro? (Pv; Pn e L).

Podemos repetir palavras? (Pv; Pn e L).

Há necessidade de preencher todas as lacunas? (Pv; Pn e L).

Pode olhar nos textos? (Pv; Pn e L).

À medida que o trabalho foi sendo orientado, o envolvimento se efetivou, conforme evidenciado nas Figuras 5, 6 e 7.

Figura 5 – Texto com lacunas (Pv 10 e 18)

Recorrendo aos estudos efetuados transporte as palavras-chave para o texto

Em uma sociedade como a nossa há uma instituição cuja função específica é a transmissão da cultura. Esta instituição é a escola. O homem participa da criação cultural, estabelece normas para sua ação, partilha valores e crença. Tudo isso é resultado do trabalho, significando, portanto, a intervenção intencional e consistente dos homens na realidade. O trabalho humano pode ser material e não material. A produção material se caracteriza pela produção de objetos, é a garantia da subsistência. O trabalho não material se caracteriza pela produção das idéias, valores, crenças, etc. A Educação é trabalho não material e depende do educador e da presença ativa do educando. A sociedade liberal se caracteriza por ter uma organização sustentada numa contradição, aquela que se dá entre capital e trabalho e que provoca a divisão de seus membros em classes sociais: a classe burguesa e a trabalhadora. Nesta sociedade a escola tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante, ou seja, a ideologia. Esta, enquanto princípios e normas que orientam uma ação, tanto poderá orientar uma ação dialética da classe dominada, como uma ação conservadora, antidialética. A ideologia liberal que está presente na sociedade encontra na escola um campo privilegiado para instalar-se no currículo a ser transmitido durante o processo de ensino no espaço de sala de aula. A ideologia apresenta como "naturais" elementos que na verdade são determinados pelas relações econômicas de produção, por interesses da classe dominante. Esta questão fica evidenciada na escola, através das propostas oficiais e na concepção do próprio professor. Por esta razão há que se fazer uma pedagogia da relação sociedade-escola de modo crítico. Esta possibilitará a constatação da existência de diferentes saberes. Por um lado as não críticas que expressam uma visão otimista, ingênua. De outro lado, contrapondo-se à primeira, aparecem as crítico-reprodutivistas. Seus defensores chamam a atenção para a reprodução. A escola é parte da sociedade e tem, com o todo, uma relação ética, ou seja, o modo de pensarmos a realidade e suas contradições e em permanente transformação. No final da década de 70, a Pedagogia histórica crítica sustentada numa concepção filosófica o materialismo histórico dialético vai sendo delineada. Para o filósofo/educador Bariani a educação é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Para o autor, a escola tem a ver com o problema da ciência, com o saber, sistematizado. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, decorrendo, portanto um método pedagógico, que envolve cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

Figura 6 – Texto com lacunas (Pn 4 e 20).

Recorrendo aos estudos efetuados transporte as palavras-chave para o texto

Em uma sociedade como a nossa há uma instituição cuja função específica é a transmissão da cultura. Esta instituição é a escola. O homem participa da criação cultural, estabelece normas para sua ação, partilha valores e crença. Tudo isso é resultado do trabalho, significando, portanto, a intervenção intencional e consistente dos homens na realidade. O trabalho humano pode ser material e não material. A produção material se caracteriza pela produção de objetos, é a garantia da subsistência. O trabalho não material se caracteriza pela produção das ideias, valores, crenças, etc. A educação é trabalho não material e depende do educador e da presença ativa do educando. A sociedade capitalista se caracteriza por ter uma organização sustentada numa contradição, aquela que se dá entre capital e trabalho e que provoca a divisão de seus membros em classes: a classe burguesa e a trabalhadora. Nesta sociedade a escola tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante, ou seja, a ideologia. Esta, enquanto princípios e normas que orientam uma ação, tanto poderá orientar uma ação dialética da classe dominada, como uma ação conservadora, antidialética. A ideologia liberal que está presente na sociedade encontra na escola um campo privilegiado para instalar-se no currículo a ser transmitido durante o processo de ensino no espaço de sala de aula. A ideologia apresenta como "naturais" elementos que na verdade são determinados pelas relações econômicas de produção, por interesses da classe dominante. Esta questão fica evidenciada na escola, através das propostas oficiais e na concepção do próprio método. Por esta razão há que se fazer uma análise da relação sociedade-escola de modo crítico. Esta possibilitará a constatação da existência de diferentes poderes. Por um lado as não críticas que expressam uma visão otimista, ingênua. De outro lado, contrapondo-se à primeira, aparecem as crítico-reprodutivistas. Seus defensores chamam a atenção para a reprodução. A escola é parte da sociedade e tem, com o todo, uma relação dialética, ou seja, o modo de pensarmos a realidade e suas contradições e em permanente transformação. No final da década de 70, a Pedagogia crítica, sustentada numa concepção filosófica, o materialismo histórico dialético vai sendo delineada. Para o filósofo/educador Freire a educação é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Para o autor, a escola tem a ver com o problema da ciência, com o poter, sistematizado. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da atuação educativa, decorrendo, portanto um ciclo pedagógico, que envolve cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

Figura 7 – Texto com lacunas (L 7 e 14).

Recorrendo aos estudos efetuados transporte as palavras-chave para o texto

Em uma ...*sociedade*..... como a nossa há uma instituição cuja função específica é a transmissão da*cultura*..... Esta instituição é a ..*escola*.... O homem participa da criação cultural, estabelece normas para sua ação, partilha valores e crença. Tudo isso é resultado do *trabalho* significando, portanto, a intervenção intencional e consistente dos homens na realidade. O trabalho humano pode ser...*material*.....e não material. A produção material se caracteriza pela produção de objetos, é a garantia da subsistência. O trabalho não material se caracteriza pela produção das *ideias*., valores, crenças,etc. A...*educação*..... é trabalho não material e depende do educador e da presença ativa do educando. A sociedade ..*capitalista* se caracteriza por ter uma organização sustentada numa contradição, aquela que se dá entre capital e trabalho e que provoca a divisão de seus membros em.....*classes*.....: a classe burguesa e a trabalhadora. Nesta sociedade a escola tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante, ou seja, a...*ideologia*.....Esta, enquanto princípios e normas que orientam uma ação, tanto poderá orientar uma ação dialética da classe dominada, como uma ação conservadora, antidialética. A ideologia liberal que está presente na sociedade encontra na escola um campo privilegiado para instalar-se no...*método*.....a ser transmitido durante o processo de *atuação*.....no espaço de sala de...*aula*.....A ideologia apresenta como “naturais” elementos que na verdade são determinados pelas relações econômicas de produção, por interesses da classe dominante. Esta questão fica evidenciada na escola, através das propostas oficiais e na concepção do próprio*ensino*.....Por esta razão há que se fazer uma, ...*análise*.....da relação sociedade-escola de modo crítico. Esta possibilitará a constatação da existência de diferentes...*teorias*..... Por um lado as não críticas que expressam uma visão otimista, ingênua. De outro lado, contrapondo-se à primeira, aparecem as crítico-reprodutivistas. Seus defensores chamam a atenção para a reprodução. A escola é parte da sociedade e tem, com o todo, uma relação ...*dialética*....., ou seja, o modo de pensarmos a realidade e suas contradições e em permanente transformação. No final da década de 70, a Pedagogia *histórica crítica*, sustentada numa concepção ..*filosófica*....., o materialismo histórico dialético vai sendo delineada. Para o filósofo/educador, *Bavioni*.....a educação é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Para o autor, a escola tem a ver com o problema da ciência, com o ...*saber*....., sistematizado. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ...*prática*... educativa, decorrendo, portanto um*ciclo*.....pedagógico, que envolve cinco passos: prática social, ...*problematização*....., ..*instrumentalização*....., catarse e prática social.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

Após a avaliação do trabalho realizado, este retornou aos acadêmicos para análise e discussões. Na sequência, visando sanar dúvidas ainda presentes, o texto foi constituído coletivamente.

Em uma sociedade como a nossa, há uma instituição cuja função específica é a transmissão da cultura. Esta instituição é a escola. O homem participa da criação cultural, estabelece normas para sua ação, partilha valores e crenças. Tudo isso é resultado do trabalho, significando, portanto, a intervenção intencional e consistente dos homens na realidade. O trabalho humano pode ser material e não material. A produção material se caracteriza pela produção de objetos, é a garantia da subsistência. O trabalho não material se caracteriza pela produção das ideias, valores, crenças, etc. A educação é trabalho não material e depende do educador e da presença ativa do educando. A sociedade capitalista se caracteriza por ter uma organização sustentada numa contradição: aquela que se dá entre capital e trabalho e que provoca a divisão de seus membros em classes sociais a classe burguesa e a trabalhadora. Nesta sociedade a escola tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante, ou seja, a ideologia. Esta, enquanto princípios e normas que orientam uma ação, tanto poderá orientar uma ação dialética da classe dominada, como uma ação conservadora, antidialética. A ideologia liberal que está presente na sociedade encontra na escola um campo privilegiado para instalar-se no currículo a ser transmitido durante o processo de ensino no espaço de sala de aula. A ideologia apresenta como “naturais” elementos que na verdade são determinados pelas relações econômicas de produção, por interesses da classe dominante. Esta questão fica evidenciada na escola, através das propostas oficiais e na concepção do próprio professor. Por esta razão há que se fazer uma análise da relação sociedade-escola de modo crítico. Esta possibilitará a constatação da existência de diferentes teorias. Por um lado, as teorias não críticas que expressam uma visão otimista, ingênua. De outro lado, contrapondo-se à primeira, aparecem as crítico-reprodutivistas. Seus defensores chamam a atenção para a reprodução. A escola é parte da sociedade e tem, com o todo, uma relação dialética, ou seja, o modo de pensarmos a realidade e suas contradições e em permanente transformação. No final da década de 70, a Pedagogia histórico-crítica, sustentada numa concepção filosófica, o materialismo histórico dialético vai sendo delineada. Para o filósofo/educador Saviani a educação é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Para o autor, a escola tem a ver com o problema da ciência, com o saber, sistematizado. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, decorrendo, portanto um método pedagógico, que envolve cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (Pv; Pn e L).

b) Conhecimento prévio do conteúdo

O que os discentes já sabem sobre o conteúdo

Por ocasião do planejamento algumas palavras/expressões foram eleitas para explicitação do conteúdo. Na prática social, muitas foram lembradas pelos acadêmicos:

Didática, ensinar, aprendizagem, conteúdo, objetivo, metodologia, recursos, avaliação, projeto de trabalho, instrução, currículo, docência, aula, prática social, teoria, técnica, planejamento, saber, plano, escola, disciplina, tendências pedagógicas, educação escolar, áreas do conhecimento, matéria.

Objetivando a mobilização para o estudo do conteúdo, a questão: *O que você entende por Didática?* (prática social) foi lançada. A seguir, algumas expressões emitidas pelos participantes:

Esta é a oportunidade de mostrar nosso estágio inicial sobre o conteúdo? (Pv).

Professora, quer dizer então que agora vamos mostrar nossa visão sincrética? (Pn).

Passaremos ainda nesta aula por outros momentos do método (problematização e instrumentalização)? (L).

Os enunciados abaixo retratam a prática social dos acadêmicos, quanto ao conceito de Didática:

Arte de ensinar (Pv 14, 15, 23, 24, 26; Pn 4, 22, 23).

Método de ensino (Pv 5, 9, 18, 29, 30; Pn 2,9, 13, 14, 21,28; L 9,13,16).

Metodologia de ensino (Pv 19, 25; Pn 10, 11; L 5, 9, 12, 13, 26).

Forma de como se ensinar (Pv 4, 6, 12, 20, 21 ; Pn 8,16, 18, 24; L 2, 3, 6, 7, 14, 15, 20, 24, 25).

O que os discentes gostariam de saber a mais (desafio)

Na perspectiva de instigar os participantes com relação ao estudo do conteúdo, um desafio foi lançado, assegurando a oportunidade para manifestações (curiosidades, indagações e dúvidas) a respeito do tema.

- *Quando a Didática aparece no cenário educacional?*
- *Quem foi Comênio?*
- *Qual a papel da Didática no desenvolvimento da prática pedagógica?*

Estes questionamentos pensados quando do planejamento, se fizeram presentes, mas também surgiram outros, tais como:

Todo curso de formação profissional tem Didática no currículo? (L).

Podemos trabalhar na escola, sem Didática? (L).

Que conteúdos a Didática discute? (L; Pv e Pn).

4.2.2 Problematização

Com a clareza de que “problema” diz respeito a algo de que necessitamos conhecer, uma dificuldade que precisa ser superada, conforme anuncia Saviani (1991), relacionamos, a fim de desencadear o trabalho pedagógico, questões sociais inseridas e especificadas no conteúdo da Unidade.

a) Discussão do conteúdo

- *Como a Didática se constituiu na sua origem?*
- *Qual a trajetória da Didática?*
- *Qual o vínculo Pedagogia e Didática? E da Didática com outras áreas do conhecimento?*
- *Qual a concepção da Didática? Qual o objeto de estudo da Didática?*
- *Qual a importância da Didática na formação de professores?*
- *Que Didática deve ser pensada hoje, na perspectiva de que o professor possa instituir na sala de aula, com os alunos, o processo de elaboração de uma nova síntese, a partir do conhecimento sistematizado produzindo, portanto, novos conhecimentos?*

b) Dimensões do conteúdo

Conceitual/Científica: *O que significa Pedagogia? E Didática?*

Histórica: *Que pensadores contribuíram para a constituição da Didática? Qual sua trajetória?*

Econômica: *Qual o cenário econômico em meio ao qual a Didática aparece?*

Filosófica: *Quais os fundamentos da Didática?*

Educacional: *Qual o papel da Didática?*

Operacional: *Como se estrutura a Didática, na concepção histórico-crítica?*

Social: *Qual a relação da Didática com a democratização da escola e do saber?*

Prática: *Como pode/deve ser utilizada a Didática nas diversas áreas do conhecimento?*

4.2.3 Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Exposição dialogada sobre o tema; leitura de textos; debates; atividades; visitas às escolas (entrevista).

b) Recursos humanos e materiais

Docente; discentes; livros; multimídia; artigos científicos e quadro de giz.

Por ocasião da manifestação da prática social (empírico) os participantes conceituaram Didática⁴⁰. Nessa etapa, receberam como tarefa entrevistar Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior a fim de ouvi-los quanto à concepção de Didática. Como são oriundos de diferentes cidades da região noroeste do Estado do Paraná e de dois Estados vizinhos (São Paulo e Mato Grosso do Sul), desenhava-se a possibilidade de que mantivessem contato com um número significativo de professores, o que de fato ocorreu. Ao recolher o material (entrevistas) efetuadas pelas turmas (Pv, Pn e L) constatamos: sessenta (60) professores da Educação Infantil; sessenta (60) do Ensino Fundamental; sessenta (60) do Ensino Médio e vinte e quatro (24) do Ensino Superior. No entanto, ao efetuar a análise, detectamos uma repetição de

40 A produção foi recolhida com a observação de que retornaria às mãos de cada participante, em um momento oportuno, para que, de posse do referencial teórico apreendido pudessem rever o texto inicial, efetuando uma nova produção conceitual.

entrevistados, ou seja, o mesmo profissional sendo entrevistado por mais de um acadêmico. A decisão foi permanecer com apenas uma versão por profissional, resultando em: trinta e sete (37) da Educação Infantil; trinta e oito (38) do Ensino fundamental; trinta e três (33) do Ensino Médio e treze (13) do Ensino Superior, num total de cento e vinte um (121) profissionais. Alguns atuando na rede pública de educação municipal; outros na rede estadual, bem como em instituições particulares.

Para efeito de transcrição, as respostas dos docentes contatados foram separadas por modalidade de ensino: Professor da Educação Infantil (PEI); do Ensino Fundamental (PEF); Ensino Médio (PEM) e Ensino Superior (PES). No caso de respostas com o mesmo teor, estas foram agrupadas.

É a arte de ensinar (PEI 5, 6, 9, 13, 17, 27, 29, 34,55) ⁴¹.

É o modo; a forma; o meio; procedimentos de ensinar (PEI 3, 8, 15, 37,59; 11, 12, 22, 23, 30, 38, 43,45; 10, 20, 49,54; 1).

É a metodologia para ensinar (PEI 2,32, 40).

Métodos e técnicas para ensinar (PEI 7,18, 20, 21,24, 48,58).

Arte de ensinar (PEF 25, 34, 38,60).

Modo; a forma; a maneira de ensinar (PEF 6, 49, 52, 14, 16,19, 26, 29, 30, 31,55, 60; 3, 5, 11, 13, 18, 23, 28, 37, 45, 46,48)

É a metodologia usada pelo professor para ensinar (PEF 12, 15,39).

Métodos e técnicas de ensino (PEF 1, 7, 32, 33, 35, 40, 44,50).

É a arte de ensinar (PEM 44,47).

É a forma; maneira; modo; meio de ensinar (PEM 8, 18, 34, 38, 39, 42,45; 41,43; 37,60; 36,59).

É a metodologia utilizada na sala de aula (PEM 6,10,12).

Conjunto de métodos e técnicas de ensino (PEM 2,13, 14, 15,19,20,23,30,31,40,48,51,54,55,60).

É a arte de ensinar (PES 4,7).

⁴¹ Visando manter o anonimato, os entrevistados (professores) foram identificados com uma sigla correspondente à modalidade de ensino na qual atuavam, por ocasião da entrevista, seguida de um número.

É a maneira de ensinar (PES 6, 14,15).

Conjunto de métodos e técnicas de ensinar (PES 1, 3, 12, 13, 17,18).

Disciplina que se encarrega de orientar, organizar o trabalho pedagógico do professor (PES 5,10).

Didática, recorrendo ao dicionário, aparece como “a técnica de ensinar; aplicação dos métodos científicos na orientação do ensino, tornando-o prático e eficiente” (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1991). Muitos a compreendem como um compêndio de técnicas ou um receituário para um bom ensino, cujo resultado evidencia uma concepção relacionada ao “como fazer” pedagógico, ou seja, uma perspectiva instrumental.

A posição dos professores entrevistados retrata a compreensão dessa área do conhecimento, desvelando a realidade. Uma Didática pensada enquanto uma área normativa, prescritiva. Disciplina vista como conjunto de métodos, técnicas, formas, modos, meios, procedimentos do professor na sala de aula. Área voltada apenas para a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, desvinculada, conforme aponta Damis (1990), de seu conteúdo pedagógico implícito, qual seja: concepção de homem, de educação, de sociedade, que o fundamenta. Entre as respostas, emitidas pelos docentes do Ensino Superior, uma delas anuncia a Didática na perspectiva de articulação sociedade e educação.

Disciplina que fornece subsídios ao professor para compreender as relações sociedade e educação (PES 8).

O conceito de Didática estabelecido pelos acadêmicos durante a explicitação da prática social e o contido no material coletado por eles, via entrevista, constituíram o ponto de partida para os estudos e discussões.

Para propiciar a apreensão do conteúdo é necessário estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação do desenvolvimento mental, tarefa do professor. No desenvolvido do conteúdo, ou seja, estudo e discussão dos fundamentos históricos e filosóficos da Didática, concepção e importância dessa área do

conhecimento, o texto a seguir, elaborado com antecedência (planejamento), propiciou o encaminhamento para a apreensão do conhecimento.

A Didática, como arte de ensinar, expressão cunhada por Ratke, em 1617, e consagrada por Jan Amos Komensky em 1629, expressa o conhecimento científico, histórico, filosófico, educacional e metodológico do século XVII. Um período de muitas transformações na visão de mundo do homem ocidental (GASPARIN, 2005).

*Na transição da Idade Média para a Moderna, da forma de trabalho artesanal passa-se para a manufatura (fabricação a mão) e desta para a maquinofatura (fabricação a máquina). Para esse modelo de produção requeria-se mão de obra diferente, surgindo, portanto, a necessidade de uma educação que atendesse esta forma de vida. Esse conhecimento social deveria entrar para a escola visando preparar os jovens para o novo tempo. Consequentemente, exigia um novo método, uma nova didática. Os pensadores da época captando o espírito do novo tempo levaram-no para a escola. Comênio em sua obra *Didáctica Magna - Tratado da arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, expressou o espírito do momento: transição do feudalismo para o capitalismo incipiente.*

Originando-se fora da escola como uma apreensão filosófica, científica, educacional e metodológica, a Didática, elaborada de forma coletiva e tendo como base essa nova forma de trabalho, a nova ciência experimental e as mudanças radicais que se processavam na estrutura social, nos embates filosóficos, religiosos e educacionais, constituiu-se uma resposta teórico-prática para a transmissão e assimilação dos conteúdos, cuja origem está na vida extraescolar.

Instituída historicamente como “a arte de ensinar”, deve ir além do aspecto técnico, não desvinculando o como, do para quê e para quem, articulando o ensino com as finalidades sociais. Enquanto ramo de estudo da Pedagogia, a Didática tem como objeto de estudo o processo de ensino.

Para Libâneo (1991), a Didática é uma disciplina pedagógica que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios, e as condições do processo de ensino tendo em vista as finalidades educacionais, que são sempre sociais. Para Veiga (1990), a Didática, numa pedagogia crítica, é uma área capaz de fundamentar o

modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino, concebido enquanto processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais científicos. Oliveira (1988) argumenta que a Didática deve efetuar uma sistematização coletiva dos conteúdos surgidos das necessidades colocadas pela prática social partilhada e problematizada. Luckesi (1987), ao abordar o desafio que se apresenta há anos, com relação à Didática, argumenta que esta área deve discutir as condições, formas e os métodos que vigoram no ensino, mas ao mesmo tempo, os fatores (sociais, políticos, culturais, psicológicos) condicionantes das relações entre ensino e aprendizagem.

À Didática, numa perspectiva crítica, cabe instrumentalizar o professor para compreensão de que, assim como a educação, o ensino é determinado socialmente. Ao mesmo tempo em que cumpre objetivo e exigências da sociedade conforme interesses de classes sociais que a constituem, cria condições teóricas e metodológicas para o processo de transmissão e apreensão de conhecimentos, bem como o desenvolvimento dos alunos para que estes compreendam os problemas sociais de forma crítica.

Gasparin (2011), ao produzir a obra Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, oferece os fundamentos teóricos e procedimentos práticos para organização e execução de uma nova Didática: pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. Trabalhar nessa linha teórica encaminha o professor à organização das aulas envolvendo um método que, partindo da prática social, passa pela problematização, instrumentalização, catarse e chega à prática social.

À luz desse referencial procuramos instigar os participantes ao estudo dos passos do método, cuja base teórica é o processo dialético: prática-teoria-prática. O resultado do estudo (em equipe) envolvendo leituras foi socializado. Durante as apresentações alguns questionamentos/posicionamentos, são anunciados:

Professora, para trabalhar desta forma eu necessito saber qual passo do método estou trabalhando e o meu aluno também? (Pv).

Preciso sair das aulas dessa disciplina sendo capaz de agir didaticamente! (L).

Os depoimentos abaixo, recolhidos por ocasião do desenvolvimento do conteúdo, retratam a caminhada dos participantes no processo: compreensão da necessidade de um planejamento didático pelo docente para desenvolvimento das aulas; trabalhar para a apropriação do conteúdo científico pelo aluno. Trabalho este que contempla um método de ensino que parte da prática social e retorna à prática social.

Antes de iniciarmos um trabalho com os alunos é necessário apresentar e explicar o programa de estudo, como a professora fez conosco no início do ano? (Pv 1, 8, 17, 21, 30).

O aluno chega com o senso comum e cabe ao professor trabalhar com o conhecimento científico (Pv 1, 8, 17, 21 e 30).

Professora! Nós estamos discutindo um método para trabalhar em todas as aulas. Qual a diferença então de método e metodologia? (Pv 4, 14, 19, 26, 27 e 28).

O professor hoje, na escola, trabalha o conteúdo e avalia, mas não se preocupa com a próxima etapa, a prática social final (Pn 14).

Considero importante quando um dos autores que li fala sobre a interdisciplinaridade. Não tinha esse conhecimento (dimensões do conteúdo) (L 14, 15, 16, 19, 22 e 27).

Quando estávamos preparando essa apresentação lembramos que muitos professores não preparam as aulas. Usam as mesmas atividades; o mesmo caderno de anotações todos os anos (L 1, 3, 22 e 27).

Tivemos que pesquisar o significado de 'empírico' para poder trazer a explicação do que seja prática social. O texto da professora Wachowicz, primeiro bimestre foi importante nesse sentido (L 1, 3, 22 e 27).

Para compreender melhor o que seja prática social é só lembrar a forma como a professora vem trabalhando em Didática (L 1, 3, 22 e 27).

Se não houve ensino, não haverá a síntese do aluno (L 6, 9, 21 e 24).

Estudando esse tema lembramos que os professores não questionam o aluno sobre o que já ouviram/sabem do conteúdo (L 4, 11, 12, 15 e 18).

Trabalho em uma empresa de segurança e levei para lá a necessidade de passarmos de uma visão sincrética para a

sintética. Penso que a visão sintética vai acontecendo à medida que vou aprendendo, acrescentando ao que já conhecia (L 12).

Manter os discentes mobilizados para apreensão do objeto de conhecimento era fundamental. Para tanto, uma atividade, em equipe foi solicitada:

Atividade:

Recorrendo aos estudos efetuados, elabore um texto envolvendo o método de trabalho docente-discente, cuja base é o processo dialético. Destaque no texto: o objeto estudado; a caracterização dos passos do método e a referência teórica.

O resultado do trabalho até aqui realizado aparece expresso nos textos a seguir relacionados:

O objeto de estudo é o método dialético para o processo de ensino-aprendizagem que envolve cinco passos para chegar trabalhar o conhecimento, conteúdo científico. O primeiro passo é a prática social, surge a observação do professor sobre o que o aluno sabe, seu conhecimento empírico, senso comum, espontâneo. Esta fase é chamada de nível de desenvolvimento atual. O segundo passo é a problematização, neste momento surgem os questionamentos (o que ele sabe, para que serve...), mas, ainda não é dada a resposta, apenas se anota tudo. Neste momento inicia a dialética, porque o diálogo é permanente com o conteúdo e o aluno (*sic*). O terceiro passo é a instrumentalização, esta fase é importante para a construção do conhecimento científico. Para que se desenvolva esse conteúdo o professor pode usar vários meios, como: slydes (*sic*) datashow, retroprojektor e atividades para chegar ao objetivo que é fazer com que este conteúdo seja entendido. Na quarta fase o professor é decisivo para realizar ações necessárias à aprendizagem. Os conceitos científicos se estruturam e o aluno consegue caminhar sozinho, já pode ser avaliado e a prática social final encerra com a obtenção (*sic*) do novo conhecimento. Os princípios do método são revolucionários, porque não pretendem transformar apenas a escola, mas a própria sociedade (Pv 18 e 24).

O objeto estudado foi o contido no livro Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Se pretendeu (*sic*) demonstrar os cinco passos para uma construção crítica do conhecimento. Onde o professor deve considerar o conhecimento que o aluno traz de sua realidade, propondo um debate para levantar quais os problemas da realidade e de que forma podem ser solucionados. Em seguida o professor relaciona teoria e prática a fim de discutir os problemas apresentados na prática social. Logo após o professor avalia, analisa a síntese do conhecimento transmitido pelo professor (*sic*) para que por fim o aluno possa ter uma intenção de melhorar seu agir no âmbito social. A referência teórica foi o livro Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, escrito por João Luiz Gasparin, com base em Dermeval Saviani e Vigotski e o livro de Wachowicz, para uma nova atuação na sociedade (Pn 4 e 20).

Durante o estudo da obra, Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, de autoria do professor João Luiz Gasparin, baseada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (*sic*), saímos de um conhecimento sincrético para um conhecimento sintético. Em todo seu livro, Gasparin proporciona aos docentes uma nova forma de trabalho em sala de aula a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, onde o conhecimento é construído partindo do que o aluno já sabe – seu conhecimento empírico; sincrético, passando para uma apreensão do conhecimento científico que é mediado pelo docente através da metodologia utilizada na sala de aula, além de recursos. Ao fazer a apreensão, assimilação dos conteúdos científicos, relacionando-os com a sua realidade, o discente passa por outro nível de desenvolvimento – nível de desenvolvimento imediato, que ao final do trabalho apresenta-se (*sic*) uma síntese do que foi aprendido, além de ser colocado em prática, ao final. Tudo o que foi dito em resumo acima, faz parte dos passos da proposta de ação docente-discente organizada por Gasparin, a qual temos (*sic*) cinco fases/passos: 1 Prática Social; 2 Problematização; 3 Instrumentalização; 4 Catarse e 5 Prática Social. Com esse estudo tivemos possibilidade de desenvolver uma aula baseando-se em uma teoria que nos orienta quando formos atuar como docentes, que nos trouxe orientações (*sic*) atuais sobre como procedermos, sendo que os resultados serão mais notáveis – posteriores (*sic*) quando realmente encararmos o mundo docente, como pretendemos (ou, pelo menos a maioria) (L 5, 7, 9,18 e 22).

Aos participantes, esta foi uma oportunidade para expressarem, por meio de aproximações, o novo conceito. Segundo Gasparin (2011), os conceitos científicos não são apreendidos de uma só vez. Envolvem muitos momentos de estudo. Os alunos reestruturam em seu pensamento o novo conceito, escrevendo-o, reescrevendo-o.

Os resultados apresentados registram um crescimento, mas também, incompletudes, denunciando a necessidade de retomar para avançar nas discussões, como é o caso do texto acima em que a equipe registra a proposta de trabalho organizada por Gasparin, porém deixando de fazer referência à pedagogia histórico-crítica estruturada por Saviani (1984, 2008), enquanto suporte teórico-metodológico para a organização da proposta pedagógica.

[...] todo trabalho se encerra com a obtenção do novo conhecimento [...] (Pv 18 e 24).

No excerto acima, os autores, ao anunciarem que o trabalho docente se encerra com a obtenção do novo conhecimento pelo aluno, não explicitam que a apreensão teórica e concreta da realidade necessita ser traduzida em ações. “A prática social ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer teórico-prático no cotidiano extraescolar” (GASPARIN, 2011, p.140). Para esses mesmos autores, a dialética só se apresenta a partir da problematização.

Neste momento inicia a dialética, porque o diálogo é permanente com o conteúdo e o aluno (*sic*) [...] (Pv 18 e 24).

A prática pedagógica efetuada envolve um método de trabalho que tem por base o processo dialético. Contempla momentos, porém encadeados entre si.

4.2.4 Catarse

a) Síntese mental

A apreensão do conhecimento não se dá linearmente, mas em espiral. No movimento em espiral, “[...] o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso - pelo seu conteúdo - daquilo de que tinha partido” (KOSIK, 2011, p. 36). O aluno sai de um sincretismo inicial sobre o conhecimento e atinge a síntese.

Na catarse espera-se que o aluno seja capaz de efetuar uma síntese (oralmente ou por escrito). Nessa Unidade de trabalho, a opção foi por uma síntese oral. A fim de analisar a aprendizagem alcançada, estruturamos, enquanto

docente, por ocasião do planejamento, também uma síntese, destacando as múltiplas faces do conhecimento.

A Pedagogia contempla ramos de estudo próprios, entre eles a Didática (científica/educacional). A expressão “didática como arte de ensinar” aparece com Ratke, em 1617, na obra Introdução Geral à Didática ou arte de ensinar. Comênio em 1629 escreve a Didática Tcheca, consagrando a expressão. Essa obra foi traduzida em 1633 para o latim como Didáctica Magna e publicada em 1657.

No Século XVII, transição da Idade Média para a Moderna, com a alteração da forma de trabalho de artesanal para industrial acentua-se a divisão do trabalho. No campo científico a observação científica e a experimentação se desenvolvem; as artes mecânicas aceleram seu processo de desenvolvimento; realizam-se grandes viagens na busca de novas terras, conquista de outros povos; o prestígio da Igreja Católica foi abalado pela Reforma; surgiu nova filosofia, novo modo de pensar, nova educação, o Renascimento (econômica/política/filosófica). Passa-se do modo feudal de produção para o modo de produção capitalista incipiente, nova maneira produzir os bens para a subsistência humana, tanto material como cultural. Essa produção passa a requerer mão de obra diferente (econômica/política). Surge então a necessidade de educação para a nova forma de vida. Esse conhecimento precisava entrar para a escola, sendo necessário um novo método, uma nova didática.

Os educadores dessa época, dentre eles Comênio, captando o espírito do novo tempo trazem-no para a escola. Com a Didáctica Magna - Tratado de Ensinar Tudo a Todos, anunciou uma grande didática (educacional). Outros pensadores contribuíram significativamente para a constituição da Didática, entre eles: Bacon, Ratke e Descartes. Cada pensador faz a leitura daquele momento histórico expressando-a em obras que mostram a nova ciência, a nova filosofia, a nova educação e a nova didática (filosófica/social/educacional). Nesse sentido o Novo Organum de Bacon tornou-se uma das bases na constituição do método comeniano; os Aforismos e Artigos de Ratke contribuem com a nova forma de pensar e Descartes com as Regras para a Direção do Espírito e Discurso do Método se fazem presentes na obra de Comênio (científica/filosófica/educacional). Nesse período, até início do século XIX, a

Didática lida com o ensino considerado como um processo indispensável à humanização do ser humano, preparando-o para a vida eterna. Com Herbart a Didática trata da instrução, cuja finalidade é a ação moral. As preocupações vão centrando-se no estudo dos métodos e procedimentos de ensino.

De 1879 até meados do século XX, a Didática procura apresentar generalizações referentes ao ensino. Nesse momento reivindica-se o caráter de ciência para a Didática (científica/educacional). No Brasil, a partir da segunda metade do século XX até a primeira metade da década de 1970, surgem diferentes propostas de tratamento do processo de ensino. O estudo dessa Didática evidencia uma abordagem humanista e uma técnica. Para a abordagem humanista a Didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes. O crescimento pessoal é desvinculado das condições econômicas, sociais e políticas (conceitual/econômica/política) Na abordagem técnica a Didática defende que o ensino deve dirigir-se à formação de indivíduos para a utilização da tecnologia.

Na segunda metade da década de 1970, acentua-se uma visão crítica em relação à Didática. A contestação vai da negação da sua dimensão técnica e pretensamente neutra à própria negação da Didática.

Após 1980, surgem discussões em torno de uma nova Didática. Tendo como objeto de estudo o processo de ensino, tomado no seu conjunto (objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos e a avaliação) a Didática passa a ser pensada numa perspectiva crítica, visando superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, o espontaneísmo escolanovista e a orientação desmobilizadora do tecnicismo, recuperando seu papel (conceitual/social/educacional).

A escola em cada momento histórico cumpre uma função específica. Hoje, em função das necessidades sociais a que o aluno deve responder implica um novo posicionamento do professor, como também do aluno em relação ao conteúdo e à sociedade (social).

Ao pensar uma nova Didática, uma proposta pedagógica, para este tempo atual enquanto compromisso de todo educador, a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica articuladas representam um novo processo de

planejamento, de estudo, um novo método de trabalho docente-discente (conceitual/educacional/operacional).

b) Expressão da síntese (avaliação)

Os objetivos propostos no plano de trabalho docente-discentes foram retomados e a avaliação do conteúdo da Unidade envolveu questões encabeçadas com o seguinte enunciado:

Atividade:

Responda as questões abaixo relacionadas recorrendo às discussões efetuadas durante as aulas envolvendo a Unidade II:

No processo avaliativo há que se priorizar o que é fundamental (essência), do conteúdo estudado. O resultado da apreensão do conteúdo pode ser expresso por meio de diferentes instrumentos avaliativos.

Uma prova foi elaborada e aplicada como possibilidade para que manifestassem o quanto haviam se aproximado das concepções trabalhadas. Nesse sentido, as questões foram elaboradas contemplando os conteúdos propostos na Unidade II: Didática: Fundamentos históricos e filosóficos; Didática na perspectiva histórico-crítica e o papel da Didática na formação do professor. Um momento para o aluno expressar/ anunciar apreensão do conteúdo. Embora a linguagem utilizada pelos acadêmicos das três turmas, seja diferenciada, o conteúdo trabalhado permeia as produções.

Acadêmico (Pv 24)

1.1 Faça uma breve contextualização sobre o aparecimento da Didática.

A didática aparece num contexto de transformação social. No início era a manufatura depois a maquinofatura, passando por um período de transição marcante do feudalismo para o capitalismo. A partir daí, já se (*sic*) começava a pensar em uma nova maneira de se ensinar, de transmitir conhecimentos, uma didática.

1.2 Quem foi Comênio?

Dos irmãos Boêmios, Comênio era protestante (*sic*) o qual tinha como base de regra e fé, a bíblia. Começou a ensinar em outra língua, que não o latim. Sofreu perseguição se refugiando em outro país, mas retornou perseverante. Ele foi o primeiro a cunhar o termo didática, lançando um livro com 4 fundamentos.

1.3 Qual o objeto de estudo da Didática?

O ensino é o objeto de estudo da didática. A ferramenta de trabalho do professor o (*sic*) qual irá desenvolver em suas aulas.

1.4 Ao pensar uma Didática, numa perspectiva crítica, enquanto compromisso de todo educador, é preciso ter claro a pedagogia que a sustenta, caracterize-a:

Teoria Histórico-Cultural, pensada por Saviani (*sic*) com base filosófica em Marx, possibilita fazer uma reflexão sobre a postura dos professores, a maneira de como estão sendo trabalhados os conteúdos, ou seja, na maneira de como desenvolve (*sic*) as aulas.

1.5 Relacione os passos do método (pedagogia histórico-crítica) apresentados por Saviani, caracterizando-os:

1. Prática Social é o momento em que o aluno chega com o conhecimento espontâneo (*sic*), aquilo que traz de casa e que já foi identificado; 2. Problematização: momento de discussão do assunto para dar a ele o entendimento; 3. Instrumentalização: meios que se utilizará para ampliar tais conhecimentos, todos os recursos, quadro de giz, data show, et., toda dinâmica que envolve o processo; 4. Catarse: momento onde ele vai demonstrar o que apreendeu, vai da síncrese à síntese “avaliação”; 5. Prática Social, ponto de chegada, uma nova visão, prática social modificada.

1.6 Estabeleça a importância da Didática na formação de professores:

É altamente relevante a didática na formação do professor, no que diz respeito ao compromisso que o mesmo assume, não somente de informar, mas de formar o futuro cidadão, o papel que a mesma exerce, seja enquanto aluno ou futuro professor.

Acadêmico (Pn 8)

1.1 Faça uma breve contextualização sobre o aparecimento da Didática:

A didática surgiu quando alguns pensadores definiram o que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Contribuíram para o surgimento da Didática: Ratke, Descartes e Comênio.

1.2 Quem foi Comênio?

Comênio é considerado o Pai da Didática, foi ele quem consagrou a expressão Didática como sendo “a arte de ensinar”. Comênio escreveu o livro, Didática Theca, em 1632, recebendo o nome de Didáctica Magna, sendo publicado na versão para o latim somente em 1657.

1.3 Qual o objeto de estudo da Didática?

A Didática apresenta como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, todo o trabalho que é realizado em sala de aula, toda a metodologia utilizada.

1.4 Ao pensar uma Didática, numa perspectiva crítica, enquanto compromisso de todo educador, é preciso ter claro a pedagogia que a sustenta, caracterize-a:

A Didática crítica apresenta como pedagogia que a sustenta a pedagogia (*sic*) histórico-crítica, que tem como característica formar cidadãos pensantes e críticos, que busquem transformar a sociedade na qual estão inseridos (materialismo histórico).

1.5 Relacione os passos do método (pedagogia histórico-crítica) apresentados por Saviani, caracterizando-os:

Prática Social Inicial – momento em que o professor faz um levantamento daquilo que os discentes já sabem e do que gostariam de saber mais; Problematização – momento em que é feita (*sic*) uma problematização do conteúdo. Instrumentalização – momento que corresponde às ações docente e discentes e os recursos utilizados pelo docente; Catarse – momento que corresponde à síntese mental do aluno e Prática Social Final – corresponde ao final do trabalho realizado, apresenta as intenções e as ações do aluno após ter assimilado o conteúdo trabalhado.

1.6 Estabeleça a importância da Didática na formação do professor:

A Didática é de extrema importância na formação de professores, pois esta envolve todo o processo de ensino e aprendizagem, a metodologia, o conteúdo, os discentes, o próprio docente, tudo que corresponde ao ensino. É através da Didática que o professor “aprende” a trabalhar com todos os conteúdos e utilizar um método e metodologia para isso.

Acadêmico (L 7)

1.1 Faça uma breve contextualização sobre o aparecimento da Didática:

Desde o início dos tempos, o homem constrói pelo trabalho de acordo com suas necessidades o conhecimento. O conhecimento científico é socialmente produzido. Para que o conteúdo pudesse ser transmitido a todos, Comênio, o Pai da Didática, a partir de Ratke, iniciou seus estudos e escreveu seu livro; “Didáctica Magna”, que orientava os docentes em suas práticas, traduzido para o latim em 1636, e que possuía fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos – orientadores do processo de ensino-aprendizagem, além dos planos de aula (estudo) que exemplificavam teoricamente o que seria feito na prática docente. Com o passar dos anos, a sociedade foi se transformando, e, principalmente, a partir da Revolução Industrial, houve um aumento da necessidade de trabalhadores, o que acabou influenciando, também, o andamento do ensino e seu direcionamento, que acompanhou as mudanças (lembrando que nessa época havia um conflito entre ciência e religião).

1.2 Quem foi Comênio?

Comênio foi considerado o Pai da Didática Moderna, que se baseou em outros pensadores como Ratke para elaborar seu trabalho e publicar sua obra: “Didática Magna”, uma obra que norteou o trabalho docente, teórico e prático, partindo de princípios. Autores, como Bacon, Descartes e Ratke são seus interlocutores.

1.3 Qual o objeto de estudo da Didática?

O objeto de estudo da Didática é o trabalho docente em sala de aula (o ensino), além dos fundamentos teóricos que norteiam essa prática. Como exemplo, podemos colocar o livro de Gasparin: Uma didática para a pedagogia histórico-crítica que a partir de fundamentos teóricos dessa concepção, oferece um método para se realizar o trabalho docente.

1.4 Ao pensar uma Didática, numa perspectiva crítica, enquanto compromisso de todo educador, é preciso ter claro a pedagogia que a sustenta. Caracterize-a:

A pedagogia histórico-crítica é uma concepção que parte da análise histórica da sociedade, dos conteúdos, sob uma visão crítica que acompanha todas as etapas da apreensão do conhecimento (lembrando que essa pedagogia remete ao materialismo histórico-dialético com Karl Marx apresentando que pelo trabalho o homem se constrói, se hominiza, se desenvolve (*sic*).

1.5 Relacione os passos do método (pedagogia histórico-crítica) apresentados por Saviani, caracterizando-os:

Segundo Gasparin, em seu livro: “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, temos uma proposta de ação docente que se constitui em cinco passos/etapas. 1. Prática Social: o início do trabalho docente-discente (que passa pela prática, vai à teoria e volta para a prática) se dá com o conhecimento inicial/ empírico do

aluno – aquilo que ele já sabe sobre o conteúdo, onde o professor deve estabelecer seus objetivos diante do que quer conseguir ao final do processo de apreensão do conhecimento. 2. Problematização: é a etapa em que o docente vai explicitar os problemas, as questões que envolverão e nortearão o trabalho docente nas diversas dimensões do conteúdo científico que pode abranger (científico, histórico, social, econômico etc.). 3. Instrumentalização: é a prática docente, o momento em que o professor passa para o aluno o saber científico, relacionando-o com o conhecimento anterior (conhecimento empírico), formando a partir dessa relação um novo conhecimento (saiu da zona de desenvolvimento atual para a zona de desenvolvimento imediato) saindo da visão sincrética do assunto e formulando uma nova visão, sintética da realidade. 4. Catarse: é a etapa em que acontece a síntese mental do aluno – em outras palavras, seria a parte da avaliação do que o aluno realmente aprendeu – colocando em síntese e em prática. 5. Prática Social: é a etapa que fecha essa proposta de desenvolvimento do conhecimento, que diz o que o aluno e o professor farão com o conteúdo aprendido, verificando-se realmente se os problemas acentuados na Problematização conseguiram ser modificados a partir da apreensão do conhecimento.

1.6 Estabeleça a importância da Didática na formação do professor:

A Didática é um instrumento muito importante na formação dos professores, pois é a partir dela que os docentes adquirem embasamento teórico e exemplos que norteiam um trabalho docente de qualidade – sendo o professor capaz de trabalhar com os mais diversos tipos de alunos, nas mais diversas situações, acompanhando a realidade social, sabendo que seu planejamento de aulas é flexível, que seu principal objetivo é fazer com que o processo de ensino-aprendizagem se concretize com qualidade e que o conteúdo seja realmente apreendido pelos discentes para que o que é visto na realidade escolar não fique preso ali, mas se torne um instrumento de modificação da sociedade – movimentada por um discente que passou a ser crítico e ativo no contexto em que está inserido.

Diante da questão solicitando a concepção pedagógica que sustenta a Didática, numa perspectiva crítica, enquanto compromisso de todo educador, o maior índice de respostas recaiu sobre a pedagogia histórico-crítica. No Curso (Pv e Pn), de um total de cinquenta e seis (56) participantes, cinquenta (50) registraram a pedagogia histórico-crítica, conforme exemplificado nos excertos a seguir:

A Didática trabalhada está sustentada pela pedagogia histórico-crítica que tem como característica formar cidadãos pensantes e

críticos, que busquem transformar a sociedade na qual estão inseridos (materialismo histórico) [...] (Pn 8).

É a pedagogia histórico-crítica que se caracteriza como [...] (Pn 9).

Cinco (05) acadêmicos deixaram a questão sem resposta. Um participante escreve que é a teoria histórico-cultural atribuindo essa teoria a Saviani.

Teoria Histórico-Cultural, pensada por Saviani (*sic*) com base filosófica em Marx, possibilita fazer uma reflexão sobre a postura dos professores, a maneira de como estão sendo trabalhados os conteúdos, ou seja, na maneira de como desenvolve (*sic*) as aulas (Pv 24).

No Curso, (L) três (03) não responderam. Nessa mesma turma, vinte e dois (22) de um total de vinte e cinco (25), escreveram que a pedagogia é a histórico-crítica.

Pedagogia histórico-crítica, pensada por Saviani contemplando um método que parte da prática social e retorna à prática social (L 5).

Concepção considerada crítica, a pedagogia histórico-crítica juntamente com a psicologia histórico-cultural, ambas recorrendo à mesma base teórica, o materialismo histórico-dialético (L 14).

A pedagogia histórico-crítica é uma concepção que parte da análise histórica da sociedade, dos conteúdos, sob uma visão crítica que acompanha todas as etapas da apreensão do conhecimento (lembrando que essa pedagogia remete ao materialismo histórico-dialético com Karl Marx apresentando que, pelo trabalho o homem se constrói se desenvolve) (*sic*) (L 7).

Entre as respostas obtidas, muitos trouxeram para o texto a pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural:

Pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural visando discutir e trabalhar o conteúdo de forma contextualizada e crítica (Pv 6, 11 e 29).

A teoria histórico-crítica pensada por Saviani que estrutura os cinco passos de um método pedagógico e a teoria histórico-cultural com Vigotski que discute o desenvolvimento do psiquismo humano [...] (Pn 20).

Os postulados da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural prosseguem subsidiando o encaminhamento teórico-metodológico em Didática, a fim de propiciar ao acadêmico uma participação ativa e não meramente reprodutiva. Com a proposta desencadeada o objetivo é que os alunos incorporem os conhecimentos científicos superando os espontâneos, caminhando para seu desenvolvimento cultural. Esse por sua vez contribuirá para seu desenvolvimento geral.

4.2.5 Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenções dos discentes

Minha intenção é continuar estudando o tema (Pv e Pn).

Eu pretendo manter contato com professores (ensino fundamental, médio e superior) dialogando sobre a importância da Didática para a prática docente (Pv; Pn e L).

b) Ações dos discentes

Efetuar leituras de clássicos para refletir sobre a Pedagogia e a Didática (Pv e Pn).

Socializar, divulgar o conhecimento alcançado, aplicando no espaço escolar quando formos encaminhados para as atividades de prática de ensino (Pv; Pn e L).

Referências e Bibliografia consultada para o trabalho com a Unidade Didática

ALTOÉ, Anair. et al. (Org.). **Didática: processos de trabalho em salas de aula**. Maringá: EDUEM, 2005 (Formação de professores EAD, n.14).

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian, 1976.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

OLIVEIRA, Maria. Rita Neto Sales de. *A didática e seu objeto de estudo. Educ. Rev., Belo Horizonte n.8, p. 36-41, dez. 1988.*

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática. Campinas, SP: Papyrus, 1990.*

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática. Campinas, SP: Papyrus, 1991.*

_____. *Pedagogia mediadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.*

A questão lançada no início do período letivo, solicitando aos participantes, o conceito de “Didática”, retorna neste momento para que, a essa altura da caminhada de estudos, leituras, discussões e produções pudessem situar o conteúdo em uma nova totalidade social. Nos conceitos emitidos, (material) recolhido das três turmas (Pv, Pn e L) um novo posicionamento quanto ao conceito de Didática pode ser observado:

A Didática é um ramo da Pedagogia que tem como objeto de estudo o processo de ensino (Pv 4, 6, 8, 9, 11, 18, 25, 28, 29 e 30).

A Didática é o ramo da Pedagogia, e seu objeto de estudo é o ensino. Não pode ser um receituário para se dar (*sic*) aulas. Na Didática a (*sic*) compromissos a serem considerados: políticos, pedagógicos e profissionais (Pv 20).

A Didática por muito tempo foi vista como técnica para ensinar, procedimento metodológico, manual de instruções etc. Ainda hoje diante dos resultados da pesquisa efetuada, na mentalidade de muitos docentes a didática tem essa definição. Muitos pensadores discutiram a respeito da didática ao longo da história, entre eles: Comênio, Ratke. No Brasil Wachowicz, por exemplo, mostra que a didática tem que ser pensada além de metodologias, manuais, recursos etc. Esta é uma área do conhecimento (Pv 23).

Através dos estudos das unidades adquirimos o conhecimento da Didática. Didática como uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas escolas, nas aulas, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica, encontrados no dia-a-dia, como: o desenvolvimento do aluno; as atividades propostas; a relação dos alunos entre si (Pv 14).

A Didática consiste no processo prática-teoria-prática, tendo como objeto o ensino. O aluno chega com um conhecimento espontâneo (prática social), passa pelo processo de aprendizagem passado (*sic*) pelo professor que planeja, que pensa nos conteúdos e transmite ao aluno (problematização e

instrumentalização); o aluno apreende o conhecimento (novo) que é percebido através da avaliação (catarse) e a seguir faz opções para continuidade (prática social) (Pv 21).

Segundo Wachowicz, a aula hoje é o principal objeto de estudo da Didática. A Didática faz com que o professor conduza sua aula usando um método que faz com que o aluno apreenda o conteúdo, se envolva com o que está sendo ensinado (Pv 3).

A Didática diz respeito não somente à transmissão dos conteúdos, mas à assimilação pelo aluno. Estes quando bem elaborados alcançam os objetivos propostos, o ideal. Didática não envolve apenas ensinar, mas sistematizar o que vai ser ensinado (Pv 24).

A didática é um ramo de estudo que tem como objeto o processo de ensino. Sua preocupação está voltada para o que o aluno apreende, como é a prática do professor em sala de aula e como se dá a aprendizagem, levando em consideração o contexto social o qual estamos inseridos. A didática provou ao longo do tempo ser muito mais que regras, mas sim, uma possibilidade de transformação social, envolvendo um método (Pv 12).

Embasada (*sic*) nas aulas em sala pode formar um conceito de didática que não se limita a dizer que a didática é o modo de ensino ou “arte de ensinar tudo a todos”, vai desde o conhecimento do professor com relação ao objeto a ser ensinado até o aprendizado, adquirido ou absorvido pelo indivíduo a quem se ensina (Pv 19).

Ciência que investiga a teoria e a prática educativa vinculada à prática social. Enquanto ramo da Pedagogia tem como objeto de estudo o processo de ensino e busca fundamentos em outras áreas [...] (Pn 14).

Desde a antiguidade, a expressão didática significa ensinar, instruir, fazer aprender. No dicionário aparece como a arte de ensinar. Nos dias de hoje há quem compreenda a didática como um receituário para um bom ensino. Podemos compreender didática como uma reflexão sistemática, sobre a teoria e a prática pedagógica (Pn 9).

Didática compreende uma elaboração crítica visando transmitir o conhecimento que vai do conceito espontâneo ao científico (Pn 1).

A didática não dá uma receita de como administrar uma aula, mas direciona, contempla um método eficaz para isso (Pn 23).

A Didática com o método que Saviani defende, na pedagogia histórico-crítica, o professor coloca (*sic*) o conhecimento científico articulando ao empírico do aluno (*sic*) (Pn 28).

Didática envolve a transmissão do conteúdo de ensino, onde o professor ministra esses conteúdos de forma a propiciar a

aprendizagem, utilizando um método de ensino, numa concepção pedagógica (Pn 12).

A Didática é uma área que organiza e sistematiza o conhecimento visando o desenvolvimento de uma prática pedagógica. É responsável por discutir concepções de mundo: aspectos culturais, políticos, sociais, etc. (L 25).

A didática investiga as condições de ensino e ao mesmo tempo os fatores sociais, políticos, culturais e psicológicos para analisar a realidade social e ensinar o aluno (L 20).

A Didática faz parte da Pedagogia e tem como objeto de estudo o ensino; procedimentos que podem ser utilizados para reger uma sala de aula observando as concepções pedagógicas (tradicional, escola nova, tecnicista, libertadora, histórico-crítica, etc.), além de analisar a evolução, o contexto histórico, as metodologias, etc. de cada uma dessas concepções (lembrando que a didática foi considerada como um manual orientando o profissional da educação como deveria ser sua aula). Ao longo da história percebeu-se ser essa uma visão distorcida sobre a Didática (L 7).

Um ramo da Pedagogia que na aula visa o ensino e a aprendizagem, não como uma cartilha, mas sim como instrumento, baseado em concepções pedagógicas (L 3).

Ciência/área da Pedagogia destinada à compreensão do processo de ensino (L 1, 14, 15, 18 e 24).

Didática do grego significando “fazer aprender”, instruir. Após estudos em sala de aula observamos que a didática vai refletir sobre a atividade do professor, o ensino: como o professor estimula o aluno, o modo de avaliação, o processo de ensino, o relacionamento professor e aluno; professor e escola. Para alguns é vista como uma área que possibilita o ensinar gerando transformações (L 16).

É uma reflexão sistemática sobre o processo de ensino (L 2, 4, 5, 6, 9, e19).

A Didática tem como tema principal o ensino; envolve o processo de ensino (L 21 e 27).

Há um avanço perceptível, porém, não podemos perder de vista a necessidade de trazer para análise, algumas respostas e concepções, emitidas:

Técnica de ensinar; modo de ensinar (Pv 1,7 e 22).

Apoio para o docente; formalização de normas sobre o ensino e aprendizagem; métodos para tornar o ensino eficaz; (L 8,11,12 e 22).

Esse resultado nos encaminha a pensar que a relação entre noções recém-adquiridas e as anteriormente apresentadas pelo acadêmico precisam ser levadas em consideração, uma vez que, a prática social (ponto de partida e de chegada) constitui um todo, frequentemente contraditório, no qual se evidencia uma luta constante entre o velho e o novo.

4.3 UNIDADE DIDÁTICA III: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Unidade desenvolvida no período de 13/08/2012 a 01/10/2012 com o Curso (Pv), vinte e quatro (24) aulas e no período de 14/08/2012 a 02/10/2012, com o Curso (Pn) vinte e uma (21) aulas e (L) dezesseis (16) aulas, conforme planejamento (projeto de trabalho docente-discentes).

4.3.1 Prática social (empírico)

a) Unidade de conteúdo: *O processo de ensino e aprendizagem*

Objetivo Geral:

Analisar o processo de ensino e aprendizagem perpassando diferentes concepções pedagógicas e respectivas vertentes (contexto histórico), identificando os reflexos dessas na prática pedagógica.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

As concepções pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos Específicos:

Caracterizar o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes abordagens teóricas, compreendendo que estas não se dão por acaso, mas que possuem uma justificativa para sua existência.

Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de identificação, quando da opção por uma concepção teórica, das implicações e consequências para o processo educativo.

O professor respaldado por uma formação teórico-metodológica e pela experiência docente organiza o processo de ensino, objetivando a aprendizagem dos alunos. Conscientemente ou não, a forma como ele conduz o processo tem como suporte uma teoria pedagógica.

As concepções pedagógicas e respectivas tendências são retomadas visando à análise dos conceitos de ensino e aprendizagem presentes em cada corrente teórica. Tal encaminhamento é essencial, uma vez que possibilita a percepção da concepção que perpassa o trabalho educativo nas escolas, as implicações no desenvolvimento do processo de ensino e as consequências para o aluno (aprendizagem).

b) Conhecimento prévio do Conteúdo

O que os discentes já sabem sobre o conteúdo

- *O que são concepções/teorias pedagógicas?*
- *Como o ensino e a aprendizagem vêm sendo pensados nas diferentes concepções pedagógicas?*
- *Que concepção de ensino e de aprendizagem vem persistindo ao longo da história da educação?*
- *Qual o papel do professor nesta concepção? Qual o papel do aluno?*

O que os discentes gostariam de saber a mais (desafio)

- *Por que se faz necessário discutir/compreender o processo de ensino e de aprendizagem e os pressupostos que os sustentam?*
- *Que perspectiva (corrente teórica) pode ser pensada hoje quanto ao processo de ensino e aprendizagem?*

4.3.2 Problematização

a) Discussão do conteúdo

- *O que fundamenta a prática pedagógica/ação docente-discente?*
- *O que significa ensinar?*
- *O que significa aprender?*

b) Dimensões do conteúdo

Científica/Conceitual: O que significa ação docente e discente?

Política: Qual a relação entre uma ação docente-discente e a questão social?

Histórica: Quais as concepções de ensino e de aprendizagem nas vertentes da pedagogia liberal e progressista?

Filosófica/Psicológica: Que pressupostos teóricos sustentam o ensino e a aprendizagem na pedagogia progressista?

Metodológica/Operacional: Como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem tendo como suporte teórico-metodológico a pedagogia histórico-crítica?

Educacional: Quais as implicações educacionais de uma ação pedagógica numa concepção histórico-crítica, articulada à teoria histórico-cultural?

Prática: Quais as consequências para os alunos, de uma ação docente na perspectiva histórica e crítica?

4.3.3 Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Apresentação/discussão com a participação/intervenção docente; Conceituar o ensinar e o aprender.

Como os estudos e discussões em Didática perpassam as concepções pedagógicas, aos acadêmicos propusemos uma atividade envolvendo o conceito de ensino e aprendizagem, com o seguinte enunciado:

Atividade:

Em equipe retomem a concepção liberal, nas vertentes: tradicional, escola nova e tecnicista discutindo o conceito de ensinar e de aprender.

A realização da atividade deixou visível a dificuldade em produzir (redigir) o texto explicitando a concepção de ensino e aprendizagem, conforme esclarece um dos participantes:

Professora, com essa retomada dos eixos até agora trabalhados, percebo que na atividade da aula anterior (nossa equipe) acabou falando sobre a concepção pedagógica em geral e não o conceito de ensino e a aprendizagem (Pv 6).

Colocando como foco a pedagogia histórico-crítica solicitamos, na sequência, a concepção de ensino e aprendizagem nessa vertente crítica.

Retomando os estudos efetuados (referencial teórico) se posicionem quanto ao processo de ensino e aprendizagem na concepção progressista, histórico-crítica.

Os excertos transcritos retratam a produção efetuada:

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma proposta teórico-prática que visa em alguma (*sic*) medida expressar e responder aos desafios da educação na complexidade do mundo atual (Pv 3, 10, 14, 16, 15 e 20).

Ensinar é trabalhar com os alunos, explicando, comunicando conhecimentos, fazendo perguntas, corrigindo e possibilitando que estes se posicionem partindo da prática, indo à teoria e retornando à prática. Aprender é apropriar-se do conteúdo enquanto instrumento de compreensão e de transformação social (Pn 2, 11, 20 e 22).

O processo de ensino envolve as fases do método dialético expresso na prática-teoria-prática. Neste, a aprendizagem significa apropriar (*sic*) do saber científico para modificar a si mesmo e provocar mudanças sociais (L 11, 12,18 e 15).

Recorrendo a autores como: Saviani (1984,2008); Mizukami (1986) e Libâneo (1989), o Quadro 3 foi elaborado pela docente/pesquisadora e disponibilizado aos acadêmicos, somente após os estudos e discussões.

Quadro 3 – Concepções de Ensino e Aprendizagem.

Concepções Pedagógicas	ENSINO Ensinar é...	APRENDIZAGEM Aprender
Tradicional	Repassar para o aluno uma variedade e quantidade de informações, conceitos e noções.	Constitui uma recepção mecânica cabendo ao aluno ouvir, fazer anotações, memorizar, e realizar tarefas padronizadas, reproduzir as informações quando solicitado.
Renovada	Suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto.	Torna-se uma atividade de descoberta, de autoaprendizagem, “aprender fazendo”.
Tecnicista	Administrar as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional.	É uma questão de modificação de desempenho, de comportamento.
Libertadora	Despertar de uma nova forma de relação com a experiência vivida.	Significa um ato de conhecimento da realidade concreta, da situação vivida.
Histórico-Crítica	Direcionar o processo pedagógico, interferir e criar condições necessárias à apropriação do conhecimento.	Constitui apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

b) Recursos humanos e materiais

Docente; discentes; livros; multimídia; textos científicos; quadro de giz e cartazes.

Delineia-se, a partir da década de 1980, uma concepção pedagógica visando romper com a proposta liberal de educação, a pedagogia histórico-crítica.

Ensinar na perspectiva histórica e crítica (dialética), não significa “[...] transmitir um conteúdo, pronto, definido *a priori* por especialistas, embora seja incluído no processo [...]” (MARTINS, 1989, p.176). Significa possibilitar aos acadêmicos, neste caso, futuros professores, a apreensão do conhecimento que, uma vez produzido histórica e socialmente pelos seres humanos, alcançaram validade universal tornando-se mediadores na compreensão da realidade social, na qual se encontra o gênero humano.

Aprender tendo por referência essa concepção resulta de uma atividade de quem apreende, se apropria do objeto de estudo. Significa não apenas assimilação do “[...] saber objetivo enquanto resultado, mas apreender o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2012a, p. 9). Ao professor cabe mobilizar o aluno para esse processo.

Com esse encaminhamento na Unidade Didática III os participantes foram instigados a se posicionarem. As expressões, a seguir retratam o que ocorreu:

Ah! Professora, agora eu estou compreendendo melhor o que significa Didática, na perspectiva histórico-crítica (Pv 25).

Quando o professor Saviani aqui esteve, no início do ano, parecia que falava 'grego'. Penso que de lá para cá com as aulas de Didática e as leituras solicitadas e efetuadas houve mudanças, com relação à concepção que eu possuía sobre educação, ensino e aprendizagem (Pv 29).

Está ficando claro para mim que a professora trabalha sem uma divisão. O conteúdo é sempre encadeado, articulado. Fazemos avaliações, mas não interrompemos as discussões. Não sentimos a divisão por bimestre (Pv 16).

Eu penso que alguns professores precisam se é que estudaram olhar as concepções pedagógicas, porque as expressões 'faço de tudo um pouco', 'sou eclético' é muito usada quando a gente (*sic*) pergunta sobre a concepção pedagógica nas aulas (Pn 8).

Com essas aulas de Didática (suporte), penso que, embora fazendo o curso L, temos condições de desenvolver um trabalho até com os anos iniciais do ensino fundamental (L 25).

Professora! Ao procurar saber um pouco mais sobre as concepções pedagógicas percebi que elas têm ligações com outras áreas: psicologia, filosofia, sociologia, política (L 7).

Ao recorrer à sistematização do método de ensino, na organização das aulas, (do planejamento à execução) conforme estruturado pela pedagogia histórico-crítica, o fizemos para pautar o trabalho pedagógico com a clareza de que os momentos (passos) são articulados e interdependentes.

No desenvolvimento da instrumentalização, pelos participantes, na qualidade de discentes, espera-se que “apropriem-se dos conceitos, fazendo sucessivas aproximações e complexificações nas noções aprendidas [...]” (MARSIGLIA, 2011, p.132).

4.3.4 Catarse

a) Síntese mental

Não é somente na catarse que os acadêmicos começam a apresentar resultados, mas, considerando que esse momento constitui a expressão material do conhecimento, assim como em outras Unidades, solicitamos que elaborassem um texto. A fim de melhor conduzi-los a uma síntese oral, enquanto docente, também fizemos uma produção.

A educação, processo de trabalho não material, ou seja, produção do saber envolve a aula. A sala de aula é um espaço de relações de trabalho e de interação. As ações docente-discentes contemplam um conjunto de tarefas que objetivam a apreensão dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, bem como a produção de novos conhecimentos (conceitual). Essas ações são influenciadas pelas teorias pedagógicas que se originam a partir da organização da sociedade (política). Nesse sentido, há que se ter clareza de que a prática pedagógica reflete o que se pensa sobre todos os elementos que envolvem o trabalho educativo, entre eles o ensino e a aprendizagem (educacional). Na educação brasileira, a pedagogia liberal, ora na versão conservadora, ora renovada, tem se manifestado na prática pedagógica (filosófica).

Para a pedagogia liberal tradicional o ensino consiste em repassar para o aluno uma variedade e quantidade de informações, conceitos, noções. O aluno ouve, faz anotações e realiza tarefas padronizadas, reproduz as informações quando solicitado. Na vertente liberal renovada diretiva, ensinar implica suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto. Aprender se torna uma atividade de descoberta, de autoaprendizagem, “aprender fazendo”. Para a liberal renovada não diretiva ensinar é propiciar à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal e aprender é modificar as próprias percepções. Na vertente tecnicista o ensino envolve a administração das condições de transmissão da matéria e o aprender é uma questão de modificação de desempenho, de comportamento.

A concepção progressista e suas vertentes partem de uma análise crítica da realidade social (política/filosófica). Para a pedagogia libertadora o importante é despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Aprender é um

ato de conhecimento da realidade concreta, da situação vivida. Na libertária a iniciativa é do aluno. A aprendizagem se dá via grupo, informal.

Na pedagogia histórico-crítica as ações docente-discentes contemplam os pressupostos do método dialético de elaboração do conhecimento articulado à teoria histórico-cultural (filosófica/psicológica). Ensinar significa direcionar o processo pedagógico, interferir e criar condições necessárias à apropriação do conhecimento (científica). Apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica para transformação desta sociedade constitui aprendizagem (histórica/social).

Diferentes concepções/teorias convivem em um mesmo período histórico e, ao professor, diante da opção por uma concepção cabe, não só levar em consideração as implicações, mas também as consequências, pela opção efetuada (histórica/política/filosófica/educacional).

Desenvolver uma prática pedagógica crítica, recorrendo à pedagogia histórico-crítica e à teoria histórico-cultural significa trabalhar com uma Didática que envolva os cinco passos propostos por Saviani (1984, 2008): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Ou seja, partir da prática, ir à teoria e retornar à prática (filosófica/metodológica/operacional).

A teoria e a prática dessa proposta, concordando com Gasparin (2011), implicam uma profunda reforma do pensamento, das ideias, das concepções, via estudo, experimentação, coragem para assumir desafios (educacional), propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento científico em função da transformação social (social).

b) Expressão da síntese (avaliação)

Atividade: Texto.

Para a atividade estruturamos um enunciado indicando, na sequência, os encaminhamentos necessários.

As ações docente e discente são influenciadas pelas teorias pedagógicas que se originam a partir da organização da sociedade. Nesse sentido, há que se ter

clareza de que essa ação reflete o que se pensa sobre todos os elementos que envolvem o trabalho educativo, entre eles o ensino e a aprendizagem.

Leia o enunciado acima e escreva o seu texto discutindo a questão do ensino e da aprendizagem nas concepções pedagógicas liberais e progressistas e respectivas tendências, culminando com a pedagogia histórico-crítica.

Os textos a seguir, (um exemplar de cada turma), objetivam efetuar o registro do nível de apreensão do conhecimento pelo acadêmico. Estes e os demais textos produzidos, uma vez analisados, retornaram aos seus autores para conhecimento dos erros cometidos, das incompletudes, mas também dos avanços.

A escola é a instituição, denominada a responsável (*sic*) por informar e formar cidadãos. As diferentes tendências pedagógicas elaboradas ao longo da história influenciam as práticas pedagógicas de forma direta e muitas vezes de forma inconsciente influenciam os profissionais da educação. Nas concepções: tradicional, escola nova e tecnicista, não há uma preocupação com a questão social (*sic*). Há momento em que o professor é o centro, o que importa é passar o conteúdo, já em outro o aluno é o centro, o que importa é aprender a aprender, em outro preparar o técnico para suprir as necessidades da sociedade, em outro é dialogar, aconselhar, em outro é o de resgatar os conteúdos. Assim vai surgindo a necessidade de uma nova concepção, no sentido de incorporar e avançar. Essa teoria é a histórico-crítica proposta por Saviane (*sic*) que pressupõe esse avançar. É a tendência que tem a preocupação de formar sujeitos críticos, conscientes de sua ação transformadora, na construção de uma nova sociedade, educação enquanto práxis (Pv 24).

Ao discutir a articulação *Sociedade, educação, ensino, o acadêmico* insere as concepções pedagógicas. Ao caracterizá-las, porém, faz o seguinte registro: “nas concepções: tradicional, escola nova e tecnicista, não há uma preocupação com a questão social”. Tal afirmação provocou a necessidade de retomarmos as leituras efetuadas, bem como sugerir outros referenciais para revisão de tal posicionamento. Pertencendo ao quadro das teorias não críticas, a pedagogia tradicional, a escolanovista e a tecnicista, constituem vertentes pedagógicas que “desempenharam e ainda desempenham grande poder sobre as práticas pedagógicas exercidas, tendo a ação da escola como a de adequação do

indivíduo à sociedade” (MARSIGLIA, 2011, p.11). Ao tomarem a educação como determinante do social, essas vertentes não atingiram o âmago de um processo pedagógico, cuja centralização é a prática social.

A sociedade se apresenta dividida em classes sociais (burguesia e o proletariado). Para Libâneo “a escola na perspectiva liberal tem por função preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais.” Na concepção pedagógica tradicional a figura do mestre era incontestável. No modelo tradicional com um ensino enciclopédico buscava-se formar o homem, ensino humanista cristão. O mestre era quem sabia tudo, bastava ao aluno receber, memorizar e repetir. A concepção escola nova surge na Europa após a guerra e, no Brasil chega ao final da década de 20 contrapondo-se à tradicional. Na escola nova, o aluno é o centro, aprende fazendo e o professor é uma figura de apoio para o aluno. No final da década de 1950 com o fracasso(*sic*) surge a pedagogia tecnicista para atender as exigências para o trabalho, ser eficiente em tudo aquilo que se faz, com isso o ensino se torna mecânico. A pedagogia libertadora busca fazer o aluno, aprender buscando (*sic*) sua autonomia e libertação, através da pedagogia da esperança utilizava (*sic*) o diálogo como centro do processo educacional. A concepção histórico-crítica, com Saviani, se traduz em cinco passos fundamentais, a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social, na qual o professor não trabalha pelo aluno nem contra o aluno, mas com o aluno. Na prática social inicial trabalha o conhecimento espontâneo, na problematização busca os problemas em várias dimensões, na catarse um nível de domínio do conhecimento atingido pelo aluno e na prática social final o aluno com um conhecimento amplo realiza ações (Pn 4).

No excerto, “no final da década de 1950 com o fracasso, surge a pedagogia tecnicista [...]”, o acadêmico não esclarece a que fracasso está se referindo. Lembramos que a pedagogia escolanovista, não conseguindo alterar o panorama organizacional dos sistemas escolares, possibilita a articulação de um novo movimento no campo educacional, o tecnicismo. A escola sendo concebida como um subsistema, seu funcionamento eficiente será necessário ao equilíbrio do sistema social do qual faz parte.

Pensando nos estudos efetuados em Didática sobre a evolução das concepções pedagógicas ao longo dos tempos, vemos que cada uma dessas abordagens utiliza meios diferentes de proceder com o ensino-aprendizagem. Começamos na abordagem mais antiga, com os Jesuítas, no período Brasil Colônia – a abordagem tradicional, onde a criança/o aluno era tratado como se fosse “um

adulto em miniatura” que recebia informações, tendo que memorizá-las, pois era considerado um homem acabado, cabendo-lhe então uma educação bancária, em um processo totalmente centrado na figura do professor – o detentor do conhecimento, que era passado para os alunos sem levar em conta o nível de desenvolvimento/raciocínio do educando, sendo todos tratados da mesma forma. Dentro desse contexto a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, com um fim em si mesmo, sendo feita mecanicamente pelo aluno, que responde somente quando solicitado – algo que foi memorizado e, muitas vezes, parcialmente entendido. Já o ensino se caracteriza por se preocupar muito mais com a quantidade e variedade dos assuntos trabalhados, deixando de lado o estímulo para a formação de um raciocínio reflexivo (vale colocar que um representante dessa concepção, Herbart, aponta cinco passos para seguir durante a aula: preparação, apresentação, associação e generalização, *(sic)*). Com o passar do tempo, respondendo às demandas de uma sociedade pós- Primeira Guerra, surge outra concepção pedagógica – a Escola Nova que evoluiu da tradição da abordagem anterior para uma proposta liberal onde o conhecimento é considerado como uma construção (que respeita a idade e o nível de dificuldades dos educandos), em tudo o que é assimilado, se aprende por uma estrutura já existente, provocando uma reestruturação após uma situação de desequilíbrio. Nessa concepção, o ensino-aprendizagem procura desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito sobre o objeto da aprendizagem, considerando-o inserido numa situação social. Desmembrando essa definição: o ensino é baseado na experiência e na pesquisa, na busca, na resolução de problemas por parte do aluno – sem a “decoreba” *(sic)* que acontecia na abordagem anterior - incentivando a atividade em grupo no processo de aprendizagem, mas com o aluno construindo o conhecimento por sua própria motivação; a aprendizagem, então, acontece quando o discente elabora seu conhecimento. Com a ocorrência da revolução industrial *(sic)*, porém, surge outra concepção pedagógica que tenta responder às demandas da sociedade que necessitava de pessoas capacitadas ao trabalho. Dentro dessa abordagem, o conhecimento é tratado como resultado direto da experiência, estando a educação ligada com a transmissão de conhecimentos, práticas e habilidades básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente – sem o incentivo do trabalho em grupo, mas estimulando a competitividade. Assim, o ensino ocorre com a disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz, dependendo de elementos observáveis, estímulo e resposta, acontecendo um processo em que as condições de transmissão da matéria são administradas de acordo com um sistema instrucional. A aprendizagem ocorre, então, devido ao esforço que o discente faz quando modifica seu desempenho, seu comportamento pela presença de reforço. De modo a atingir as pessoas menos privilegiadas da sociedade, surge uma pedagogia do oprimido, uma nova concepção chamada Libertadora, sociocultural que tem como eixos do processo de ensino-aprendizagem, os excluídos e

sua cultura, partindo daí para atingi-los e transformá-los, bem como aqueles que os excluíram. Nessa abordagem, o ensino-aprendizagem deve procurar a superação da relação opressor-oprimido, a partir do reconhecimento crítico, partindo para a práxis libertadora, onde o diálogo tem um papel fundamental na construção do conhecimento, não existindo de um lado o educador e de outro o educando, mas um educador-educando e educando-educador que aprendem e ensinam em conjunto na construção do conhecimento para que ocorra um aprimoramento da consciência social (consciência crítica, filosófica, organizativa, sociopolítica, pedagógica). Pensou-se muito nessas abordagens como propostas e práticas para que ocorresse a melhoria da educação, chegando, enfim, à abordagem histórico-crítica que, por meio dos cinco passos do método (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social), faz do ensino um processo pedagógico que interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento, aprendizagem crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica para transformação desta sociedade, como um cidadão crítico e ativo dentro da sociedade na qual está inserido (L 7).

Tendo como referencial a obra *Escola e Democracia*, na qual Saviani (1984, 2008) discute os passos do método de ensino estruturado por Herbart, pedagogia tradicional, o acadêmico/participante anuncia cinco passos, porém, registra quatro: “preparação, apresentação, associação e generalização”.

Enfatizamos, no retorno do material ao seu autor, as discussões efetuadas. Herbart propõe um método contemplando quatro passos. Estes, porém, foram ampliados por seus discípulos, para cinco: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação.

Em outra passagem do texto, para apresentar a pedagogia tecnicista escreve: “Com a ocorrência da ‘revolução industrial’, porém, surge outra concepção pedagógica que tenta responder às demandas da sociedade que necessitava de pessoas capacitadas ao trabalho”. Solicitamos que recorresse ao referencial teórico trabalhado na Unidade. Nos séculos XVII e XVIII, com a criação das fábricas, acentua-se a separação entre os que concebem o que será produzido e os que executam o trabalho. Essa divisão se intensifica no século XX. O crescimento da industrialização faz com que do indivíduo seja exigido o domínio de competências e habilidades para atender às necessidades do mercado de trabalho, cabendo à educação treinar esse indivíduo, delineando-se nesse momento a pedagogia tecnicista.

O estudo/discussão possibilitou a caracterização do processo de ensino e aprendizagem perpassando as diferentes tendências/vertentes pedagógicas. Cada participante registra a existência de uma pedagogia para além da tradicional, escolanovista e tecnicista, a pedagogia histórico-crítica. Uma pedagogia que compreende “[...] educação como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global [...] sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (SAVIANI, 1991, p. 120). Concepção pedagógica que percebe a escola como espaço do ensino, da transmissão do saber. Um saber produzido por seres humanos concretos em momentos históricos, fundamentais para compreensão da realidade social e natural.

4.3.5 Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenções dos discentes

Pretendo buscar outros referenciais sobre o assunto (Pv).

Desejo fazer uma retrospectiva sobre minha caminhada de escolaridade e nesta, pensar sobre a ação docente a qual fui submetido (Pn e L).

b) Ações dos discentes

Ler textos complementares a respeito do tema (Pv).

Quando da prática pedagógica nas escolas (estágio) realizarei as ações docente levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva crítica (Pn e L).

Referências e Bibliografia consultada para o trabalho com a Unidade Didática

ALTOÉ, Anair et al. (Org.). **Didática: processos de trabalho em salas de aula**. Maringá: EDUEM, 2005 (Formação de professores EAD, n.14).

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Ensinar e aprender: com que conseqüências?* In: BERBEL, Neusi Navas (Org.) **Questões de ensino na universidade**. Londrina: UEL, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico- crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Ensinar e Aprender).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

4.4 UNIDADE DIDÁTICA IV: PLANEJAMENTO DE ENSINO

O eixo de estudo, *Planejamento de Ensino*, presente na Unidade Didática IV foi desenvolvido no período de 08/10/2012 a 26/11/2012 com o Curso (Pv) e de 09/10/2012 a 27/11/2012 com os Cursos (Pn e L), conforme planejamento (plano de trabalho docente-discentes). No Curso de (Pv), vinte e uma (21) aulas no horário, acrescidas de mais 10 aulas (oficinas), num total de trinta e uma (31) aulas. Nos Cursos de (Pn e L), dezoito (18) aulas no horário, acrescidas de seis (6) aulas na forma de oficinas (espaço cedido por disciplinas que já haviam completado a carga horária anual), num total de vinte e quatro (24) aulas.

Como todo planejamento possibilita uma atitude flexível com vistas às mudanças, ajustes, reformulações sempre que necessário, fundimos a 4ª e 5ª Unidades, uma vez que a discussão sobre *Planejamento de Ensino* perpassa a questão da interdisciplinaridade.

4.4.1 Prática social (empírico)

a) Unidade de conteúdo: *Planejamento de Ensino*

Objetivo Geral:

Refletir sobre a concepção de planejamento e a necessidade de se planejar, considerando este momento como fundamental à docência e à realização das demais atividades pedagógicas na escola.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Concepção de Planejamento

Objetivo Específico: *Conceituar planejamento, a fim de percebê-lo enquanto atividade fundamentada em opções político-pedagógicas, tendo como referência os problemas sociais, econômicos, políticos, e culturais que envolvem a comunidade escolar.*

Importância e modalidades do planejamento

Objetivo Específico: *Caracterizar o planejamento: importância e modalidades, percebendo-o enquanto tarefa docente que envolve a dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas para a sua efetivação.*

Elementos básicos do planejamento

Objetivo Específico: *Elencar os componentes do planejamento: objetivo, conteúdo, método, procedimentos (técnicas), recursos e avaliação, compreendendo-os enquanto elementos atravessados por implicações sociais.*

Interdisciplinaridade

Objetivo Específico: *Conceituar interdisciplinaridade, percebendo que todo conhecimento mantém diálogo com outros conhecimentos, que o conteúdo possui múltiplas faces.*

Elaboração de Planos de trabalho docente-discentes

Objetivo Específico: *Elaborar planos/projetos de trabalho, iniciando o exercício do planejamento para uma prática pedagógica crítica.*

b) Conhecimento prévio do conteúdo

O que os discentes já sabem sobre o conteúdo

- *Qual sua experiência/conhecimento a respeito de planejamento?*
- *O que significa planejamento? E plano?*
- *Por que é necessário planejar?*
- *Que elementos fazem parte do planejamento?*

O que os discentes gostariam de saber a mais (desafio)

- *Qual a importância político-pedagógica do plano de trabalho docente?*
- *Qual a relação do plano de trabalho docente com o projeto político-pedagógico da escola?*
- *Como planejar numa perspectiva dialética?*

Para esta etapa do trabalho, os acadêmicos/participantes responderam a Parte I de um questionário (Apêndice C), envolvendo o tema. Na análise dos dados há uma constatação de que, na turma (Pv) dos vinte e oito acadêmicos/participantes (28) oito (8) possuíam o curso de Magistério (Ensino Médio). Entre os participantes, doze (12) atuavam, naquele momento, como docentes (Estágio Remunerado). Questionados com relação ao conhecimento/experiência sobre planejamento, dezesseis (16), dos vinte e oito (28) afirmaram não ter nenhum conhecimento. A seguir os depoimentos dos doze (12) participantes já iniciantes na docência, sobre a questão:

Planejamento é um plano de aula que é elaborado para uma semana, mês ou bimestre e que serve de acessório para o professor em sala (Pv 10).

Sei que tem metodologia e objetivos (Pv 15).

É o tempo reservado para preparar aulas (Pv 1).

Melhor forma para passar o conteúdo (Pv 7).

São as atividades que serão dadas em sala de aula (Pv 19).

É o que o professor elabora (Pv 22).

Preparação do que vai ser aplicado (Pv 11).

É tudo que o educador planeja para ser aplicado durante um período (Pv 9)

É parte da vida do professor (Pv 5).

Acho que é a maneira de planejar a aula (Pv 8).

Como bolsista de um projeto de iniciação à docência, penso que é elaborar plano de ação para desenvolver com as crianças (Pv 29).

Estou tendo conhecimento em Didática com o planejamento que a professora faz, desenvolve e apresenta (cópia) (Pv 4).

Com relação à pedagogia histórico-crítica, vinte (20), dos vinte e oito (28) participantes da turma (Pv) disseram nunca ter ouvido a respeito dessa concepção. Um contato inicial com o assunto é registrado por aqueles que cursaram o Magistério.

Entre os vinte e oito (28) acadêmicos do grupo (Pn), nove (9) cursaram Magistério (Ensino Médio). Estes sinalizaram um contato com planejamento, e que também ouviram falar sobre a pedagogia histórico-crítica. Nesse grupo dez (10) acadêmicos exerciam a docência na forma de Estágio Remunerado em Centros de Educação Infantil, naquele período.

Ouvi falar um pouco sobre planejamento, no Magistério (Pn 4, 8, 11, 19, 20).

Em alguns cursos que participei, oferecidos pelo município, porém, acho que de forma superficial (Pn 14).

Tive contato no 4º ano do curso de Formação de Docentes (Pn 18).

Os demais, num total de dezenove (19) participantes dessa mesma turma afirmaram nunca ter lido, estudado ou discutido o tema (conteúdo) planejamento. Entre eles, dois (02) se posicionaram, quando perguntados sobre o conhecimento/experiência com relação ao planejamento:

Sei que é necessário para qualquer atividade, mas nunca vi, nem elaborei (Pn 6).

Acho que é uma forma de organizar as aulas (Pn 19).

Quanto à pedagogia histórico-crítica, os dezenove (19) acadêmicos/participantes argumentaram que, antes das aulas de Didática nunca ouviram falar sobre essa concepção pedagógica. Eis um depoimento nesse sentido:

Cursei Pedagogia à Distância durante três anos e esse assunto não foi abordado nesse tempo todo (Pn 15).

No grupo (L), do total de vinte e cinco (25) acadêmicos, dois (2) haviam cursado o Magistério no (Ensino Médio) e estavam atuando como docentes na Educação Infantil. Com relação ao conhecimento/experiência sobre planejamento, sete (7) deles anunciaram algum contato com o tema:

Trabalho em uma escola, mas tenho pouco conhecimento do assunto (L 22).

Estou começando este ano a fazer planejamento acompanhada pela Coordenação da instituição onde trabalho (L 3).

Quando fiz estágio no Magistério, planejei (L14).

Já desenvolvi planos de ação, no município e agora no Programa de Iniciação à Docência (L 7).

Estou aprendendo agora, uma vez que comecei a atuar em um Programa de Iniciação à Docência (L 26).

Fiz planejamento apenas mental para minha vida profissional (L 12).

Conheço um pouco porque minha mãe é pedagoga e já comentou a respeito (L 25).

Sobre a pedagogia histórico-crítica, dos vinte e cinco (25) participantes do grupo (L), dois (02) já tinham ouvido a respeito.

Ouvi falar alguma coisa no curso de Magistério (L 7 e 14).

Os dados retratam que, de oitenta e um (81) participantes da pesquisa, dezenove (19) cursaram Magistério no Ensino Médio. Deste total, vinte e quatro (24) estão atuando como docentes (Estágio Remunerado) na Educação Básica. No entanto, até mesmo para estes, o conteúdo planejamento de ensino se apresentava como algo novo.

Com relação à pedagogia histórico-crítica, o resultado constatado não foi diferente. Mesmo oriundos de instituições de ensino da rede pública de educação (formação de nível médio), cujo projeto político-pedagógico institucional, ao ser construído (texto) registrou em seus pressupostos filosóficos, epistemológicos e didático/metodológicos a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural para o desenvolvimento do processo escolar, esses acadêmicos não possuíam até então, um referencial teórico sobre a questão.

4.4.2 Problematização

a) Discussão do conteúdo

- *Por que e para que planejamos?*
- *Quais as funções do planejamento?*
- *Quais os elementos do planejamento?*
- *Quais os tipos de planejamento? Como planejar?*

b) Dimensões do conteúdo

Científica/Conceitual: *O que significa planejamento? E plano?*

Filosófica/Epistemológica/Educacional: *Quais os fundamentos presentes no planejamento?*

Histórica: *Como o planejamento se estrutura nas diferentes abordagens pedagógicas?*

Metodológica/Operacional: *Como planejar numa perspectiva dialética?*

Social/Econômica/Política/Cultural: *Qual a referência para a elaboração do planejamento?*

4.4.3 Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Exposição dialogada: estudo e discussões sobre planejamento, partindo do texto a seguir, produzido pela docente.

Em todas as ações, quer seja na economia, segurança, educação, quer seja nas atividades do cotidiano é preciso planejar. Uma tecnologia educacional importada, com ênfase na produtividade e eficiência, a fim de superar os problemas de ensino, instalou-se nas instituições educacionais, por volta da década de 70. A adoção desse modelo de planejamento levou a identificá-lo com uma orientação mecânica e tecnicista de elaborar plano cujos reflexos, ainda hoje, se fazem presentes nas escolas (SOUZA, 1987).

Planejar envolve reflexão sobre determinada realidade; ação sobre esta realidade; reflexão sobre os resultados obtidos e volta à ação, num processo dialético: ação-reflexão-ação. É estudar, pesquisar, discutir, assumir uma atitude diante de determinada situação, realizar uma ação mental. Quanto mais complexos os problemas, maior é a necessidade de planejamento. Planejar envolve elaborar, executar e avaliar:

Elaborar: decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação é necessário para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido. Executar: agir em conformidade com o que foi proposto. Avaliar: revisar sempre cada um desses momentos, cada uma das ações, cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 1995, p. 22).

Planejar implica decidir, portanto, que ação é necessária, por exemplo, em nível educacional visando análise e reflexão de um sistema educacional (nacional, estadual e municipal). No escolar, planejamento da estrutura e das atividades da escola, hoje o Projeto Político-Pedagógico. Em âmbito curricular, previsão dos componentes curriculares a serem desenvolvidos ao longo do curso e no ensino, ações e procedimentos que o professor vai realizar junto aos educandos. Este último, o planejamento didático ou de ensino divide-se em: curso, unidade e aula.

Ao planejar é preciso levar em consideração os seguintes aspectos: coerência e unidade: correlação entre os objetivos e meios para atingi-los; continuidade e sequência: previsão do trabalho de forma integrada de início ao fim; flexibilidade: reajustar o plano às situações não previstas; objetividade e

funcionalidade: atender às necessidades dos educandos, ou seja, aquisição do conhecimento e precisão e clareza: linguagem simples, clara, com enunciados exatos e indicações precisas.

Planejar o ensino significa assumir uma postura pedagógica que reflete a visão que o educador possui sobre o mundo educacional. Nesse sentido, o ato de planejar é sempre um ato político-pedagógico.

Se o que se deseja é recuperar a ideia de planejamento, superando a concepção tecnicista e mecânica presente no espaço escolar, alguns momentos do ato de planejar precisam ser considerados (RAYS, 1989). Primeiro, analisar a escola nas suas relações com a realidade social. Esta fornecerá pistas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto é a caracterização sociocultural do educando. Neste momento é preciso superar a etapa de simples identificação do nível sócio econômico-cultural do educando e atingir a análise das contradições sociais do mundo destes. Cabe também delinear as características de aprendizagem. O diálogo constituir-se-á em elemento permanente no desenvolvimento e replanejamento das atividades educativas (RAYS, 1989).

Quanto aos objetivos e conteúdos, não deve existir dicotomia entre aquilo que se propõe alcançar e o conhecimento a ser assimilado, buscado, problematizado e questionado. Uma vez estabelecidos os objetivos e os conteúdos, faz-se necessário colocá-los em ação. Esta tarefa envolve educador e educandos. “pensar para repensar; repensar para agir e agir para transformar mediatizados pela crítica e autocrítica pode ser o princípio maior e se constituem no principal instrumento para as verdadeiras inovações das atividades de aprendizagem” (RAYS, 1989, p. 28).

A avaliação permeará todo o processo de ensino e aprendizagem. É preciso, portanto, que a escola repense as concepções de educação, conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação.

Levando-se em conta estes momentos do planejamento, os atuais modelos precisam ser superados pelo educador, na perspectiva de ir além da abordagem técnica, concebendo-o enquanto processo dialético. O educador necessita ter a clareza de que planejar numa perspectiva dialética implica pensar em um método de ensino eficaz. Método que mantenha a vinculação educação e

sociedade. O ponto de partida, não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade mais ampla, a totalidade. O que significa um novo modo de pensar e agir pedagógicos, uma nova forma de organizar o processo didático-pedagógico.

O processo didático-pedagógico trata da apreensão do conhecimento científico envolvendo o movimento prática-teoria-prática, fases do método dialético. Para tanto há que se buscar uma fundamentação teórico-metodológica. A pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural constituem essa referência para pensar o planejamento na perspectiva dialética.

Gasparin (2011), na tentativa de traduzi-la para a prática docente-discente, delinea uma proposta de trabalho. O processo desenvolve-se contemplando os cinco passos estruturados por Saviani (1984, 2008).

Considerando a prática social como ponto da partida da prática educativa, (nível de desenvolvimento atual) do educando, discute-se a prática social do conteúdo (empírico). O segundo, problematização (zona de desenvolvimento iminente), consiste na explicitação dos principais problemas postos pela prática social. O terceiro passo, a instrumentalização, envolve o trabalho do professor e do educando. Neste momento é preciso evidenciar para o educando que o conteúdo possui múltiplas faces que precisam ser exploradas, uma interdisciplinaridade (GASPARIN, 2011).

A expressão interdisciplinaridade, segundo Assumpção (2013), constitui-se do prefixo latino “inter” que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (relação sujeito-objeto); “dade”, sufixo latino, que guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou ainda, modo de ser e “disciplina”, significando ensino, instrução, ciência.

Planejar, considerando a questão interdisciplinar significa pensar sobre a integração que deve ocorrer durante a construção do conhecimento, de forma conjunta (outros conhecimentos) a partir do início do problema, gerando um conhecimento qualitativamente diferente do existente em cada disciplina.

A catarse é a expressão elaborada da nova forma de entender a teoria e a prática social. O novo nível de desenvolvimento, a prática social ponto de chegada da prática educativa. Assumir uma nova proposta de ação a partir do aprendido.

O planejamento nessa abordagem, tendo o conteúdo como base, leva em consideração o processo de elaboração do conhecimento científico escolar, partindo do que os educandos trazem, porém ascendendo para a teoria e retornando à realidade para aplicação do novo conhecimento.

As observações efetuadas quando do encaminhamento dos acadêmicos para as atividades nas escolas, permitem ressaltar que o professor, uma vez formado numa determinada concepção pedagógica, tem dificuldades em desenvolver uma nova proposta de trabalho. Muitas vezes até verbaliza uma concepção progressista, porém, as ações não correspondem ao enunciado, revelando quase sempre uma postura tradicional (SANTOS, 2005).

Elaborar uma proposta de trabalho numa perspectiva crítica exige fundamentação teórica, disponibilidade e disciplina.

Planejar da forma como está sendo proposto não é tarefa fácil. As barreiras com certeza estarão presentes, quer sejam pessoal, material, institucional, no entanto, é preciso ser ousado (a), buscar, pesquisar.

Atividade:

Elaboração de Planos de trabalho docente-discentes, para desenvolvimento na própria turma.

A aula compreende um período de tempo variável. Dificilmente o professor completa, numa única aula, o trabalho com um tópico ou unidade de ensino, por esta razão deve planejar um conjunto de aulas. Na preparação das aulas é fundamental: buscar o tópico da unidade a ser desenvolvido e desdobrá-lo numa sequência; reler os objetivos gerais, propostos no projeto da própria instituição (proposta curricular) trazendo-os para a aula; elaborar objetivos específicos; prever o desenvolvimento metodológico, as ações e os recursos didáticos a serem utilizados, bem como a avaliação, conjugando diferentes instrumentos e técnicas avaliativas, momentos articulados.

Com relação aos objetivos, é fundamental que o professor os elabore tendo clareza do que se pretende saber, o que se está trabalhando em cada situação, a fim de discutir as contradições, corrigir a rota precária definida a priori.

Precárias porque a cada passo é possível enxergar além, solucionar questões que se apresentam, numa perspectiva dialética (CASTANHO, 1990).

Discutida a necessidade de se planejar as aulas, os participantes organizados em equipes e, considerando o número de aulas disponíveis no horário, ou seja: três (3) aulas na turma (Pv) e duas (2) aulas nas turmas (Pn e L), iniciaram a atividade. A opção por equipes de trabalho foi adotada em razão do espaço-tempo para a realização da atividade.

Pensando no trabalho que o pedagogo desenvolve na escola, quer enquanto docente, quer enquanto membro da equipe pedagógica, temas, tais como: Conteúdo Curricular; Objetivos Educacionais; Recursos Didáticos; Técnicas (procedimentos de ensino); Avaliação da Aprendizagem e a Relação Professor-Aluno foram elencados para as turmas do Curso (Pv e Pn).

Com relação às equipes do Curso (L), a sugestão dada foi que escolhessem conteúdos presentes no currículo das disciplinas que poderão atuar na Educação Básica (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura). Para tanto sugerimos um contato com professores atuantes na área, a respeito de conteúdos presentes no currículo escolar, visando planejar e executar uma docência, envolvendo os colegas, enquanto discentes. Os temas escolhidos foram: Clássicos x Best Sellers; Gregório de Matos; Machado de Assis; A importância da leitura na infância e Conto de Fadas, ou seja, a Literatura foi privilegiada.

Durante os diálogos no grupo, o interesse por essa área ficou evidente, mas também preocupações, tais como:

Vamos planejar em literatura! Penso que vale a pena e a Professora X vai gostar de saber (L 15).

A literatura necessita de um trabalho diferenciado. Lembram-se do que disse a Professora X! (L 7).

O trabalho nessa área, no Ensino Médio, precisa melhorar. Sentimos isso por ocasião do vestibular (L 12).

Penso que a literatura precisa ser trabalhada desde a Educação Infantil junto com Língua portuguesa (L 24).

Não é possível mais, ler por ler, só para cumprir uma tarefa. É preciso discutir inclusive o contexto em que vivia o autor quando produziu a obra, as questões políticas, culturais, sociais e econômicas da época (L 25).

Embora não sendo este o foco de investigação, o posicionamento dos acadêmicos sugere um repensar sobre a forma como o trabalho pedagógico vem sendo efetuado no Curso, (L) com relação à Literatura, suscitando a necessidade de articulação Língua Portuguesa e Literatura, um trabalho interdisciplinar.

Subsidiados por um referencial teórico-metodológico e, orientados, cada grupo recebeu como tarefa elaborar um plano de trabalho docente. O espaço destinado ao planejamento da atividade compreendeu: as aulas já estabelecidas no horário semanal; oficinas em outros momentos (período contrário às aulas); aulas cedidas por outras disciplinas, cuja carga horária já havia sido completada. O meio eletrônico também foi utilizado. Nesse caso, à medida que o material produzido era enviado (planejamento das aulas) fazíamos apontamentos, correções e sugestões devolvendo-os aos seus autores com indicações e sugestões para aperfeiçoamento.

b) Recursos humanos e materiais

Docente; discentes; livros; textos científicos; quadro de giz e multimídia (projektor, computador).

4.4.3.1 *Planos de trabalho docente-discentes: elaborados e executados pelos acadêmicos.*

Nas aulas de Didática, organizados em equipes, os acadêmicos iniciaram a elaboração dos planos de trabalho envolvendo os temas já anunciados. No Curso (Pv) foram produzidos sete (7) planos; no Pn sete (7) e no Curso (L) cinco (5) planos. Todos eles, após elaboração (planejamento) foram desenvolvidos (ministrados) em sala de aula. Como os planos do Curso (Pv e Pn) abordavam os mesmos conteúdos (temas de estudo), para efeito de transcrição, enumeramos os planos da turma (Pv) retirando do total de sete (7), um deles de forma aleatória.

A fim de acompanhar/observar/analisar esse mesmo tema sendo desenvolvido respectivamente na turma (Pn), retiramos o plano correspondente. Quanto à turma (L), do bloco de cinco (5) planos, transcrevemos um deles neste

trabalho. Todos os planos (texto) passaram pelo crivo (análise) com retorno aos seus autores. O fato das aulas serem ministradas na disciplina de Didática possibilitou o registro (anotações por escrito e filmagem) de todo o processo para discussão posterior, da docente e dos discentes na condição de docentes (naquele momento), bem como dos demais participantes.

4.4.3.1.1 Plano de trabalho docente-discentes (Pv 6, 7, 15 e 29)

Disciplina: Didática

Carga Horária: 02 aulas

Prática social (empírico)

a) Unidade do conteúdo: Objetivos Educacionais

Objetivo Geral:

Compreender o que são objetivos educacionais e a necessidade dos mesmos, planejando-os de forma clara, a fim de atingi-los no processo de ensino e aprendizagem.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Os objetivos e a ação pedagógica.

Objetivo Específico: Conceituar objetivos, para orientação da prática docente.

Objetivos educacionais e seus níveis.

Objetivo Específico: Classificar os objetivos em seus diferentes níveis verificando como podem ser estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem.

Contexto histórico dos objetivos.

Objetivo Específico: Constatar a presença deste componente didático nas diferentes concepções pedagógicas trazendo esta reflexão para o presente, percebendo que em cada momento histórico estes correspondem às necessidades sociais.

Função dos objetivos específicos.

Objetivo Específico: Caracterizar as funções dos objetivos específicos para melhorar a discussão dos conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem.

Elaboração de objetivos específicos.

Objetivo Específico: Elaborar objetivos específicos, observando os encaminhamentos necessários quando do planejamento das aulas.

b) Conhecimento prévio do conteúdo

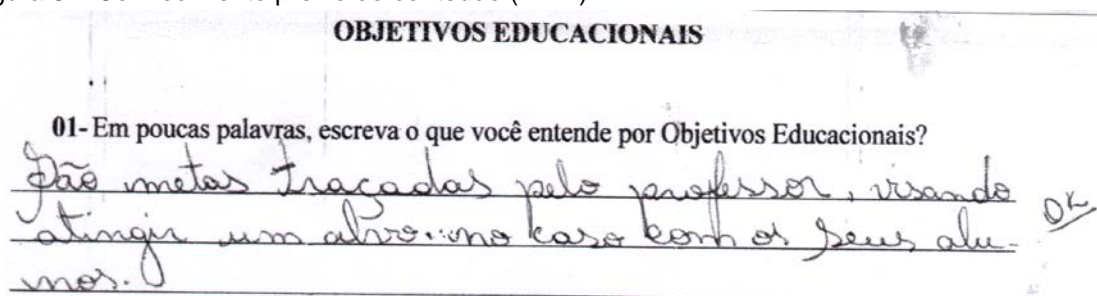
O que os discentes já sabem sobre o conteúdo (Figura 8).

- Alguém já ouviu falar sobre objetivo, ou participou de atividade voltada à elaboração de um objetivo educacional?
- O professor deve vir para a sala de aula com os objetivos traçados?

O que os discentes gostariam de saber mais (desafio)

- Podemos elaborar um plano de aula sem especificar os objetivos?
- Como saber se atingimos os objetivos propostos?
- Qual o conceito de objetivo?

Figura 8 – Conhecimento prévio do conteúdo (Pv24)



Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

Problematização

a) Discussão do conteúdo

- O que são objetivos?
- Por que devemos aprender a elaborar objetivo?

b) Dimensões do conteúdo

Científica/Conceitual: O que são objetivos educacionais?

Educacional/Didática: Quais os níveis de objetivos?

Operacional: Com elaborar objetivos (geral e específico)

Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Exposição dialogada sobre o tema: Objetivos Educacionais; Utilização de uma dinâmica para a compreensão de que toda atividade a ser realizada contempla objetivos a serem alcançados.

b) Recursos humanos e materiais

Recursos humanos e recursos didáticos: convencionais (giz de cera, cartolina, quadro de giz) e recursos tecnológicos (multimídia).

Catarse

a) Síntese mental (texto produzido pela equipe)

A educação enquanto instrumento de transformação social requer que o professor não perca de vista o objetivo: formar um cidadão crítico, ético e participativo, razão pela qual é preciso repensar a elaboração de objetivos que contemplam esta formação. Os objetivos educacionais se referem aos resultados desejados quando da realização da ação educativa. Na década de 1970 predominou uma concepção tecnicista de educação com ênfase no papel do especialista de educação (supervisor) enquanto planejador e do professor como operacionalizador do planejamento. Essa concepção ressalta a definição dos objetivos operacionais. É preciso superar esta visão tecnicista em educação e caminhar numa perspectiva crítica. Os objetivos podem ser expressos em dois níveis: objetivo geral e específico. Os objetivos gerais são mais amplos. Os objetivos específicos referem-se às ações específicas, devendo tanto um como outro ser elaborado em linguagem clara e simples.

A leitura da síntese produzida pela equipe permite detectar as múltiplas faces do conhecimento. Os participantes, demais acadêmicos, efetuaram a síntese oralmente.

b) Expressão da síntese (avaliação)

Atividade: Exercício

Figura 9 – Atividade avaliativa (Pv 27).

02- Após as aulas sobre Objetivos Educacionais (Gerais e Específicos) complete com Verdadeiro (V) ou Falso (F) os enunciados abaixo:

3,0 (V) Os objetivos educacionais pode ser formulados em dois níveis. ✓

3,0 (F) Os objetivos educacionais não correspondem ao previsto para a ação educativa. ✓

3,0 (V) Objetivos gerais são aqueles previstos para um determinado grau ou ciclo, uma escola ou uma área de estudos, e que serão alcançadas a longo prazo. ✓

3,0 (V) Objetivos específicos são aqueles definidos especificamente para uma única disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula. ✓

3,0 (F) Os objetivos específicos não são responsáveis por fornecer uma orientação para a seleção das atividades de ensino e aprendizagem e para a avaliação. ✓

3,0 (V) Objetivo é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado de uma atividade. ✓

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

A atividade foi realizada por todos os acadêmicos/participantes da turma (Pv). O exemplar retratado acima (Figura 9) corresponde ao resultado obtido.

Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenção dos discentes

O meu desejo é conhecer mais sobre o assunto.

b) Ação dos discentes

Vou divulgar o novo conhecimento a outras pessoas e também utilizarei na minha prática pedagógica.

Bibliografia Consultada

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Haidt, Regina Célia Cazaux **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

Masetto, Marcos. **A aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

Na condição de docente da turma efetuamos uma análise do movimento realizado. Fizemos intervenções no transcorrer do processo (do planejamento à execução). Durante a caminhada os membros da equipe se mostraram inseguros, muito dependentes da professora, tanto em relação ao referencial teórico, quanto à escrita do projeto.

À medida que a oficina de planejamento acontecia, evidenciava-se o comprometimento da turma com a atividade proposta. Na execução ocorreu certo nervosismo e dificuldades para mobilizar os discentes (colegas) de sala para o trabalho. Quanto à apreensão do conteúdo pelos acadêmicos, membros da equipe, como também do grupo como um todo, resultante do processo educativo, que vem sendo desencadeado, pode ser observado.

4.4.3.1.2 Plano de trabalho docente-discentes (Pn 4, 8, 20 e 24).

Disciplina: Didática

Carga Horária: 03 aulas

Prática social (empírico)

a) Unidade do conteúdo: Objetivos Educacionais

Objetivo Geral:

Reconhecer a importância dos objetivos para a orientação e o direcionamento das atividades de ensino e aprendizagem.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Os objetivos e a ação pedagógica.

Objetivo Específico: Compreender a necessidade de elaboração de objetivos gerais e específicos, claros e precisos para atingi-los na ação educativa.

Os objetivos educacionais e seus níveis

Objetivo Específico: Diferenciar objetivo geral de objetivo específico para elaborá-los adequadamente, buscando atingi-los no exercício do trabalho docente.

Trajétoria histórica

Objetivo Específico: Refletir sobre a construção/formulação de objetivo, situando a questão ao longo da história, percebendo que em cada momento histórico os objetivos são próprios do tempo.

A função dos objetivos específicos

Objetivo Específico: Definir a função dos objetivos específicos, percebendo que estes norteiam de forma imediata o processo de ensino e aprendizagem.

Elaboração de Objetivos específicos

Objetivo Específico: Elaborar objetivos específicos compreendendo que estes contemplam o quê e o para quê, articulados aos conteúdos de ensino.

a) Conhecimento prévio do conteúdo

O que os discentes já sabem sobre o conteúdo

- O que já ouviu sobre objetivo?
- Qual a função do objetivo?
- Tanto na vida, quanto no trabalho estabelecemos objetivos?
- O que pode acontecer quando não definimos objetivos?

O que os discentes gostariam de saber a mais (desafio)

- O objetivo apresenta função pedagógica?
- Quais os níveis de objetivos educacionais?
- Como construir um objetivo, ou seja, que aspectos considerar ao elaborá-los?

Atividade:

Formular um conceito de objetivo (saber espontâneo/prática social do conteúdo).

As expressões abaixo relacionadas retratam o conhecimento prévio dos participantes sobre o conteúdo.

É onde pretendo chegar (Pn 9, 25, 11).

Objetivo é seu ponto de chegada (Pn 18).

É a forma de organizar nossa vida (Pn 22).

Problematização

a) Discussão do conteúdo

- O que são objetivos?
- Como elaborar um objetivo geral?
- Como formular um objetivo específico?

b) Dimensões do conteúdo

Conceitual/Científica: O que são objetivos educacionais?

Didático/Pedagógica: Como elaborar objetivos gerais e específicos?

Filosófica/Educacional: Quais as implicações do objetivo educacional para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?

Social: Todas as pessoas formulam objetivos para alcançar resultados em suas ações?

Histórica: Como os objetivos foram discutidos/elaborados ao longo da história da educação em Didática?

Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Leitura e discussão da fábula: “O cavalo-marinho que juntou suas economias”;
Perguntas para os discentes com relação ao objetivo de vida de cada um;
Discussão sobre as situações nas quais precisamos elaborar objetivos (vida, trabalho, etc.);

Exposição do conteúdo; Dinâmica: uso de verbos no infinitivo para que os discentes formulem objetivos (verbos sorteados) com o tema: Trajetória de vida: alcançar, aprimorar, atingir, conseguir, contribuir, criar, desenvolver, testar, implementar, incentivar, promover, planejar, observar, auxiliar, estudar, realizar, construir, ampliar e apreciar e nova roda de conversa para saber qual a compreensão dos discentes com relação ao tema trabalhado.

A equipe abriu discussões com relação ao conteúdo de estudo. Enquanto docente e acompanhando o trabalho, intervimos ressaltando que, formular

objetivos, implica considerar que estes se apresentam em dois níveis: gerais e específicos. Os gerais se desdobram em específicos. Um objetivo sendo bem definido facilita a seleção de atividades docente-discentes, bem como a escolha dos procedimentos adequados. Por essa razão há que se levar em conta que “[...] o estabelecimento dos objetivos é sempre um processo dialético que envolve o que se pretende alcançar socialmente e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos para tal fim” (GASPARIN, 2011, p. 24).

Uma conversa do grupo com a classe sobre as situações nas quais precisamos elaborar objetivos (vida, trabalho, etc.) gerou alguns posicionamentos a seguir registrados:

Pesquisar novos cursos, para aperfeiçoamento na área da minha atuação profissional (Pn 14).

Ampliar meus conhecimentos tornando-me uma profissional na área de educação (Pn 10).

Contribuir com meu trabalho, para uma educação de qualidade (Pn 22).

Incentivar meu filho para que seja estudioso (Pn 25).

Assumir responsabilidades com a família, trabalho e estudos (Pn. 18).

Uma das atividades propostas pela equipe aos participantes foi a elaboração de objetivos. Ao efetuar a leitura dos objetivos abaixo relacionados, chamamos a atenção de todos para o fato de que, o objetivo deve incluir um resultado de aprendizagem. Caso contrário, haverá necessidade de desdobrá-lo em outro objetivo.

Criar força e lutar para terminar a faculdade e conseguir uma carreira profissional do meu agrado (Pn 1).

Estudar para obter boas notas e adquirir conhecimentos, para a vida e me tornar crítica (Pn 9).

b) Recursos humanos e materiais

Projeter multimídia; computador; quadro de giz e textos informativos.

Catarse

a) Síntese mental (texto produzido pela equipe)

A descrição clara do que se pretende alcançar como resultado de uma atividade constitui o que muitos autores chamam de objetivos. Os objetivos são de extrema importância, pois podem orientar e direcionar o nosso trabalho e até mesmo a nossa vida (social). Em relação aos objetivos educacionais dizemos que estes são o resultado desejado e previsto para a ação educativa. São os resultados que o educador espera alcançar com a atividade pedagógica (conceitual/científica). Os objetivos educacionais se dividem em geral e específico. O objetivo geral é aquele previsto para um determinado grau ou ciclo, uma escola, área de estudos, um tema e que será alcançado a longo prazo. Já os objetivos específicos são aqueles definidos a partir da unidade de ensino para as aulas. Consistem no desdobramento e na operacionalização dos objetivos gerais (educacional). Algumas orientações são fornecidas pelos autores estudados para que o professor possa formular os objetivos educacionais. São elas: desdobrar os objetivos gerais em vários objetivos específicos a serem alcançados em curto prazo; focalizar o comportamento do aluno e não do professor; formular cada objetivo de modo que ele descreva apenas um comportamento por vez; formular objetivos relevantes e úteis, isto é, que envolvam não apenas (memorização de informação), mas também, e principalmente, operações mentais superiores, a apreensão do conteúdo (operacional). É necessário especificar os objetivos de forma clara e precisa para que eles possam orientar e direcionar as atividades de ensino e aprendizagem (pedagógica). Na década de 1970 (século XX), a concepção tecnicista dá ênfase à elaboração de objetivos operacionais para o processo de ensino e aprendizagem. Essa tendência, ainda presente precisa ser superada (política/histórica). Os objetivos devem ser definidos, sem perder de vista que o processo educativo constitui um instrumento de transformação social (educacional/filosófica).

c) Expressão da síntese (avaliação)

Atividade:

Produção do novo conceito sobre objetivo (saber científico / nova prática social do conteúdo).

O resultado das discussões pode ser observado nos enunciados a seguir:

É o que se deseja alcançar. No caso do professor, ele transmite o conteúdo e trabalha para que o educando apreenda (Pn 9).

É o que esperamos alcançar, seja no âmbito profissional ou pessoal (Pn 25).

É o que se quer alcançar, porém, envolvendo uma organização/planejamento para que isso ocorra (Pn 18).

Objetivo não se resume apenas a conquistas pessoais a serem alcançadas no decorrer da vida, mas o que queremos e fazemos para mudar a vida de outros. Esses são objetivos educacionais e podem ser elaborados junto com os alunos (Pn 22).

Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenções dos discentes

Desejo ler mais sobre o assunto.

Quero observar os objetivos que são formulados pelos professores (escola) e no dia a dia.

b) Ações dos discentes

Penso que preciso realizar pesquisas para ampliar o conhecimento sobre objetivos.

Aplicarei no dia a dia o conteúdo assimilado (planejamento).

Bibliografia Consultada

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MASETTO, Marcos. **A aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

A equipe, turma (Pn) desenvolveu o trabalho com mais segurança durante todo o processo. Foi em busca de material, iniciou uma escrita e só então recorreu à docente para leitura e análise do plano de trabalho. Na execução conseguiu manter os discentes (colegas de sala) mobilizados durante toda a aula. Elaborou uma síntese pontuando na (escrita) algumas articulações do conteúdo com outras áreas do conhecimento.

Em razão do processo de ensino e observando a participação dos discentes nas discussões e no envolvimento (realização das atividades) a percepção é de que houve um salto qualitativo com relação à apreensão do conhecimento.

4.4.3.1.3 Plano de trabalho docente-discentes (L 7,14,19 e 26).

Disciplina: Literatura

Carga Horária: 02 aulas

Prática social (empírico)

a) Unidade do conteúdo: Gregório de Matos

Objetivo Geral:

Refletir sobre a necessidade da aquisição de um conhecimento literário na perspectiva do crescimento intelectual e social.

Tópico do conteúdo e objetivos específicos

Gregório de Matos

Objetivos Específicos:

- Analisar os poemas do autor com base na escola literária barroca, identificando as características dos poemas;
- Discutir sobre o eu-lírico do poema, percebendo o que este tem a nos dizer, hoje.

b) Conhecimento prévio do conteúdo

O que os discentes já sabem sobre o conteúdo

- Para que estudar poema?

- Quem foi Gregório de Matos?
- Quais as ideias principais nos poemas de Gregório de Matos?
- O que você sabe sobre o Barroco?

O que os discentes gostariam de saber a mais (desafio)

- Qual a importância de estudarmos este autor?
- Quais as características literárias desse autor?
- Quais os assuntos (temas) abordados em suas obras?
- Quais as características da escola literária barroca encontrada na obra de Gregório de Matos?
- Onde podemos encontrar o barroco literário e artístico?

Problematização

a) Discussão do conteúdo

- Que características existem na literatura barroca que também aparecem em Gregório de Matos?
- Como identificar as características de Gregório de Matos em seus poemas?
- A partir de quê o autor escrevia seus textos (suas influências e intenções)?

b) Dimensões do conteúdo

Conceitual/Científica: Como são compostos os poemas de Gregório de Matos?

Sociopolítica: Quais as denúncias feitas pelo autor, em relação à sociedade? Quais aspectos da sociedade do século XVII se refletem em sua obra? A que classe social, Gregório de Matos direciona suas críticas?

Histórica: Dentro de suas críticas, Gregório de Matos envolve quais aspectos históricos?

Religiosa: A quem Gregório de Matos faz críticas dentro de seus poemas e narrativas? Qual é o dualismo demonstrado quanto ao aspecto religioso?

Literária: Qual a importância de Gregório de Matos na literatura como um todo e, principalmente na literatura barroca? Quais as principais características do Barroco? Quais os principais autores pertencentes à escola barroca?

Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Exposição do conteúdo em “slides” sobre a escola literária barroca, o autor em enfoque – Gregório de Matos, bem como apresentação de algumas de suas produções (exposição das obras do autor na sala); Leitura de poemas do autor para estudo das características do Barroco, do autor e análise dos poemas (metrificação, rimas, versos, estrofes, etc.) finalizando com uma produção poemática.

b) Recursos humanos e materiais

Projeter multimídia; livros (obras do autor); papel sulfite e quadro de giz.

Catarse

a) Síntese mental (texto produzido pela equipe)

A literatura barroca desponta entre os séculos XVII e final do século XVIII. Seu surgimento veio com a Reforma Protestante, liderado por Martinho Lutero e Calvino (histórica). Os autores do Barroco viviam em um estado de tensão e desequilíbrio, partindo daí as características tão presentes nesta escola literária, principalmente o dualismo. Essa situação inspirava os autores fazendo com que buscassem a literatura como forma de extravasar os problemas que os afligiam socialmente (social). As críticas feitas pelos escritores em seus textos eram destinadas às classes que compunham a sociedade: burguesa, clero e nobreza (econômica/política). As principais características da escola barroca são: culto do contraste, o autor procura conciliar dois opostos (dualismo/antítese); fugacidade, tudo muda, a vida passa, tudo passa e ele tem a consciência do caráter efêmero da existência; pessimismo, incertezas do escritor fazem com que o pessimismo esteja presente em seus textos, medo da morte, medo do que virá; feísmo, destaque para coisas trágicas, cruéis e dolorosas; cultismo, uso do jogo de palavras com a língua extremamente culta e o conceptismo, jogo de raciocínio e de retórica para explicar o conflito das figuras opostas (cultural/religiosa). Dentre os principais autores estão: Bento Teixeira, Padre Antonio Vieira, Manuel Botelho de Oliveira e Gregório de Matos – conhecido como “boca do inferno” ou “boca de brasa”, por suas críticas à sociedade (literária). Os poemas de Gregório de Matos

são satíricos e criticam geralmente os costumes da sociedade baiana da época. Não teve nenhum livro publicado em vida (social/cultural).

b) Expressão da síntese (avaliação)

Atividade:

Criação de um poema inspirado nas características da escola e do autor estudado. As produções (Figuras 10 e 11) expressam o resultado obtido.

Figura 10 – Produção de texto: poema (L 16).

2. Agora que você conhece o Barroco e as características do "Boca do Inferno", coloque-se no lugar de Gregório de Matos e redija um poema nas formas clássicas:

Quem¹ / imitos² / de³ / d'alta⁴ / a⁵ / lingua⁶ / .
 Mau¹ / gamba² / em³ / rida⁴ / de⁵ / não⁶ / falar⁷ /
 Pois¹ / de² / que³ / verbaliza⁴ / ideias⁵ / vomitadas⁶ /
 Ai¹ / ve² / não³ / tem⁴ / conteúdo⁵ / a⁶ / demonstrar⁷ /

O¹ / bom² / de³ / das⁴ / palanhas⁵ /
 se¹ / faz² / de³ / calica⁴ / bem⁵ / entendida⁶ /
 Pois¹ / palanhas² / que³ / são⁴ / logadas⁵ / ao⁶ / vento⁷ /
 Nunca¹ / mais² / se³ / voltam⁴ / e⁵ / tomam⁶ / se⁷ / perdidas⁸ /

Quê¹ / quem² / me³ / dera⁴ / poder⁵ /
 Usar¹ / as² / palavras³ / que⁴ / me⁵ / caber⁶ /
 Muitas¹ / vezes² / vão³ / me⁴ / reprender⁵ /

Mas¹ / para² / quem³ / rodeios⁴ / não⁵ / tem⁶ /
 Palavras¹ / quaisquer² / eu³ / vou⁴ / dizer⁵ /
 Pois¹ / eles² / sabem³ / "vômitos"⁴ / não⁵ / mais⁶ / xixicos⁷ /

- Versos com sílabas métricas diferentes (heterométrica);
- Forma de soneto clássico com rimas apenas nos versos pares dos quartetos;
- Temática frequente em Gregório de Matos: crítica à sociedade.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

Figura 11 – Produção de texto: poema (L 20).

1. Cigano que vive com o Bimba e as consoantes do "Boca do Inferno".
 Coloque de novo lugares de gregório de matos e redija um poema nos poemas clássicos.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 É roma, anda, e não pára,
 não pára, e quer a quem ele quer fazer,
 não fala para aquela que o quer ouvir,
 não dizente o que o deseja.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 É roma, anda e continua,
 segue sem comido,
 desconhecendo aquela que o ama,
 aquela que o ama.

3

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 É roma, anda, e não pára,
 não pára, e quer a quem ele quer fazer,
 não fala para aquela que o quer ouvir,
 não dizente o que o deseja.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 É roma, anda e continua,
 segue sem comido,
 desconhecendo aquela que o ama,
 aquela que o ama.

• Versos com algumas sílabas métricas a mais do que as vadem
 dilhas maiores/ e a menos; - mas bom uso da metrificação no geral.

• Forma de soneto clássico reformulado (quarteto - terceto), que dá
 um bom ritmo;

• Versos livres (brancos).

• Boa utilização da criticidade à sociedade, referindo-se
 à Gregório de Matos.

Valor: 10,0
 Nota: 9,0

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2012)

Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenções dos discentes

Conhecer outros textos de Gregório de Matos é minha intenção.

Pretendo pesquisar sobre a vida e a obra de outros escritores barrocos.

b) Ações dos discentes

Com certeza divulgarei o que li e estudei.

Produzirei trabalhos abordando as características barrocas no passado e no presente (grupos de estudo).

Bibliografia Consultada

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Barroco. Só Literatura. Disponível em: <<http://www.soliteratura.com.br/barroco/>>. Acesso em: 27 out. 2012.

Jornal da Poesia – Gregório de Matos. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/grego.html>>. Acesso: 27 out. 2012.

Literatura Barroca do Brasil. a Enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_Barroca_no_Brasil>. Acesso: 27 out. 2012.

Essa equipe, Curso (L) se manteve mobilizada durante todo o processo, do planejamento à ação (docência). À medida que sentiam dúvidas recorriam à docente buscando saná-las. Com relação à síntese, trouxeram para a aula e registraram no texto as múltiplas faces do conteúdo, diferentes perspectivas: literária, política, religiosa, econômica, social, histórica, etc.

Houve necessidade de efetuar uma observação ao grupo: o cuidado a ser tomado com relação às fontes de consulta para desenvolvimento do planejamento e das aulas. Relembremos a importância de se recorrer à leitura dos clássicos para realizar organizar e desenvolver a prática pedagógica.

Concluída a atividade, solicitamos a todos um posicionamento em relação à experiência. Para esse trabalho receberam o questionário Parte II (Apêndice E). Ao fazermos referência a uma etapa percorrida levamos em consideração que “ao final de um conjunto de ações o que se espera é que os acadêmicos estejam mais próximos da compreensão do professor, mas não necessariamente vão demonstrar o mesmo grau de profundidade do docente [...]” (MARSIGLIA, 2013, p. 236).

Questionados quanto às dificuldades encontradas com relação à elaboração do plano de trabalho, seguindo os passos do método proposto pela pedagogia histórico-crítica, os oitenta e um participantes foram unânimes em afirmar que a elaboração do plano seguindo essa linha teórico-metodológica constituiu uma atividade muito difícil, conforme expresso nos depoimentos:

Planejamento muito difícil e trabalhoso. Sem a ajuda da professora não conseguiríamos (Pv 1, 3, 16 e 22).

Foi difícil elaborar o plano, pela falta de domínio do conteúdo e um conhecimento precário da linguagem didática. A postura da professora foi fundamental, mesmo não havendo espaço (horário) abriu outros momentos para nos orientar (Pn 11, 14, 18 e 25).

Plano muito difícil de ser elaborado. Só foi possível graças à orientação da professora (L 6, 9, 12,17 e 24).

Várias dificuldades, por exemplo, elaborar objetivos (L.1, 3,19, 22 e 25).

Além de difícil, a nossa falta de tempo dificultou o trabalho. Fora da Instituição não conseguimos nos reunir para dar continuidade ao trabalho de planejamento (L 5, 8,16 e 27).

Difícil planejar. Falta vivência e a apropriação da linguagem didática (L 7, 14, 19 e 26).

Muito difícil. Falta de familiaridade com os termos utilizados e conhecimentos insuficientes sobre o conteúdo (Pn 11, 14, 18 e 25).

Difícil de elaborar, uma vez que é algo novo para nós (Pn 2, 6, 21 e 29).

Elaborar e ministrar a aula constituiu um grande desafio (Pn 7, 9, 17 e 30).

Analisando a fala dos acadêmicos e retomando Gramsci (1985), quando este enfatiza as dificuldades da abstração na aprendizagem, destacamos a responsabilidade do docente, no sentido não só de propiciar as condições para que o aluno supere o concreto (empírico) pelo abstrato, mas fundamentalmente a superação do abstrato pelo concreto pensado.

Com relação às questões elaboradas para a prática social do conteúdo, perguntados se estas foram suficientes e se surgiram outras durante as

discussões, os acadêmicos argumentaram que em razão do nervosismo e inexperiência em ministrar aulas se ativeram apenas às questões planejadas.

Ao definir o conteúdo a ser trabalhado é importante explorar suas múltiplas faces, ou seja, dimensões, uma vez que estas constituem a “[...] explicitação da totalidade constitutiva da realidade de um determinado momento histórico” (GASPARIN, 2011, p. 43). Questionados quanto à elaboração do conteúdo nesse sentido, dez (10) acadêmicos disseram ter elaborado. A propósito, eis o depoimento de uma equipe:

O conteúdo do nosso projeto de trabalho foi em Literatura, Machado de Assis. Ao elaborar as dimensões, levamos em consideração não somente o escritor, mas o homem que ele foi (L 1, 3, 19,22 e 25).

Três (03) disseram ter elaborado, porém com dificuldades. Uma equipe explicita:

Elaboramos dimensões que consideramos necessárias, porém isso só foi possível com ajuda da professora (L 6, 9, 12,17 e 24).

Duas (02) equipes preferiram não se posicionar e quatro (04) afirmaram não ter conseguido elaborar todas as dimensões possíveis.

Sobre a participação dos discentes nas discussões, onze (11) equipes consideraram que durante as aulas os discentes se envolveram; seis (06) consideraram a participação razoável e duas (02) equipes se sentiram realizadas com a participação. O depoimento a seguir, de uma das equipes, destaca essa participação:

Trabalhamos com o conteúdo, Clássicos x Best Sellers e nos surpreendemos com a participação da turma (colegas) durante a aula e inclusive o respeito para conosco, na qualidade de docentes, naquele momento (L 5, 8, 16 e 27).

A participação dos colegas, enquanto discentes, foi uma surpresa para nós. Surpresa positiva (Pv 1, 3,16 e 22).

Desenvolver o conteúdo respondendo as questões e dimensões da problematização, para os participantes de onze (11) equipes foi considerado

tranquilo. Quatro equipes (04) disseram ter desenvolvido, porém com muita dificuldade. Três (03) disseram não ter conseguido e uma (01) equipe apontou inclusive a dificuldade vivenciada:

Para responder a todas as questões e dimensões da problematização precisaríamos de mais tempo, continuar com as aulas (L 7, 14, 19 e 26).

Ao elaborar um plano de trabalho há que se levar em consideração que os procedimentos de ensino (técnicas) e os recursos precisam ser definidos também criticamente. Precisam estar articulados com a proposta pedagógica. A apreensão do conhecimento científico exige um procedimento específico. Nesse sentido foram indagados quanto ao uso de procedimentos e, se além do planejado foi possível introduzir outros procedimentos e recursos didáticos. Doze (12) equipes disseram ter utilizado apenas o planejado. Sete (07) disseram ter lançado mão de outras opções pensadas depois do plano pronto incluindo, portanto, no transcorrer da aula.

Como o nosso conteúdo envolvia o Projeto da escola, procuramos uma instituição de ensino e esta nos emprestou seu projeto político-pedagógico para conhecimento, apresentação em sala e, inclusive podendo ser manuseado pelos discentes. Não colocamos no plano porque não sabíamos se a escola iria disponibilizá-lo (Pv 9, 11, 12 e 20).

Procuramos ministrar a aula tentando copiar a professora de Didática, usando recursos, didáticos, exemplificando, mobilizando os alunos (Pv 6, 7, 15 e 29).

Uma dinâmica que não estava no plano elaborado (Pv 5, 10, 18 e 24; Pn 2, 6, 21 e 29).

Introduzimos o cartaz (recurso didático) para evidenciar como este deve ser elaborado didaticamente (Pv 8, 17, 21 e 30).

Trabalhamos o conteúdo “Conto de Fadas”, por essa razão resolvemos depois que o plano estava pronto pensar sobre objetos (brinquedos) para que os alunos criassem um Conto de Fadas (L 6, 9, 12, 17 e 24).

Para o desenvolvimento da aula resolvemos trazer e expor na sala livros, gibis e revistas para que os acadêmicos, nossos alunos, construíssem uma história (L 4, 11, 15 e 18).

A avaliação corresponde a outro momento fundamental a ser considerado por ocasião do planejamento. Em termos gerais, a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista constatar se os objetivos propostos foram atingidos. A avaliação escolar se realiza em vários níveis, entre eles a aprendizagem escolar (apreensão dos conteúdos). Para avaliar, o professor pode lançar mão de instrumentos e técnicas desde que articulados ao proposto (objetivos e conteúdos), bem como à concepção pedagógica que norteia o trabalho educativo.

Quanto aos instrumentos de avaliação, oito (08) equipes utilizaram a produção textual. Questões (objetivas): falso e verdadeiro; palavra-cruzada; quadro de palavras; questões de pergunta e resposta apareceram no Curso (Pv e Pn). Uma equipe lançou mão da avaliação oral. No Curso (L), a escrita de um poema; a construção de tirinha (história em quadrinho) e questões para responder (subjativa).

Sobre a possibilidade de levar em consideração, na avaliação, as dimensões trabalhadas, ou seja, as múltiplas faces do conteúdo: aspectos conceituais sociais, políticos, econômicos, filosóficos, éticos, estéticos, históricos, legais, operacionais, etc., treze (13) equipes responderam ser possível. Três (03) afirmaram não ter conseguido elaborar uma avaliação contemplando tudo o que haviam proposto. Duas (02) equipes destacaram que o tempo foi insuficiente para fazê-lo. Uma equipe não se posicionou.

O quinto momento do método, na perspectiva dialética é a prática social. Nessa etapa cabe observar as intenções/ações concretas dos alunos em função dos conteúdos científicos que apreenderam. Espera-se que o discente assuma uma nova postura diante da realidade que passou a conhecer. Doze (12) equipes argumentaram que nos diálogos travados perceberam intenções/postura dos discentes diante do conhecimento apreendido.

Ouvimos dos alunos que terão prazer em falar sobre Machado de Assis (L 1, 3, 19,22 e 25).

Percebemos que estão,dispostos a utilizar o que aprenderam, incentivando outras pessoas a trabalharem a leitura com a criança (L 4,11,15 e 18).

Houve mudanças de conceito (a fala de alguns deixou evidente essa mudança) (L 5, 8, 16 e 27).

Pelo interesse com que participaram e se posicionaram percebemos que haverá ações. Trabalhar com outras pessoas (inclusive professores) (L 7).

Ouvimos de muitos que farão uso do conhecimento no próprio estágio de docência (Pn 1, 3 e 12).

Outras três (03) equipes assinalaram não ter percebido as intenções dos discentes (colegas acadêmicos). Quatro (04) equipes não se posicionaram a respeito.

Sobre o exercício da docência, ou seja, a execução do que fora planejado, os depoimentos das equipes a seguir evidenciam as dificuldades encontradas:

O nervosismo dificultou muito a execução das aulas (Pv 6, 7, 15 e 29).

Além do nervosismo e do tempo insuficiente, pesou bastante a falta de domínio do conteúdo (Pv 4, 14, 19 e 28).

Tivemos dificuldades, pois nunca havíamos planejado, nem tão pouco executado, porém com o apoio da professora desenvolvemos a aula (Pv 5, 10, 18 e 24).

Um ponto a ser destacado é que tivemos problema quanto ao uso da tecnologia. No momento não funcionou. Isso mostrou que deveríamos ter preparado um “plano b” (outro recurso) (Pv 8, 17, 21 e 30).

Sim, tivemos dificuldades, porque antes (trabalhos solicitados em outras disciplinas), apenas explanávamos o conteúdo sem nenhum planejamento prévio para ser executado (Pv 23, 25, 26 e 27).

Nossa maior dificuldade foi a insegurança para ministrar as aulas. Outra questão (trabalho em equipe) faltou envolvimento de alguns colegas no trabalho (L 6, 9, 12, 17 e 24).

Percebemos que a falta de domínio do conteúdo foi o maior entrave ao ministrar as aulas (L 1, 3, 19, 22 e 25).

Tivemos dificuldades com certeza, mas a experiência foi singular para nós (L 4, 11, 15 e 18).

Muito nervosismo, ansiedade e pouca leitura sobre o conteúdo (Pn 15, 19, 22 e 27; Pn 1, 3 e 12).

Nosso problema maior foi ficarmos preso ao material (insegurança). Isto não é bom e olha que vivemos questionando, entre nós, essa postura de alguns professores! (Pn 7, 9, 17 e 20).

Ministrar aulas não é fácil. Precisamos estudar mais (Pn 10, 16, 23 e 28).

O plano de trabalho foi corrigido inúmeras vezes pela professora. Porém na aplicação, dependia de nós, não saiu como o esperado (Pn 11, 14, 18 e 25).

Nessa hora, a falta de experiência e o nervosismo dificultou o desenvolvimento das aulas (Pn 2, 6, 21 e 29; Pn 4, 8, 20 e 24).

Entre os grupos de trabalho, dois (02) disseram não ter encontrado dificuldades, conforme enunciados:

Não tivemos dificuldades, pois planejamos, estudamos e, ministrar as aulas foi gratificante (L 7, 14, 19 e 26).

O difícil foi planejar, a execução foi interessante (L 5, 8,16 e 27).

Dentre os acadêmicos do Curso L (7, 14, 19 e 26), dois haviam cursado o Magistério (Ensino Médio) e estavam atuando na Educação Infantil, possuindo, portanto, uma referência inicial sobre planejamento, quer enquanto alunos (Estágio Supervisionado) ou enquanto iniciantes na carreira docente. Estes mesmos participantes, porém, quando questionados sobre a elaboração do planejamento na perspectiva histórico-crítica disseram ter ouvido falar sobre, porém, não haviam até aquele momento efetuado trabalho nesta linha teórico-metodológica.

Um item do questionário fazia referência ao envolvimento dos colegas, na condição de discentes, durante as aulas, levando-se em consideração o método e o encaminhamento utilizado. Entre as respostas obtidas destacam-se:

A metodologia possibilitou maior participação (Pv 6, 7,15 e 29; Pv 4,11,12 e 20; Pv 5, 10,18 e 24; Pv 1,3,16 e 22; Pv 8,17,21 e 30).

Sentimos um pouco de apreensão nos colegas (Pv 4, 14,19 e 28).

Comparado com outras aulas (outras disciplinas), a participação foi bem maior (L 6, 9, 12,17 e 24; L 1, 3,19, 22 e 25; L 5, 8, 16 e 27).

A participação do aluno é maior porque o método parte da prática social com relação ao conteúdo e oportuniza a fala, ideias, experiências do aluno para iniciar a discussão do conteúdo (L 4,11, 15 e 18).

Os alunos participaram intensamente, inclusive produziram um Soneto. Olha que não é fácil! Isso não é comum em outras aulas (produção) (L 7,14,19 e 26).

A Didática é fundamental, sem ela não teríamos tido essa experiência, essa possibilidade ao longo do ano de conhecer a pedagogia histórico-crítica (L 11)

Apesar da participação não ter sido tão intensa como nas aulas da nossa professora de Didática, considero que houve uma participação (Pn 22).

Esse método e metodologia possibilitam realmente maior participação dos alunos (Pn 1, 3 e 12; Pn 7, 9,17e 20; Pn 10, 16, 23 e 28).

A participação não foi a esperada. Nesse dia, a preocupação de muitos estava voltada para a prova que fariam em seguida (outra disciplina) (Pn 11, 14, 18 e 25).

O envolvimento dos alunos de fato aconteceu. Considero que aulas trabalhadas desta forma fogem do modelo que estamos acostumados em outras disciplinas, aulas cansativas onde só o professor fala (Pn 21).

A participação foi maior se comparada com outras aulas que já tivemos em outras disciplinas (Pn 4, 8, 20 e 24).

Uma vez ministradas as aulas, questionamos: Enquanto acadêmico/futuro docente como você avalia o processo de trabalho (prática pedagógica) que desenvolveu? Eis os registros:

Foi importante preparar e desenvolver a aula com esse método. No entanto, é preciso estudar muito mais (Pv 6,7,15 e 29).

A experiência foi interessante porque vai da prática à prática (Pv 20).

Trabalha-se numa perspectiva crítica visando a transformação individual e social (Pv 12).

O que chamou minha atenção foi o diálogo professor e aluno, mas também do aluno com o conteúdo (Pv 11).

Mostrou que as dificuldades de fato existem para trabalhar dessa forma, mas fornece um referencial importante para o professor (Pv 28).

Considero que trabalhar nesse processo é revolucionário, supera tudo que já vivi como aluna (Pv 24).

O estudo/atividade me proporcionou um bom referencial para que eu possa fazer os primeiros ensaios na docência (Pv 18).

É muito bom trabalhar dessa forma, em razão da organização (passos encadeados) para a execução da aula (Pv 5).

Quanto maior for a nossa caminhada nessa perspectiva a aprendizagem se efetivará (Pv 16).

Como futura docente, espero trabalhar nessa linha (Pv 23).

Oportunizou entendermos melhor o que a professora vem fazendo conosco, durante o ano, em todas as aulas (Pv 8).

Muito interessante, porém, para trabalhar seguindo os passos, necessitamos de mais leituras e estudos, para ter segurança (L 24).

Uma experiência muito boa sobre como caminhar numa disciplina até chegar a exercer (atuar como docente) planejando e executando as aulas com uma linha teórica (L 17).

Um processo nota dez, porém será preciso dar sequência (L 12).

Percebi que esse método oferece ao professor possibilidades de fazer um trabalho diferenciado. Não como receita, mas como um instrumento teórico-metodológico (L 1).

Sem a didática não teríamos tido essa oportunidade de conhecer a pedagogia histórico-crítica (L 11).

Nos fez compreender melhor o que é ensinar e aprender (L 26).

O fato de o aluno chegar com um conhecimento espontâneo e à medida que vai participando nas aulas, aprendendo o conhecimento científico é razão mais do que suficiente para se trabalhar com esse método (Pn 9).

Um método difícil envolvendo dimensões: econômica, política, científica, social. Penso que vou precisar de mais leituras e estudos para trabalhar dessa forma (Pn 16).

Muito bom! Minha primeira experiência ao longo do ano com esse método de trabalho terminando com o planejamento e execução (Pn 25).

Penso que essa foi só uma mostra do quanto teremos que estudar para trabalhar dessa forma (Pn 6).

Foi interessante ouvir os colegas durante a elaboração do plano de trabalho. Melhor ainda foi terminá-lo e exercê-lo com a professora por perto acompanhando tudo, inclusive fazendo intervenções (Pn 20).

As aulas com esse encaminhamento não ficam só na exposição, no discurso do professor (Pv 1).

A posição do acadêmico nesse último excerto reforça a concepção de que, “para obter uma mudança substantiva no processo de ensino, objeto de estudo da Didática, não basta mudar o discurso sobre ele, distribuindo ao futuro professor uma nova visão desse processo, é preciso alterar o processo na prática [...]” (MARTINS, 1989, p.175).

Na última parte do questionário havia um espaço para que outros aspectos sobre o exercício da iniciação à docência, subsidiado pela concepção dialética (pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural) pudessem ser registrados. Os acadêmicos se posicionaram sobre a proposta de trabalho, demonstrando o que apreenderam, fazendo reivindicações e até mesmo sugerindo, conforme depoimentos a seguir:

Dentro dessa perspectiva o professor de fato se organiza melhor e o aluno aprende, pois há um caminho (passo a passo articulados) (Pv 29);

O professor que trabalha com a pedagogia histórico-crítica articula o conteúdo com a realidade (contexto social) visando formar o aluno enquanto sujeito crítico (Pv 20);

Foi fundamental ter trabalhado nessa perspectiva. Eu que nunca havia planejado, percebi como é importante ter um método que dá suporte ao trabalho educativo (Pv 4);

É fundamental dar continuidade a esse trabalho, até porque é difícil para compreender, dominar e executar (Pv 10);

Essa é uma perspectiva de trabalho que de fato faz a diferença na sala de aula (Pv 24);

Nesta linha pedagógica fica muito evidente a necessidade de uma fundamentação teórico-metodológica do professor (Pv 3);

A perspectiva histórico-crítica exige compreensão do conteúdo em diversas dimensões, isto é o que faltava para nós (Pv 22, 23, 25,26 e 27);

Foi muito importante ter vivido tudo isso, pois muitas vezes não valorizamos o trabalho do professor: dificuldades para planejar e executar um projeto de trabalho (Pv 8);

Professora! Eu percebi que você vem fazendo um trabalho diferenciado e quero me espelhar em você. Preciso chegar a um terço da profissional que a senhora é. Você de fato mostrou/trabalhou com o conteúdo de uma forma que eu nunca tinha visto (Pv 30);

Percebemos que quando se tem aulas planejadas (método) os objetivos de fato são alcançados (Pv 21);

Se os professores trabalhassem seguindo uma corrente teórica crítica com certeza haveria apropriação dos conteúdos. Com esse trabalho (planejamento e execução) passei a entender melhor a forma como trabalhamos durante o ano (Pv 17);

Considero que essa proposta de trabalho possibilita que o aluno se aproprie do conhecimento científico passando por uma leitura, análise do contexto social (L 6);

Com esse trabalho percebemos o quanto o aluno se envolve (L 17);

Considero que o forte desse processo são as dimensões do conteúdo (interdisciplinaridade) numa linha crítica e isso não acontece nas escolas. Fala-se de um projeto histórico-crítico, mas está apenas no papel (L 7);

Um trabalho dessa natureza precisa realmente de um professor preparado, que dê as aulas e orienta de perto cada aluno (L 24);

Percebemos que esse é um caminho que podemos tomar (dominar o conteúdo, planejar e organizar nosso trabalho) de forma crítica (L 1);

Precisamos estudar mais sobre essa proposta pedagógica sustentada pela concepção dialética. Vou fazer isso, pois preciso tornar minhas aulas diferentes (L 15);

Ficou visível o aluno não como mero receptor de conteúdos (Pedagogia Tradicional). Com a mediação aluno e o saber, aluno e o professor, aluno e os colegas, a aprendizagem acontece (Pedagogia Histórico-Crítica) (L 2);

Mobiliza docente e discente para trabalharem nessa perspectiva (Pn 12 e 13);

A função da escola, enquanto instituição social é formar o cidadão crítico. Na perspectiva H.C. podemos tornar isso possível aprendendo o conteúdo a partir da prática social, da síntese à síntese (Pn 9);

As aulas das demais disciplinas deveriam ser trabalhadas nessa mesma linha teórica que a Didática propôs e vem realizando (Pn 17);

Por ter o curso de Magistério no Ensino Médio e já ter planejado, percebi a diferença. Nessa perspectiva a aula ganha outra característica e de fato possibilita a aprendizagem dos conteúdos (Pn 23);

Em momento algum da minha história escolar fiz algo parecido. Foi uma experiência impactante e até estressante, mas muito bom. Confesso que deveríamos continuar o trabalho (Pn 10);

Venho encontrando dificuldades para compreensão do conteúdo, mas a professora é excelente (profissional que organiza muito bem o trabalho e tem conhecimentos) (Pn 11);

Esse é o caminho. A perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural abriu os horizontes para que possamos ter outra visão sobre o contexto social. O estudo, os questionamentos, a pesquisa e o exercício (planejamento) foram fundamentais (Pn 18);

Ministrar aulas não é tão fácil como eu pensava. Percebi a necessidade de muito preparo do professor para poder trabalhar com o conhecimento numa visão crítica (Pn 2);

Considero que: o diálogo; o domínio do conteúdo; manter-se atualizado; observar as dificuldades e possibilidades do aluno ficou evidenciado nas aulas de Didática na linha histórico-crítica (Pn 29);

A abertura para que o aluno também participasse das aulas ficou marcado para nós (Pn 24);

A Didática mostrou que sem um método que sustente a prática pedagógica, tudo que fizermos vai ser apenas um roteiro mecânico (Pn 4).

A fala deste último grupo ressalta as discussões que vem sendo efetuadas, ou seja: o aluno apresenta um conhecimento espontâneo e o professor deve agir levando-o a superá-lo apropriando-se do conhecimento científico. Cabe ao professor estabelecer a mediação entre o cotidiano do aluno e o não cotidiano da vida social. “Isso não significa anular o cotidiano do aluno, [...]. O que se

pretende é que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos [...]” (DUARTE, 2007, p. 58).

4.4.4 Catarse

a) Síntese mental

Conforme já explicitado em outras Unidades, nesta o acadêmico também teve a oportunidade de apresentar uma síntese, oralmente. Enquanto docente, elaboramos, antecipadamente, o texto a seguir registrado.

Planejar envolve reflexão sobre determinada realidade; ação sobre esta realidade; reflexão sobre os resultados obtidos e volta à ação, num processo dialético: ação-reflexão-ação (científica/conceitual). Planejar é estudar, pesquisar, discutir, assumir uma atitude diante de determinada situação. Quanto mais complexos os problemas, maior é a necessidade de planejamento. Nas mais diversas etapas do processo educacional, o planejamento se impõe.

Recorrendo à literatura nesta área detectam-se os seguintes níveis de planejamento: Planejamento Educacional; Planejamento Escolar; Planejamento Curricular e Planejamento de Ensino, este último se desenvolve a partir da ação do professor. Num primeiro momento os planos de curso, a seguir os planos de unidade e à medida que estabelece as atividades diárias os planos/projetos docente-discentes para as aulas.

Planejar o ensino significa assumir uma postura pedagógica que reflete a visão que o educador possui sobre o mundo educacional (social). Nesse sentido, o ato de planejá-lo é sempre um ato político-pedagógico (filosófica/política). Os atuais modelos de planejamento precisam ser superados pelo educador, na perspectiva de ir além da abordagem técnica, concebendo-o enquanto processo dialético (educacional /pedagógica).

O educador necessita ter a clareza de que planejar numa perspectiva dialética implica pensar em método de ensino eficaz. O ponto de partida será a realidade mais ampla. O que significa um novo modo de pensar e agir

pedagógicos, uma nova forma de organizar o processo didático-pedagógico (filosófica/social). O processo didático-pedagógico trata da apreensão do conhecimento científico envolvendo prática-teoria-prática, fases do método dialético. Estes momentos fundamentam a teoria histórico-cultural: nível de desenvolvimento atual/real do educando; zona de desenvolvimento iminente (aprendizagem com auxílio do professor) e retorno ao nível de desenvolvimento atual/real (estágio mais elevado).

Gasparin (2011) recorrendo a Saviani (1984, 2008), delinea uma proposta pedagógica cujo marco referencial é a teoria dialética do conhecimento. O processo desenvolve-se envolvendo os cinco passos propostos por Saviani. Na prática social, o primeiro passo tem como ponto de partida o conhecimento prévio do professor e do educando. O segundo, problematização, consiste na explicitação dos principais problemas postos pela prática social. O terceiro passo, a instrumentalização, envolve o trabalho do professor e do educando. Neste momento é preciso evidenciar para o educando que o conteúdo possui múltiplas faces a ser explorada, a interdisciplinaridade. Este é um movimento ininterrupto entre os elementos do conhecimento. A catarse constitui a expressão elaborada da nova forma de entender a teoria e a prática social. A nova prática social consiste no assumir uma nova proposta de ação a partir do aprendido (metodológica/operacional).

b) Expressão da síntese (avaliação)

Atividade: Produção de texto

Visando oportunizar a todos os acadêmicos participantes uma produção escrita sinalizando o novo nível de desenvolvimento efetivo (real/atual) a que ascenderam, solicitamos a redação de uma carta (culminância) dos estudos efetuados ao longo do ano letivo.

Como aluna já havia produzido cartas. Inicialmente, na década de 1960, um exercício de reprodução de modelos. Em outras etapas da formação acadêmica, a redação da carta nos foi solicitada, enquanto atividade avaliativa.

Na posição de docente, porém, é a primeira vez que pensamos (planejamos) esta modalidade de atividade.

Ao propor a escrita da carta levamos em consideração que uma das funções da linguagem escrita é interagir com o outro. A carta, além de uma escrita interativa, possibilita ao discente sintetizar os conceitos apreendidos.

Atividade:

Retome sua caminhada (participação nas aulas, leituras, estudos, discussões e atividades desenvolvidas), analise com um olhar crítico sua progressão (evolução) no decorrer do ano letivo, elabore uma carta endereçada a um amigo, futuro acadêmico, sugerindo que curse Licenciatura. Utilize como argumento a disciplina de Didática enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para a formação do professor. Ao produzi-la recorra aos conteúdos desenvolvidos; à forma de abordagem, ao método e encaminhamento metodológico desencadeado nas aulas e o referencial teórico estudado.

A reação dos acadêmicos, a princípio, foi de espanto, com expressões, tais como:

Carta não se usa mais professora! Não sei como começar, nem tão pouco como terminar uma carta; Que tipo de tratamento eu devo utilizar para me dirigir ao amigo? (L; Pv e Pn);

Procurando acalmá-los para que efetuassem o trabalho, apresentamos os elementos fundamentais (composição) de uma carta. Ao efetuar a leitura e análise do material produzido, identificamos o conteúdo desenvolvido. Os exemplares, a seguir transcritos, são representativos e sintetizam o estágio alcançado pelo discente no processo de investigação e ensino.

14 de novembro de 2012

Saudações, querida amiga...

É com grande satisfação que escrevo esta carta, com a intenção

de lhe ajudar na decisão da escolha de um curso de graduação na Universidade. Estou no primeiro dos quatro de Licenciatura Plena em Pedagogia. A Pedagogia é um curso que possibilita uma análise e compreensão da nossa realidade. A Didática, uma das disciplinas da grade curricular do curso, cujo significado o dicionário traz como sendo a “técnica de ensinar”, durante muito tempo foi pensada como um “Compêndio de técnicas ou um receituário para um bom ensino”. A Didática enquanto ramo da Pedagogia tem como objeto de estudo o processo de ensino. Com um dos textos de trabalho, da educadora Wachowicz (1989), vimos que a aula é o principal objeto de estudo da Didática hoje e investiga as condições, as formas de ensino, os fatores sociais, políticos, etc., condicionantes da relação entre a docência e a aprendizagem. A professora, docente da disciplina, trabalhou a Didática, seu objeto de estudo, importância e necessidade do conhecimento dessa área para uma atuação docente de qualidade. E, agora, no quarto bimestre, divididos em equipe, com temas diversificados e seguindo os passos do método que parte da prática social e volta à prática social, trabalhamos nas aulas, planejamos aulas e ministramos aos colegas. Vou te contar: esse projeto deu muita dor de cabeça. Esse foi apenas o começo, mas como começar é preciso para poder caminhar mais e mais, fizemos o trabalho. Pelo pouco tempo que estou no curso, posso afirmar que nada é mais gratificante do que ter professores capazes de fazer com que seus alunos/acadêmicos, tenham interesse e aprendam a gostar e compreender os conteúdos das disciplinas, principalmente aqueles que temos mais dificuldades. Querida amiga, espero ter sido clara e ajudado você a compreender um pouco sobre a disciplina de Didática e o próprio curso de Pedagogia. Ele é um curso que visa não só formar o professor, mas acima de tudo, o ser humano para viver em sociedade, ter opinião, questionar. Garanto que não se arrepende se escolheu-lo por ocasião do vestibular (Pv 10).

Beijos.

Na carta, o autor retoma a concepção de Didática, colhida quando das entrevistas, “compêndio de técnicas”, “receita para ensinar” e sinaliza um novo olhar sobre esta área do conhecimento. Recorrendo a um referencial pontua: uma Didática pensada enquanto ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo é o ensino (WACHOWICZ, 1989).

14 de novembro de 2012

Querida amiga...

Venho através (*sic*) desta carta, lhe dizer o quanto é importante aprender. Sabendo do “sonho” que tens em ingressar um dia em um curso superior, sendo, porém, limitado o acesso, considere importante compartilhar contigo um pouco da minha experiência até aqui. Tendo em vista a sociedade capitalista em que vivemos,

com uma estrutura social dividida em classes, com interesses antagônicos, capitalistas e trabalhadores se encontram em lugares opostos no processo de produção. Com isso a desigualdade entre os homens acaba por determinar as condições materiais e também o acesso à escola. A educação escolar fornece os conhecimentos que nos torna aptos (*sic*) para atuar no meio social e transformá-lo. A escola é o espaço de transmissão do saber que histórica e socialmente é produzido. Tem o objetivo de formar o indivíduo capacitando-o para poder participar da sociedade, ou seja, além de deter o conhecimento precisa agir de forma crítica. No curso há uma disciplina imprescindível para aprendermos tudo isso, a Didática. Esta tem como objeto o ensino e a aula é o espaço para viabilizar essa discussão durante o processo de ensino e aprendizagem. A prática docente exercida com base na perspectiva crítica, segundo Gasparin, um dos autores trabalhados contribuirá para a formação do sujeito crítico capaz de se transformar e contribuir para transformar a sociedade. Aprendemos estudando Saviani que diferentes concepções pedagógicas permeiam o espaço escolar. Ao professor cabe analisá-las, porém avançar, trabalhar tendo como referência uma pedagogia perpassada por um método pedagógico. Nesse sentido discutimos e trabalhamos observando os cinco passos apresentados por Saviani e retomados didaticamente por Gasparin: prática vivencial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática vivencial. O objetivo da educação nessa linha teórica é formar sujeitos conscientes de sua ação transformadora. Para tanto é de suma importância que se lance mão de um planejamento. Nesse aspecto, vale ressaltar o que vimos na pessoa da professora de Didática, um exemplo em suas aulas. Percebemos o quanto estudou e planejou, até porque o conteúdo deve ser trabalhado em diferentes dimensões e isso não acontece sem esforço, exige conhecimento do professor e envolvimento dos alunos. Enfim, aprendi que trabalhar o conteúdo implica envolver prática-teoria-prática. Amiga, para estar aqui tive que vencer barreiras, aprender a lição mais importante, sair do saber espontâneo e apreender o científico. O exemplo da borboleta, símbolo da transformação é interessante para explicar o que aconteceu. Quando chegamos aqui estávamos no “casulo” representado pelo senso comum. O conhecimento viabilizou a oportunidade de sair dele e nos transformarmos numa lagarta para então, chegar a uma borboleta (futuro profissional da educação). Saímos de um estágio para outro, ou seja, assumimos uma nova atitude, uma nova postura. Aprendemos muito, mas, é só o começo, ainda há muito ainda a aprender (Pv 24).

A articulação entre educação e sociedade está presente na carta acima transcrita. Discute a escola enquanto espaço para transmissão do saber histórica e socialmente produzido visando a formação do indivíduo para uma atuação crítica. Contempla o ensino como objeto de estudo da Didática. Recorrendo a

Saviani e Gasparin, discute os passos do método de ensino na perspectiva histórico-crítica.

21 de novembro de 2012

Querida...

Tudo bem com você? Espero que sim. Venho por meio de esta (*sic*) lhe aconselhar a cursar Licenciatura, pois irá lhe oferecer uma base teórica de qualidade. Durante este ano, na disciplina de Didática foram trabalhados conteúdos de extrema importância para a formação de educadores, como: a relação educação, sociedade e ensino; a Didática; o processo de ensino e aprendizagem; concepções pedagógicas e planejamento numa perspectiva interdisciplinar. Todo o trabalho tendo como suporte a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, ambas sustentadas pela dialética. No primeiro bimestre estudamos alguns textos de Saviani e de acordo com o autor, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e através dela que a cultura é transmitida. O homem enquanto ser social é ao mesmo tempo determinado e determinante da sociedade, podendo alterá-la. O homem constrói a cultura pelo trabalho que é o que o diferencia dos animais, pois pensa e o animal age por instinto. O trabalho é considerado uma ação intencional, pois não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada à finalidade. O trabalho pode ser material e não material. O trabalho material consiste na produção de objeto e coisas, já o não material conforme discutimos refere-se a símbolos, valores, ideias, conceitos, entre outros. A escola tem o papel de trabalhar com o conhecimento, o saber científico, (trabalho não material). Ao ingressar na escola o ser humano terá contato através da mediação do professor com o conhecimento científico, sistematizado. Estudamos também o conceito de Didática e seu objeto de estudo. A princípio tivemos que descrever o que entendíamos por Didática e em seguida estudamos este conteúdo concluindo que esta é uma área da Pedagogia que cumpre condições e exigências correspondendo a tudo que ocorre na sala de aula: postura do professor, conteúdo a ser trabalhado; metodologia de ensino utilizada pelo professor. A Didática tem como objeto de estudo o ensino. Segundo Wachowicz a aula é o principal objeto de estudo da Didática hoje. Ainda no segundo bimestre trabalhamos os cinco passos do método proposto por Saviani (pedagogia histórico-crítica) e retomado didaticamente por Gasparin. Saviani recorre a Karl Marx para fundamentar a pedagogia histórico-crítica, ou seja, no materialismo histórico dialético. Os cinco passos são: a prática vivencial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e a nova vivência do conteúdo. A prática social, ponto de partida corresponde a um levantamento por parte do professor sobre o que os alunos já sabem. A problematização envolve o problema a ser trabalhado; a instrumentalização corresponde aos instrumentos utilizados pelo professor para trabalhar o conteúdo; a catarse diz respeito à síntese mental do aluno, aquilo que conseguiu assimilar e a nova

vivência corresponde ao conhecimento já sistematizado. No terceiro bimestre estudamos as concepções e tendências pedagógicas, sendo elas: Tradicional; Escola Nova; Tecnicista; Libertadora; Libertária e Histórico-Crítica. Trabalhamos durante o ano com a Pedagogia Histórico-Crítica que, segundo Saviani busca formar cidadão crítico detentor do conhecimento, participativo, atuante na sociedade em que está inserido. Tendo como base esta tendência elaboramos um planejamento e finalizamos o quarto bimestre ministrando aulas, tendo como (*sic*) referência o estudo realizado, na perspectiva histórico-crítica. Um trabalho que caminhou com os momentos da pedagogia histórico-crítica, articulados. Despeço-me e espero que a tenha convencido a cursar Licenciatura (Pn 8).

Abraços

O acadêmico pontua o trabalho enquanto uma ação intencional, uma ação adequada a uma finalidade, ou seja, trabalhar com o conhecimento, o saber científico, (trabalho não material). Ao professor cabe a mediação do aluno com o conhecimento científico, sistematizado.

21 de novembro de 2012

Prezada amiga...

Venho por meio desta carta lhe contar os conhecimentos que adquiri no curso de licenciatura em Pedagogia. Espero que depois de lhe contar (*sic*) sobre o progresso e os conhecimentos tenha vontade de se juntar a nós, para que possamos contribuir com a formação de pessoas críticas e conscientes da realidade da nossa sociedade. Quando cheguei, no primeiro dia de aula percebi que haviam (*sic*) mudanças na maneira de ver a educação. Para que você possa compreender melhor, vou focar a disciplina de Didática que é fundamental na vida do professor. No primeiro bimestre vimos a relação sociedade, educação e ensino. Discutimos que o contexto histórico-social é determinante na ação educativa. No segundo bimestre, continuando o estudo, compreendemos o que é Didática e seu objeto de estudo. A proposta pedagógica de Ratke tornou-se possível com Comênio, considerado o pai da Didática. Seu primeiro trabalho foi a Didáctica Magna, a arte de ensinar tudo a todos. Um novo método de ensino, uma resposta aos desafios do momento histórico em que viveram. Ensino e aprendizagem nas diferentes concepções pedagógicas foi o tema trabalhado no terceiro bimestre. Compreendemos que quando executamos a prática pedagógica é preciso pensar: Que tipo de homem nós queremos formar? Que princípios teóricos devem subsidiar a prática pedagógica para atender essa formação? Para este trabalho recorreremos às concepções: liberal e respectivas tendências (tradicional, escola nova e tecnicista) e progressista (libertadora, libertária e histórico-crítica). Com a pedagogia histórico-crítica fundamentada no

materialismo histórico dialético que discute os modos de produção, cujo expoente é Karl Marx, Saviani estrutura um método envolvendo cinco passos: prática vivencial, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática vivencial. Em Didática trabalhamos o método que envolve o movimento da síntese à análise, passando pela análise. O quarto bimestre foi onde encontrei mais dificuldades. Tivemos que elaborar um planejamento na perspectiva interdisciplinar, ministrando aulas. Preparamos o conteúdo e recursos didáticos (audiovisuais) envolvendo os cinco passos: elaboração dos objetivos; situando o problema; discutindo o conteúdo (professor e aluno) avaliando a aprendizagem estimulando o aluno à nova prática vivencial. A aula aconteceu. Com tudo isso que lhe apresentei, espero que se anime para cursar Pedagogia (Pn 9).

A carta contempla o conteúdo desenvolvido nas aulas de Didática. Uma Didática cujo método de trabalho vem efetuando o movimento da síntese à análise, passando pela análise. O acadêmico argumenta sobre as dificuldades vividas para planejar e executar o plano de trabalho.

27 de novembro de 2012

Caro amigo...

Venho através desta lhe informar que uma surpresa me ocorreu no meu curso superior. Este ano tivemos uma nova e diferente disciplina "Didática". Esta me fez crescer tanto na área que lhe darei detalhes do que de importante aprendi e quero mostrar para você que vale a pena fazer este curso. Começo pela prática inicial, um momento do método utilizado pela Professora de Didática. Ela sorteou, utilizando uma técnica, diversas palavras para que com o conhecimento que tínhamos redigíssemos um conceito envolvendo o assunto que, no decorrer do ano iríamos estudar, adquirir novos conhecimentos, transformando nossa visão de síntese em análise. Então, começamos a conhecer autores de renome na área de Didática: Comênio, Saviani, Libâneo, Gasparin, dentre outros. Hoje posso lhe afirmar que para iniciar uma aula não é possível fazê-la sem planejamento. Nesse sentido aprendemos a planejar tendo como referência a obra *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, cuja base teórica é a pedagogia histórico-crítica. Vimos como toda essa discussão começa: que o homem se educa pelo trabalho. E lembrando a discussão nas aulas, um dos mais importantes pensadores foi Jan Amós Komensky (Comênio). A expressão "Trazer a realidade social para a sala de aula fazendo uso de todos os meios tecnológicos mais avançados à disposição" foi significativa para mim, uma vez que sou amante da tecnologia. Lembra, quando estudávamos no Ensino Médio e a escola não cumpria seu papel e nós não sabíamos a quem recorrer? Pois te digo que estudando Didática você aprende qual o papel da escola, seus direitos e

deveres como aluno. Você se lembrará dos erros e acertos de seus professores. Com a Didática, você consegue distinguir um modelo de escola: tradicional, progressivista diretiva e não diretiva, tecnicista... Bem, se depois de tudo isto você ainda não entendeu o que é a Didática, vou lhe dar mais algumas ideias. A Didática pensada a princípio com Comênio, “a arte de ensinar” vai além, trazendo a discussão sobre sociedade e educação. O conceito evolui e influencia os profissionais da educação. “Já me sinto influenciado”. Conceituamos, pesquisamos, desenvolvemos atividades e sem mais “delongas” lhe digo que após termos passado por um trabalho da prática social inicial à prática social final penso que seremos capazes de elaborar um planejamento de ensino utilizando todos os momentos do método proposto por Saviani: prática vivencial do conteúdo, traçando os objetivos da aula, considerando o conhecimento inicial do aluno, porém para avançar; a problematização; a instrumentalização, explicação científica do conteúdo; a catarse, momento em que os alunos demonstram que aprenderam e a nova prática, vivência do conteúdo levando para a vida pessoal e profissional. Discutimos o que vamos fazer a partir do conteúdo adquirido para melhorar nossa vida em sociedade. Bem, tudo isso e muito mais. Vale a pena, busque mais informações e se inscreva no vestibular para fazer este curso. Agora lhe pergunto, depois do que lhe mostrei: O que é Didática? Espero sua resposta, quando fizer esta disciplina no curso e conversarmos sobre (L 13).

Abraços

A referência à Didática enquanto algo novo, diferente está presente no texto. Aborda o encaminhamento metodológico utilizado durante as aulas. Ao referir-se à Didática faz um destaque: “um dos mais importantes pensadores foi Jan Amós Komensky (Comênio). Retoma a expressão “Trazer a realidade social para a sala de aula fazendo uso de todos os meios tecnológicos mais avançados à disposição”, enquanto significativa para ele, por se identificar também com a questão da tecnologia.

27 de novembro de 2012

Caro amigo...

Esta noite estava me lembrando das nossas longas conversas nos campos de treinamento quando servíamos juntos na Companhia de Polícia do Exército. Você lembra de que as nossas maiores discussões era como mudar o mundo? Você queria me convencer de que o Exército era a melhor escolha, pois estávamos servindo o país. Eu discordava dizendo que éramos peças importantes sim, mas o meu sonho era ser professor. Dizia que eu gostava de formar e discutir opiniões e você dizendo que isso era papo de socialista antimilitarismo. Ah! Meu amigo, o quão longa eram

nossas discussões! Pois bem, lhe escrevo para contar que consegui ultrapassar mais uma etapa da minha vida, passei pelo segundo ano do curso, um ano proveitoso para mim. Estudei Política e Didática e como você sabe são duas áreas que tem a ver comigo. Também escrevo para dizer que tenho a resposta para a sua pergunta: É possível mudar o mundo? Vi que em licenciatura há muito mais do que ensinar, dar aulas como pensávamos. Um professor é responsável por discutir a manutenção ou a mudança da sociedade através da educação. A licenciatura te dá armas para tentar mudar o futuro, não armas como no exército que enferrujam; munições que acabam; etc., mas armas (conhecimento) que quanto mais se apreende, melhor você fica, não se desgasta e o que é melhor, você pode obter na escola pública. Em Didática não aprendemos apenas a ministrar aulas, mas a discutir a sociedade. Na disciplina conheci uma concepção pedagógica, a histórico-crítica e quero trabalhar nessa linha. Esta concepção vem sendo desenvolvida por Saviani, um brasileiro que estuda e pesquisa em educação. Conheci o trabalho de outros pensadores: como Bacon e Comênio (pai da Didática). Estudamos muito durante o ano: como é a nossa sociedade; qual a relação desta com a educação e com o ensino; por que estudar Didática; qual sua origem; quais as concepções pedagógicas que existem. São várias as concepções e tenho certeza que você vai gostar de conhecer, por exemplo, a pedagogia de Paulo Freire. O educador discute uma relação mais próxima entre o educador e o educando. Diferente da experiência que vivemos na Companhia: alguém “manda” e você obedece. Após leituras e discussões envolvendo autores como Bacon, Comênio, Saviani, Wachowicz, Gasparin, você tem condições de planejar o trabalho docente (aulas) recorrendo à pedagogia histórico-crítica. É trabalhoso, precisa estudar o ano inteiro, mas o resultado é satisfatório. Aplicar então é algo que te faz sentir importante. Você começa pela vivência do conteúdo, o que o aluno sabe, em seguida a problematização, onde se discute os problemas a serem trabalhados, a instrumentalização que constitui o desenvolvimento do conteúdo; na sequência a catarse, quando o aluno realmente mostra o que aprendeu. Após tudo isso, chegamos à nova vivência social do conteúdo, onde é possível observar o que de fato mudou (a nossa postura). Neste momento você se sente realizado com o sentimento de que cumpriu seu trabalho, ou seja, formar o sujeito crítico para mudar a realidade que aí está (L 25).

A ação docente como algo para além de ministrar aulas é abordada pelo autor. Uma ação que possibilita discutir educação, ou para manutenção ou para a mudança da sociedade. No excerto “a educação fornece armas, não como no exército, que enferrujam; munições que acabam; etc., mas armas enquanto conhecimentos que quanto mais se apropria, melhor você fica, não se desgasta, e o que é melhor você pode obter na escola pública”, retrata a compreensão da

necessidade de apropriação do conhecimento enquanto instrumento de luta para a transformação de si mesmo e da sociedade.

27/11/2012

Caro vestibulando,

Sei que nessa fase da sua vida, há um nervosismo aparente e ininterrupto, mas mesmo assim te pergunto: Como está? Já pensando nas férias? Como vai a família? E a sua decisão sobre o vestibular, já fez? Se sim, me conte qual, quando me responder. Já estou há dois anos na faculdade, cursando Licenciatura Plena em Letras-Português/Inglês (disciplina que adoro, inclusive). No começo ele era minha segunda opção assim como você deve ter ou vai ter uma que queira um pouco menos. Mesmo assim, entrando com um pouco menos de ânimo na faculdade, com o tempo percebi que escolhi o curso certo e desde então, tudo vem dando certo. Muitos pensam que ser professor é algo ruim e coisa e tal, mas percebi que não, sabe! Nesse tempo tive uma matéria que me ajudou a conhecer um pouco mais do trabalho do professor. Essa disciplina foi a Didática. O que estudamos nela? Muita coisa, mas entre elas, vimos como é a educação em uma sociedade; como ocorre a socialização do saber e como o homem participa na produção, bem como na transmissão do conhecimento científico, da cultura. O objeto de estudo dessa matéria, dessa área é educação (ensino). E a partir do estudo, vimos que em uma sociedade capitalista de interesses antagônicos, o docente está inserido nesse contexto. Dentro desse trabalho de professor, vimos que há vários modos de proceder em uma aula (você já deve ter visto uma diferença entre seus professores, não é?): tem professor que se baseia em várias tendências (ecletico, como ele diz), na verdade não sabe o que de fato está seguindo. Existem professores que são adeptos da concepção liberal (tradicional, escolanovista, tecnicista) e outros progressistas, tendências (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), uma classificação de Libâneo. Mas, também temos Saviani que apresenta as concepções como hegemônicas (tradicional, escola nova e tecnicista) e contra-hegemônicas (socialista, libertadora, comunista, libertária e histórico-crítica). Com todas essas expressões deixo você curioso para conhecer as concepções se vier fazer licenciatura, “daí”, se você quiser cursar algo assim, vai descobrir nomes importantes: Comênio (pai da Didática), Ratke, Saviani, Gasparin, etc. Além do que vai poder decidir por uma concepção pedagógica para trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem, que não dependa do humor, he-he!! Mas do conhecimento. Depois de ver tudo isso, vai estudar mais a fundo a Pedagogia histórico-crítica que norteia o texto do projeto das escolas. O livro: *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de Gasparin, um professor de Didática da UEM, nos ajudou muito, enquanto (referencial) para compreensão dessa concepção. Aí, a gente realmente descobre como trabalhar nessa

perspectiva. Estudamos todos os passos da ação docente-discente: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social e, conhecendo tudo isso, enfim, fomos para uma prática pedagógica, a melhor parte. Montamos aulas de acordo com o que estudamos, com a ajuda da professora (que tem muito conteúdo, por sinal) e aplicamos em sala, com nossos colegas. Trabalhamos, né! (*sic*). Mas isso é muito bom, cresci muito e tudo isso me fez refletir sobre o trabalho docente que vou seguir – muito significativo, por sinal. Gostei de tudo e espero que você tenha gostado do que contei. Procurei te deixar curioso para saber mais e estou esperando sua resposta com a Licenciatura que escolheu! Logo nos veremos por aí (L 7).

A Didática, área do conhecimento, é fundamental para a atuação docente, “disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir e reorientá-lo [...]” (MARTINS, 1989, p. 176) está contemplada no texto. Retoma os estudos e discussões travadas em sala de aula sobre as concepções pedagógicas apontando o problema do ecletismo nas escolas, ou seja, diferentes concepções pedagógicas permeando o espaço escolar: “tem professor que se baseia em várias tendências (ecletico), na verdade não sabe o que de fato está seguindo”. A apreensão dos conceitos científicos pelo aluno passa pela mediação do professor. Portanto, o ensino de conceitos deve ser organizado intencionalmente para desenvolver ações mentais qualitativamente superiores.

Avaliação implica um professor envolvido com a aprendizagem dos alunos. Um processo contínuo, cujos resultados podem ser percebidos por meio de trabalhos diversos. A mobilização para resolver a situação evidenciou a relação entre motivo e atividade. Assim como em momentos anteriores, essa atividade oportunizou ao acadêmico a elaboração da síntese (aprendizagem). Acompanhando a produção da carta, percebemos que ao escrevê-la o faziam com satisfação e não apenas para atender uma exigência da disciplina.

4.4.5 Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenções dos discentes

Pretendo recorrer a outras produções sobre o assunto (Pv; Pn e L).

Desejo visitar escolas (cidade em que resido) para observar os planos de ensino dos professores (PV e L).

b) Ações dos discentes

Vou fazer a leitura de textos complementares a respeito do tema (Pv; Pn e L).

Planejar na perspectiva histórico-crítica (estágios) (Pv e L).

Referências e Bibliografia consultada para o trabalho com a Unidade Didática

CASTANHO, Maria Eugênia Lima Montes. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos. Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1990. cap. 4, p. 53 -64.

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 3, p. 23 -25.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1995.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. **Cadernos Didáticos do Curso de pós-Graduação em Educação**. UFSM: Santa Maria, n.10, p. 21-31, 1989.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos. Planejamento de Ensino numa perspectiva crítico transformadora. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Daniel Fernando Matheus (Org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005 (Reflexões de 2013, p. 155 -160).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SOUZA, Maria Inês Flores Marcondes de. A farsa do planejamento: fazem-se muitos planos, mas pouco se planeja. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 16-19, 1987.

O processo de ensino quando organizado metodologicamente possibilita a inserção do aluno/acadêmico em uma atividade em que o trabalho com o conhecimento científico lhe seja significativo. “[...] prioriza mediações que conduzem ao pensamento teórico sobre o conteúdo, estendendo-se até o seu uso como operação no interior de novas ações” (SFORNI, 2004, p.184).

Concebendo a aula enquanto espaço de articulação do processo de ensino e aprendizagem (práxis), os participantes foram encaminhados à Inserção Pedagógica na Educação Básica, cuja discussão, encaminhamento e análise passamos a apresentar.

5 INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Didática, área do conhecimento, se apresenta como uma possibilidade para realização de “[...] uma atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la e a partir das necessidades aí identificadas, direcioná-la para o projeto de humanização” (PIMENTA, 2005, p. 120).

O trabalho investigativo prosseguiu em 2013 com os cinquenta e seis (56) acadêmicos/participantes do Curso (Pv e Pn), em Didática II (2ª série), com três aulas semanais. Assim como no ano anterior, adentramos o espaço da sala de aula para efetuar os encaminhamentos necessários: apresentação do Programa da disciplina (Unidades Didáticas), com cópia para todos os acadêmicos; esclarecimentos quanto à sequência do trabalho, o desenvolvimento da proposta pedagógica assentada no método dialético (prática-teoria-prática) e o trabalho a ser realizado: inserção pedagógica em instituições de ensino que ofertam Educação Básica. Uma atividade anunciada aos acadêmicos em 2012, quando da apresentação da proposta investigativa.

Esta atividade não se configurava, até então, (antes da pesquisa), como um encaminhamento na disciplina de Didática. Contemplá-la significou, além de um grande desafio para nós, uma oportunidade para os alunos exercerem, ainda que, enquanto iniciantes, a docência, numa perspectiva crítica, em instituições de ensino da rede pública municipal e estadual de educação e, conseqüentemente, efetuar uma análise/reflexão sobre esse processo.

Com antecedência, as instituições, espaço de inserção, cuja autorização fora concedida em 2011 (Anexos B1, B2, B3, B4 e B5), voltam a ser contatadas visando agendamento de um período no calendário escolar para o exercício da docência pelos acadêmicos. Nesse momento, na IES, a Unidade Didática em desenvolvimento contemplava o eixo: *A escola: construção do projeto político-pedagógico*. O texto a seguir significou o ponto de partida por ocasião do estudo e propiciou as discussões iniciais.

Ao analisarmos as concepções pedagógicas não críticas é possível identificar um projeto estruturado para a escola. A discussão sobre a construção

do projeto pedagógico pensado pela própria instituição tem início a partir dos anos de 1980 nas Universidades brasileiras. Nesse período, estimulados pelo Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior, alguns educadores brasileiros, entre eles Saviani, iniciam discussões objetivando a (re) organização dos cursos superiores descaracterizados com a Lei 5.540/68.

Com esse movimento a ideia de projeto pedagógico passa a ser discutida enquanto possibilidade para repensar o perfil dos cursos superiores. Em 1995 desencadeia-se uma série de eventos na Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), tendo como objeto o projeto pedagógico para os cursos de graduação. Com a LDB, 9394/96, a ideia de projeto ressurgiu não mais restrita a um curso, mas visando à unidade pedagógica. Uma prerrogativa legal que abre possibilidades para que a escola seja pensada enquanto condutora de sua história (SANTOS, 2004).

O Art. 12 da referida lei contempla que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar a proposta pedagógica e velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. A participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica e o cumprimento de um plano de trabalho estão presentes no art. 13. O art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, observando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Segundo Veiga (1998), um projeto institucional aponta uma direção; explicita os fundamentos teórico-metodológicos; os objetivos; o tipo de organização; as formas de implementação e a avaliação da escola. Construído pelos membros da comunidade escolar deverá ser visto sempre enquanto político e pedagógico. Político em razão do seu compromisso com a formação do cidadão. Pedagógico, uma vez que envolve a definição das ações educativas propriamente ditas.

Um projeto político-pedagógico ao ser construído implica o posicionamento do coletivo da instituição por uma concepção pedagógica. Concepção que subsidiará o trabalho educativo no interior da escola. No Paraná, a pedagogia histórico-crítica é anunciada enquanto suporte teórico ao projeto político-pedagógico da escola. No entanto, uma distância entre o proposto e o que

de fato acontece no exercício da prática pedagógica pode ser observado no interior das instituições. Muitas são as dificuldades, uma delas, a fragilidade dos conceitos teóricos (fundamentação teórico-metodológica).

Constituindo-se enquanto projeto pedagógico e político da instituição, o professor precisa ter em mãos esse documento, para orientação do seu plano de trabalho, visando garantia da unidade teórico-metodológica proposta, qual seja: a pedagogia anunciada no texto do projeto.

Efetuada o estudo e a discussão envolvendo o projeto da escola, bem como a necessidade da elaboração de um plano de trabalho docente articulado ao projeto institucional, encaminhamos os acadêmicos à escola, munidos de uma Carta de Apresentação (Apêndice D), visando contato com a Direção, Equipe Pedagógica, Docentes e Alunos, bem como acesso ao Projeto Político-Pedagógico Institucional.

Na sequência, organizados em grupo (predominando duplas) pela dificuldade de inseri-los individualmente nas escolas, em razão do tempo e até mesmo o espaço, os acadêmicos foram desafiados ao exercício da docência. Assim procedendo, o Ensino Fundamental, anos iniciais foi designado ao grupo (Pn) e o Ensino Médio, Curso de Formação de Docentes - Modalidade Normal ao (Pv), para início dos trabalhos, ou seja, acompanhamento das aulas ministradas pelos docentes de sala e uma maior aproximação aos alunos. A distribuição foi efetuada observando o turno de frequência do acadêmico à IES e seu deslocamento à cidade sede, para o exercício da prática pedagógica. Esse momento culminou com a definição do conteúdo, pelos docentes das Instituições EM e CE.

A Instituição denominada de CE abriu possibilidades para a docência em várias disciplinas: As Metodologias de Ensino (Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física, História); Fundamentos Filosóficos da Educação; Literatura Infantil; Alfabetização e Organização do Trabalho Pedagógico. Conseqüentemente, cada dupla da turma (Pv) assumiu uma disciplina, resultando em treze (13) planos de trabalho A escola EM, possibilitou a atuação em quinze (15) turmas do 1º ao 5º ano, nas áreas de

Língua Portuguesa e Matemática, exigindo da turma (Pn) quinze (15) planos de trabalho.

A partir de então, via oficinas pedagógicas, os acadêmicos iniciaram o processo de elaboração do planejamento de ensino. Uma atividade concomitante aos estudos e discussões do conteúdo programático em Didática.

Utilizando o mesmo procedimento adotado ao longo da pesquisa, registramos nessa seção, respeitando a forma como foi produzido, um plano da turma (Pv) e um da turma (Pn). Todos os planejamentos foram cuidadosamente orientados e os respectivos planos de trabalho docente, acompanhados: em sua execução, além de avaliados. Em relação à avaliação, propiciamos às equipes um retorno quanto ao trabalho desenvolvido: dificuldades e avanços.

5.1 PLANO DE TRABALHO NO ENSINO MÉDIO (Pv 7 e 15)

Instituição de Educação Básica – CE

Disciplina: Fundamentos Filosóficos da Educação

Série: 3ª N A.

Carga Horária: 04 aulas

Prática social (empírico)

a) Unidade do conteúdo: Concepções e Tendências Pedagógicas

Objetivo Geral:

Analisar as diferentes concepções e tendências pedagógicas para que realize no Estágio Supervisionado e no futuro, enquanto profissional, uma prática pedagógica sustentada por uma concepção teórica.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Concepção Liberal

Objetivo Específico: Caracterizar a concepção liberal e suas vertentes, para um olhar crítico sobre a prática educativa que vem sendo desenvolvida na escola.

Concepção Progressista

Objetivo Específico: Refletir, enquanto aluno de um curso de formação inicial de professores (Modalidade Normal) a respeito da concepção progressista visando uma prática pedagógica sustentada pela concepção dialética.

b) Conhecimento prévio do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo

- Alguém já ouviu falar ou leu sobre concepção pedagógica?
- Conhecem o projeto da instituição na qual estudam?
- Que concepção pedagógica norteia o projeto da instituição de ensino?

O que os alunos gostariam de saber a mais (desafio)

- Enquanto aluno e futuro educador, você necessita conhecer as concepções pedagógicas? Por quê?
- É possível a presença de diferentes concepções e vertentes pedagógicas no mesmo espaço educativo?

Problematização

a) Discussão do conteúdo

- O que são concepções pedagógicas?
- O que são vertentes/tendências pedagógicas?
- Com base em que concepção e vertente pedagógica a escola vem trabalhando?
- Quais os encaminhamentos para um trabalho sustentado pela pedagogia histórico-crítica?

c) Dimensões do conteúdo

Conceitual: O que são concepções pedagógicas?

Histórica: Quais as concepções e tendências presentes na prática pedagógica, ao longo da história da educação, no Brasil?

Filosófica: Que suporte teórico podemos identificar em cada concepção?

Pedagógica/Didática: Como os elementos: conteúdo, método, relação professor-aluno, ensino, aprendizagem, avaliação se apresentam em cada vertente?

Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Exposição dialogada sobre o tema *Concepções e tendências pedagógicas*; leitura de textos informativos e atividades envolvendo as concepções e vertentes pedagógicas.

Atividade:

Organizados em equipe discutam e caracterizem as vertentes pedagógicas considerando os seguintes elementos: papel da escola; relação professor-aluno; processo de ensino e aprendizagem, método e avaliação. Na sequência apresentem para o grande grupo.

b) Recursos

Humanos: professor e alunos;

Tecnológicos: projetor multimídia;

Convencionais: quadro de giz, cartolina, sulfite e canetas coloridas.

Catarse

a) Síntese mental (texto produzido pela equipe docente)

Ao discutir a prática educativa, recorrendo a Libâneo (1991), identificamos duas concepções pedagógicas: a liberal e a progressista. A liberal é sustentada pela ideia de que a escola tem a função de preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais. Esta concepção envolve as vertentes: tradicional que se caracteriza por acentuar um ensino humanístico, de cultura geral; a escolanovista enfatizando o desenvolvimento de aptidões individuais e a tecnicista, voltada à formação de indivíduos competentes para atuação no mercado de trabalho. A progressista é uma concepção interessada em propostas voltadas para a maioria da população e envolve as tendências: libertária colocando como papel da escola transformar a personalidade do aluno através (*sic*) da autogestão; a libertadora acentuando a importância do domínio de

conteúdos para a participação nas lutas sociais. Saviani (1984, 2008), ao discutir as concepções pedagógicas, estrutura as teorias críticas e entre elas, a pedagogia histórico-crítica. Esta, tendo como suporte teórico o materialismo histórico-dialético, valoriza a escola; enfatiza o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem; a necessidade do diálogo do aluno com o conhecimento e propõe um método de ensino que contempla cinco passos (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social).

b) Expressão da síntese (avaliação)

Atividade: Produção de texto

Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenção dos alunos

Desejo ler (estudar) mais sobre esse tema.

d) Ação dos alunos

Já está programado meu Estágio Supervisionado, mas antes pretendo olhar o projeto da escola para elaborar o plano de trabalho (fala de um dos alunos).

Bibliografia Consultada

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

Na prática social (empírico) alguns alunos enunciaram:

Já ouvi falar dessa concepção pedagógica, no entanto, não sei conceituar.

Todo professor tem conhecimento de que uma concepção sustenta sua prática pedagógica?

Será que a nossa escola segue uma concepção/vertente pedagógica?

Durante as aulas a equipe procurou mobilizar os alunos, envolvendo-os nas discussões. Ao caracterizarem os elementos didáticos presentes em cada vertente/tendência pedagógica ouviram destes, alguns posicionamentos:

Professora! já estudamos que, para Locke a criança é como uma *tábula rasa*, onde não há nada escrito. O conhecimento começa a partir da experiência;

Acho que é por isso que os professores passavam muitos exercícios até o aluno aprender;

Era preciso treinar bastante, fazer cópias, repetir a atividade muitas e muitas vezes até aprender;

Já ouvimos nas escolas que é preciso observar o estágio no qual os alunos se encontram.

A partir das contribuições/posicionamentos dos alunos, os acadêmicos/docentes esclareceram que há concepções que colocam o objeto do conhecimento em primeiro plano, como também, concepções que priorizam o sujeito. A pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural considera o diálogo sujeito-objeto fundamental no processo. É papel da escola, por meio do trabalho educativo, fazer com que o aluno apreenda o conhecimento que a sociedade produziu histórica e socialmente.

Como avaliação, momento em que o aluno pode expressar que apreendeu o conteúdo, que reconstituiu seu processo de concepção da realidade social passando da síncrese à síntese, os acadêmicos docentes solicitaram a produção de um texto utilizando as palavras abaixo relacionadas:

tendências pedagógicas	concepção liberal	educação	ensino
professor	progressista	método	aprendizagem
libertadora	conteúdo	escola nova	libertária
			tecnicista.

Todas as produções foram analisadas pela equipe-docente com encaminhamento do resultado ao professor da disciplina. O texto do aluno⁴² a seguir transcrito expressa o nível de desenvolvimento, após os estudos do conteúdo programado.

As aulas em Fundamentos Filosóficos da Educação (*sic*) fez compreender que em educação temos (*sic*) concepções: a liberal e a progressista. Cada uma delas envolve tendências pedagógicas. Na liberal temos a tradicional, a escola nova e a tecnicista. Na pedagogia tradicional, o professor é o centro do processo de ensino; os alunos devem seguir as lições e realizar os exercícios, tantas vezes (*sic*) necessário até guardar, memorizar. A Escola Nova, tendo Anísio Teixeira como um dos expoentes no Brasil dessa corrente, considera o aluno como centro, cabendo ao professor ser o facilitador do processo de aprendizagem. Com relação a (*sic*) tecnicista, preocupada em preparar o aluno para o mercado de trabalho, exigia(e) do professor um trabalho com as competências. Ser competente é o foco. Na concepção progressista destaca-se (*sic*) as vertentes: libertadora, libertária e a histórico-crítica. A libertadora com Paulo Freire dá ênfase aos menos favorecidos (massa) da população. O professor utilizando o método dialógico trabalha com o aluno uma leitura de mundo. A libertária é auto-gestionária, não se preocupa (*sic*) uma avaliação formal. A pedagogia histórico-crítica tem como foco a formação do sujeito crítico. Essa corrente pelo que discutimos nas aulas está presente no texto do projeto da nossa escola e envolve um método de ensino (A CE).

5.2 PLANO DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL (Pn 9 e 16)

Instituição de Educação Básica - EM

Área do Conhecimento: Língua Portuguesa 1º Ano

Carga Horária: 04 aulas

Prática social (empírico)

a) Unidade do conteúdo: A Linguagem Oral e Escrita e as Relações Sociais

Objetivo Geral

⁴² O aluno é identificado pela letra A seguida das iniciais que caracterizam a instituição. No caso de mais de um aluno da instituição, após a letra A, acrescentamos um número, ex: (A 1; A 2.).

Compreender a necessidade do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, para realização pessoal, melhor convivência em família e com a comunidade.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Leitura e Escrita

Objetivo Específico: Exercitar a leitura e a escrita enquanto algo fundamental ao nosso desenvolvimento individual e também social.

Interpretação de texto

Objetivo Específico: Interpretar textos, compreendendo que foram escritos por alguém e carregam uma mensagem.

b) Conhecimento prévio do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo

- Você conversa com seus familiares (pai, mãe, irmãos...)?
- Você tem amigos? Conversa com eles?
- Como você e as pessoas que estão ao seu redor se comunicam? Que instrumentos utilizam para se comunicar?
- Você gosta de ler? E de escrever?

O que os alunos gostariam de saber a mais (desafio)

- Você já conversou com alguém que mora longe?
- Como fez para se comunicar com essa pessoa?
- Como você se relaciona com as pessoas no seu dia-a-dia?

Problematização

a) Discussão do conteúdo

- Qual o instrumento fundamental para as pessoas se relacionarem?
- Ler, escrever e interpretar é necessário para o ser humano?

b) Dimensões do conteúdo

Histórica: Como os homens primitivos se comunicavam? E hoje, como os homens se comunicam?

Científica/Conceitual: Qual a importância da leitura? E da escrita?

Operacional: Como você faz para se comunicar com alguém?

Psicológica/Social: Relacionarmos com as pessoas pode contribuir para melhorar nossa vida pessoal e em sociedade?

Educacional: Na escola podemos aprender também a nos comunicar, conviver com as pessoas?

Instrumentalização

a) Ações didático-pedagógicas

Discussão do conteúdo de forma dialogada; atividades de leitura (coletiva e individual); atividades de escrita e interpretação de texto.

b) Recursos humanos e materiais

Textos de apoio; quadro de giz; lápis de cor.

Catarse

a) Síntese mental (texto produzido pela equipe docente)

A linguagem é um instrumento criado pelo homem. Utilizamos a linguagem para: conseguir as coisas; trocar experiências; contar histórias; passar informações, mas, também para cumprimentar as pessoas mostrando-lhes o nosso respeito e consideração. Comunicamo-nos com as pessoas de forma oral e também por escrito. O que pensamos (ideia) pode ser escrito e ficará registrado. A escrita também nos ajuda no relacionamento com os outros; a expressar nossas ideias; sentimentos; fantasias; humor; informar, a fazer e construir coisas, brincar com a linguagem; estudar. Na escola, aprendemos a ler, escrever e interpretar o que vemos e ouvimos. Assim, podemos enviar mensagem (texto) para quem está perto e distante de nós. Uma função muito importante da linguagem tanto oral, como escrita é a nossa interação com os outros. Precisamos aprender a ler e escrever para o nosso desenvolvimento (crescimento individual e social).

c) Expressão da síntese (avaliação)

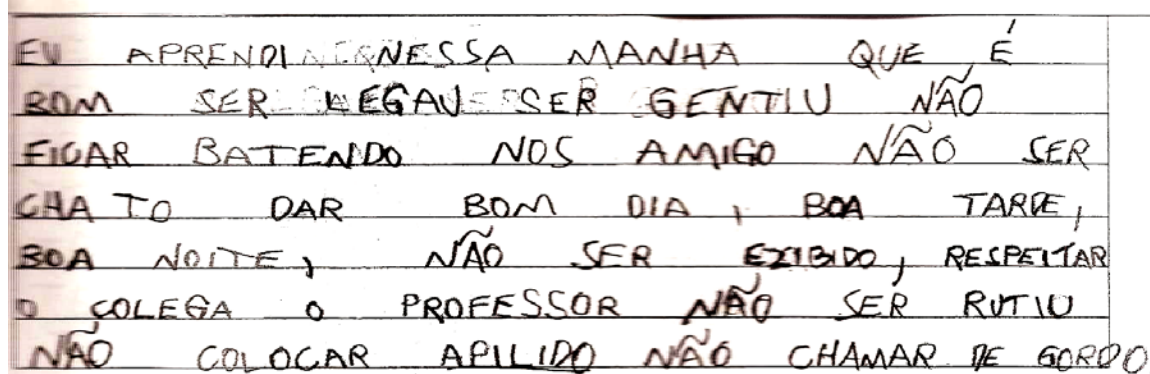
Atividade: Produção de texto.

Ao definir o conteúdo, a professora de sala solicitou um trabalho com a leitura e a escrita, mas que fosse articulado com as relações sociais. Este eixo (conteúdo) foi indicado pelas docentes de todas as turmas de 1º ano. Os acadêmicos, a princípio se mostraram preocupados: Como inserir (fazer essa discussão) em Língua Portuguesa, no 1º ano de escolaridade?

Se o ponto de partida e de chegada da prática educativa é trabalhar o que foi produzido histórica e socialmente pelo homem, decidiram, após algumas discussões e intervenções, fazer uso de um texto produzido por quem já tem o domínio da leitura e da escrita, com intenção de veicular uma mensagem (ideia) para outra pessoa, isto é, um texto contendo subsídios para trabalhar o conteúdo de língua portuguesa. Selecionaram uma produção de Ruth Rocha envolvendo um diálogo familiar. Por se tratar de alunos ainda na fase inicial do processo de alfabetização, as anotações no quadro de giz das ideias e posicionamentos das crianças no transcorrer da aula foram utilizadas visando a compreensão de que a fala pode ser registrada, a língua escrita. Na sequência, solicitaram aos alunos que fizessem um registro do que haviam apreendido.

A leitura do material produzido (escrita) permite enunciar que, com relação ao conteúdo, as atitudes para uma boa convivência, para uma relação social saudável com as pessoas, chamaram a atenção das crianças, conforme exemplares a seguir transcritos.

Figura 12 – Produção de texto (A1-EM)



EU APRENDI QUE NESTA MANHA QUE É
 BOM SER NEGATIVO SER GENTIL NÃO
 FICAR BATEENDO NOS AMIGO NÃO SER
 CHATO DAR BOM DIA, BOA TARDE,
 BOA NOITE, NÃO SER EXIBIDO, RESPEITAR
 O COLEGA O PROFESSOR NÃO SER RUTIU
 NÃO COLOCAR APILIDO NÃO CHAMAR DE GORDO.

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2013)

Figura 13 – Produção de texto (A 2- EM)

TEM	QUE	TRES	PEITAR	INQUADO
OS	MAIS	VELHOS	ESTA	FALANDO.
TEM	QUE	RESPEITAR	AS	PROFLSORAS.
TEM	QUE	SER	BOM	A LUNACO.
TEM	QUE	SER	A	MIGOS.
TEM	QUE	SER	E	DUCADO.
TEM	QUE	RESPEITAR.		

Fonte: Acervo de dados da docente/pesquisadora (2013)

De posse dos textos (Figuras 12 e 13), os acadêmicos efetuaram a seguinte leitura: Embora fazendo referência ao conteúdo trabalhado, as produções dos alunos se diferenciam quanto à estrutura. Enquanto na primeira, ocorre um ensaio de texto, na segunda, evidencia-se um registro de frases.

Apoiando-se nos estudos efetuados fazem reflexões quanto ao processo de alfabetização. Analisando a produção das crianças e recorrendo a Vigotski, percebem que o professor deve atuar na zona de desenvolvimento iminente, fazer a mediação entre o conhecimento já adquirido pelo aluno e do que ele ainda não se apropriou.

Prática social (concreto no pensamento)

a) Intenção dos alunos

Professor (a), eu quero aprender outras palavras.

b) Ação dos alunos

Vou conversar com minha mãe e meus amigos, para contar o que aprendi.

Bibliografia Consultada

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GERALDI, João Wanderley, et al. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

O trabalho desenvolvido permite ler a apreensão de um novo nível de desenvolvimento efetivo (real/atual) dos participantes (acadêmicos). Nesse caso, tendo como aporte os referenciais teóricos estudados localizam a linguagem enquanto instrumento, produto da coletividade humana. “No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 92).

Uma vez efetuada a Inserção (prática pedagógica) na Educação Básica, mesmo tendo acompanhado de perto o processo, solicitamos que respondessem um questionário (Anexo D). Qual o objetivo? Posicionamento dos mesmos quanto ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido.

Questionados quanto à viabilidade do planejamento seguindo os passos da pedagogia histórico-crítica, todos afirmaram ser viável. Eis alguns argumentos:

É viável pelo fato de estabelecer um novo encaminhamento para trabalhar com o conhecimento (Pv 23 e 31; 8 e 21).

Parte da prática social e retorna à prática social (Pv 7 e 15 e Pn 22).

Possibilita o diálogo do aluno com o objeto do conhecimento (Pv 14 e 19).

Trata-se de uma pedagogia progressista visando oferecer ao aluno as ferramentas de que necessita para compreender o contexto em que se encontra, transformando-se e podendo provocar transformações na sociedade (Pn 2 e 29).

A perspectiva histórico-crítica possibilita discutir os conteúdos considerando o contexto social mais amplo (Pv 4 e 28).

Exige de nós uma abordagem do conteúdo enquanto produzido histórica e socialmente pelo homem (Pv 21 e 22; Pn 4 e 20).

Trabalha-se com os passos do método de ensino de forma articulada, permitindo um envolvimento do docente e dos discentes (Pv 26 e 27; Pn 6 e 21).

Permite um trabalho tendo como referência a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (Pn 12).

Possibilita explorar as várias faces do conteúdo (Pv 16 e 31).

Considera o aluno, mas também os demais elementos didáticos (objetivos, conteúdo, avaliação) (Pn 10 e 28)

Uma forma diferente para se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem (síncrise, análise e síntese) (Pn 19 e 27).

Perspectiva crítica em educação possibilitando um trabalho que parte da totalidade, num movimento dialético, envolvendo a mediação (Pn 1, 3 e 23; 9 e 16).

Exige do professor que considere o nível de desenvolvimento do aluno, porém avance na perspectiva de que este precisa apreender o conhecimento científico (Pn 11 e 18).

Entre as justificativas há um posicionamento com relação à necessidade de domínio da teoria que sustenta o encaminhamento das aulas pelo professor.

Considero que é viável, porém é preciso muito domínio da concepção histórico-crítica e da teoria histórico-cultural para trabalhar com esse encaminhamento (Pv 18 e 24; 17 e 30).

Com relação à elaboração do plano de trabalho docente-discentes, eis as dificuldades apontadas pelos acadêmicos do Curso (Pv e Pn):

Elaborar o próprio texto de trabalho (Pv 1 e 22).

Organizar a instrumentalização (Pv 14 e 19; 4 e 28; 5, 6 e 29).

Estruturar o conteúdo pensando em suas múltiplas faces. Essa experiência ainda é recente, ou seja, a partir das aulas de Didática. Até então, em sala de aula, nos limitamos a explicar o conteúdo sem pensar nesse aspecto (Pv 26 e 27; Pn 12; 2 e 9; 18 e 11; 16 e 9; 19 e 27; 4 e 20; 17 e 30).

Quanto à execução do plano de trabalho, argumentaram:

O planejado foi executado, mas com dificuldades quanto a lidar com os alunos. Penso que o problema é nosso, pois não tínhamos até então vivenciado uma docência na Educação Básica (Pv 5, 6 e 29; 11 e 20; 16; Pn 24);

A execução aconteceu, porém tivemos dificuldades em administrar o tempo (Pv 17 e 30; 26 e 27; Pn 2 e 29; 10 e 28; 14 e 25).

Sobre alterações necessárias durante a execução, a (as) equipe (s) que precisaram efetuar-las, fizeram esclarecimentos:

A ausência de um número significativo de alunos nas aulas anteriores, em razão da execução de outra atividade na instituição, exigiu retomada do conteúdo (Pv 17 e 20).

Inserimos uma atividade não colocada no plano, porém já pensada, a produção de um painel enfatizando a importância da atividade física na Educação Infantil (tema de estudo) (Pv 9 e 12).

Uma atividade prevista para trabalhar individualmente, tivemos que desenvolvê-la no coletivo, em razão do tempo (Pv 10 e 28; Pn 4 e 20).

A respeito do interesse e participação dos alunos, considerando a metodologia de trabalho dos acadêmicos, eis o posicionamento:

Não possuímos experiência em docência, mas pensando nas aulas que assistimos com as que atuamos, é possível dizer que houve participação dos alunos (Pv 5, 6 e 29; 7 e 15 14 e 19; 16; 17 e 30; 1 e 22; 26 e 27 Pn 10 e 28; 24; 4 e 20; 6 e 21; 22; 16 e 9; 3 e 23; 17 e 30).

O encaminhamento das aulas na perspectiva histórico-crítica instiga o aluno a participar (Pv 4 e 8; Pn 19 e 27).

Quanto à prática social procuramos saber se o que haviam proposto ao planejar foi suficiente, ou se tiveram que inserir novas questões durante o desenvolvimento das aulas. O argumento mais forte recai sobre a questão da experiência: por ser uma primeira prática na escola (sala de aula), ficamos atentos às questões planejadas.

Como a prática por si só não garante a qualidade do trabalho, abrimos uma discussão sobre a relação teoria e prática evidenciando que estas, ainda que distintas, são inseparáveis.

Saber se o processo de previsão da prática social auxilia o desenvolvimento do trabalho docente-discente foi outra questão levantada. Sobre esse questionamento teceram considerações:

O professor toma conhecimento do que o aluno conhece (senso comum) e, após um trabalho consegue avaliar o crescimento

deste quanto à apreensão do conteúdo (Pv 11 e 20; 9 e 12; Pn 14 e 25; 22; 19 e 27; 17 e 30).

Partindo do senso comum (empírico) o professor propicia que, por incorporação o aluno apreenda o conceito científico (Pn 10 e 28).

É fundamental considerar o nível de desenvolvimento real/atual do aluno, na perspectiva de atuar na zona de desenvolvimento iminente, papel do professor no processo escolar (Pv 16).

Questionados sobre a possibilidade da prática social ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, uma parte do grupo considerou interessante no início do processo, caracterizando, segundo eles, como ponto de partida do trabalho. A outra parte destaca que o ideal seria no transcorrer das aulas, uma vez que o aluno já estaria menos inibido para falar, participar. Sobre o aspecto “O que gostariam de saber a mais”, algumas equipes registraram questionamentos (curiosidades) vindos dos alunos com relação ao estudo efetuado. Curiosidades estas exploradas (trabalhadas) durante as aulas, tais como:

Professor, na hora de comprar o frango no mercado se ele estiver congelado nós pagamos também o gelo? (Pn 10 e 28).

Eu tenho curiosidade em saber qual o percentual de água doce que ainda resta no globo terrestre (Pv 4 e 28).

Quando discutimos educação, aqui na sala, raramente é feita (*sic*) uma articulação com a legislação, tanto atual como as anteriores. Eu gostaria de saber mais sobre essa questão (Pv 8 e 21).

Existe uma legislação quanto à cartografia no Brasil? (Pv 17 e 30).

Monteiro Lobato ao criar as personagens do Sítio, se inspirou em alguma pessoa (s)? (Pv 16).

Professor, a internet é um bom meio para a gente se relacionar com os outros (*sic*)? (Pn 18 e 11).

Sobre o interesse dos alunos em relação aos problemas postos pela prática social, realidade social mais ampla, a posição dos acadêmicos do Curso (Pv e Pn) é de que os alunos se mostraram interessados. Como acompanhamos a execução do trabalho, percebemos que em algumas turmas, o envolvimento foi

mais intenso que em outras, em razão da condução dos trabalhos pela equipe-docente (maior segurança).

Quanto à discussão do conhecimento em suas múltiplas faces e como estas direcionaram a análise e a forma de apropriação do conhecimento, a percepção das equipes (Pv) atuando na Instituição (CE) é de que esse encaminhamento de trabalho foi percebido pelos alunos, conforme retratado a seguir:

Trabalhar dessa forma é algo novo para nós. Isso nunca foi feito por escrito, nem oral (*sic*), em sala de aula pelos nossos professores (A-CE).

As equipes (Pn), trabalhando na instituição (EM), disseram ter percebido reações das crianças ao discutirem o conteúdo, principalmente nas dimensões histórica, social e econômica.

Outro objeto de questionamento foi a instrumentalização. Sem perder de vista que o processo pelo qual o aluno elabora os conceitos científicos se dá de forma gradativa, as equipes argumentaram:

O encaminhamento e os recursos didáticos utilizados para trabalhar o conteúdo proposto no planejamento abriram possibilidades para os alunos trilharem o caminho das aproximações sucessivas do conhecimento (Pv e Pn).

Ao tecer este posicionamento disseram levar em conta que o trabalho precisa de continuidade, de novas ações didático-pedagógicas, pois os alunos efetivam o processo dialético de apreensão do conhecimento, gradativamente.

Sobre a catarse, questionados como os alunos demonstraram apreensão do conhecimento e que situação avaliativa formal foi utilizada, as equipes (Pv), destacaram a participação oral, durante as discussões do conteúdo, bem como o envolvimento na realização das atividades propostas: exercícios e produção textual. As equipes do grupo (Pn) evidenciaram a participação oral; o envolvimento na resolução de situações-problema; elaboração de frases; textos; exercícios e cálculos. Uma equipe faz o seguinte depoimento:

Percebemos dificuldades de alguns alunos na resolução das atividades (matemática). Foi preciso um atendimento mais próximo, porém há necessidade de dar continuidade a esse processo. Pensando assim, no final das aulas, fizemos encaminhamentos (observações) à professora da sala (Pn 14 e 25).

Quanto à prática social, questionados sobre as intenções e as ações dos alunos diante do conhecimento adquirido, as transcrições a seguir retratam o que as equipes do Curso (Pv e Pn) conseguiram captar quanto às intenções. Cabe ressaltar que, à medida que ouviam o posicionamento do aluno, um membro da equipe fazia o registro. Como a identificação dos alunos não aparece nas respostas, utilizamos a sigla da instituição:

Espero utilizar o que aprendi na minha prática pedagógica (CE).

Pensar na matemática não mais como um bicho papão (CE).

Procurar mais informações sobre o conteúdo “Atividade Física na Educação Infantil” (CE).

Retomar as obras de Monteiro Lobato, com um novo olhar (CE).

Penso que vou falar com meu pai sobre os produtos congelados (EM).

Ajudar os colegas que têm dificuldades em resolver problemas (EM).

Observar mais o que a gente (*sic*) compra por quilo (EM).

Pesquisar sobre Medida de Massa (EM).

As ações a seguir correspondem às intenções acima mencionadas:

Reestruturar o meu Estágio Supervisionado (CE).

Aprofundar meus conhecimentos em matemática (CE).

Realizar atividades com crianças da Educação Infantil para aplicar o que aprendemos nas aulas(CE).

Fazer leituras e análise das obras de Monteiro Lobato (CE).

Explicar para meu pai que os produtos congelados têm muita água, acaba pesando no bolso dele que vai pagar por uma quantidade e levar outra (EM).

Professora, eu já posso ir para outra série, compreendi o conteúdo e resolvi os exercícios (EM).

Vou tomar cuidado na hora de fazer compras com minha mãe (peso do produto) (EM).

Como aprendi a calcular o índice de massa do corpo, vou controlar minha alimentação, fazer exercícios, para mudar o meu peso (EM).

Sobre a possibilidade de trabalho na perspectiva dialética, prática-teoria-prática, eis alguns argumentos dos acadêmicos (Pv e Pn):

Foi possível, mas não foi fácil. Precisamos estudar muito (Pv 8 e 21; 16; 5, 6 e 29; 11 e 20; 14 e 19; 7 e 15; 18 e 24; 17; 26 e 27; 1 e 22; 9 e 12).

O trabalho na perspectiva dialética é difícil, exige estudos, mas é possível realizá-lo (Pn 19 e 27; 17 e 30; 4 e 20; 1; 16 e 9; 3 e 23; 2 e 29; 22; 24).

Nem sempre a aula acontece tal como foi planejada. Dificuldades, imprevistos e nervosismo aconteceram, porém tentamos realizar o trabalho nessa linha teórica (Pn 28 e 10; 6 e 21; 4 e 28; 14 e 25; 12).

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, algumas equipes do Curso (Pv) registraram o que ouviram dos alunos:

Já tínhamos ouvido falar sobre o método dialético, porém nunca foi trabalhado na sala (CE).

Considero interessante esse processo que vivenciamos aqui na sala, mas não tenho condições de trabalhar ainda dessa forma (CE).

Tinha uma ideia diferente desse processo. Pensava que era apenas um roteiro para dar aulas (CE).

Achei muito trabalhoso. Ser tradicional é mais fácil e já estamos até acostumados (CE).

Penso que nossos professores deveriam trabalhar dessa forma, pois até o projeto da escola, pelo que vimos foi escrito nessa linha teórica (CE).

Já os acadêmicos (Pn) relataram que, segundo a Equipe Pedagógica da Instituição (EM), os professores estão se preparando (estudando) e planejando nessa linha teórica. No entanto, segundo eles, a forma como os alunos reagiram durante as aulas deixou transparecer que o encaminhamento do trabalho nessa perspectiva crítica se constituía como algo novo, diferente do que vem acontecendo na instituição.

Em relação ao método e ao encaminhamento metodológico trabalhado na inserção, as equipes argumentaram:

A avaliação é de que não há como dar (*sic*) aulas sem um encaminhamento metodológico pensado, planejado. No entanto, precisamos de um maior amadurecimento, só começamos (Pv 26 e 27; 1 e 22; 4 e 28; 14 e 19).

É muito complexa essa questão dialética, há muito para aprendermos, porém não dá para pensar a aula sem um método que a sustente (Pv 18 e 24; 7 e 15; 8 e 21; 23; 16; 17 e 30; 9 e 12).

O encaminhamento das aulas na perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural (método dialético) é muito difícil, mas procuramos fazer o trabalho com base no que estudamos (Pn 4 e 20; 3 e 23).

Ministramos as aulas dentro das nossas limitações, porém recorrendo ao referencial (método) estudado e vivenciado em didática, sentimos que houve participação e um crescimento dos alunos com relação ao conteúdo (Pn 14 e 25).

Ainda que a nossa formação só está (*sic*) começando, dar (*sic*) as aulas sustentadas pelo método prática-teoria-prática mantiveram os alunos mais envolvidos (Pn 2 e 29).

Como o trabalho educativo exige do professor o domínio do conhecimento, o encaminhamento nas aulas de didática nos deu condições para a prática pedagógica usando o método dialético (Pn 9 e 16; 17 e 30).

Tentamos trabalhar instrumentalizados pelas aulas de didática. Dizemos “tentamos” porque mesmo com o estudo dos fundamentos da PHC e THC, não estamos no mesmo nível da professora (Pn 6 e 21).

O instrumento utilizado para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem abriu espaços também para outras observações:

As instituições de ensino deveriam olhar para o projeto construído e trabalhar na linha teórica proposta. Se isto acontecesse não teria (*sic*) a mistura (*sic*) de teorias que percebemos no contato com as escolas (Pv 16).

Entrar em contato com a escola e realizar uma inserção como esta é tudo que o futuro professor necessita. (Pn 17 e 30; 2 e 29).

A princípio não gostamos da ideia de uma prática pedagógica na Educação Básica. Depois de efetuado o trabalho, que por sinal não foi fácil, nosso pensamento mudou. Que outras experiências como esta aconteçam ao longo do curso (Pn 6 e 21; 16 e 9; 3 e 23).

Os depoimentos (registros) dos acadêmicos participantes, fruto do estudo e da ação empreendida mostram as dificuldades de um trabalho na perspectiva dialética. Mas, por outro lado, deixam evidente essa possibilidade, conforme depoimento a seguir:

Embora realizando uma prática pedagógica diferente e, por sinal difícil, não podemos afirmar que todos os alunos se apropriaram do conteúdo trabalhado. No entanto, ouvindo os alunos da sala e a professora da disciplina, o que fizemos vai ajudar o professor a repensar o encaminhamento das aulas na instituição. Nós também, com certeza, precisamos dar sequência ao estudo se quisermos continuar/avançar nessa linha teórica (Pv 5, 6 e 29).

Como esse processo de inserção do acadêmico na Educação Básica se fez paralelo às aulas, conforme anunciado, nesta etapa da proposta investigativa articulada ao ensino, o conteúdo em pauta era *Avaliação Educacional*.

Por compreender que a avaliação, conforme anuncia Luckesi (2002), não ocorre num vazio conceitual, mas dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica, a discussão sobre o Projeto Institucional e o Plano de Trabalho Docente-Discentes possibilitou adentrar nesse eixo de estudo previsto no Programa da disciplina.

A avaliação educacional, embora perpassando todo o trabalho educativo desenvolvido até então, enquanto eixo de estudo na disciplina de Didática exigia discussão capaz de contextualizá-la histórica, política, social e pedagogicamente.

Ao recorrer à literatura produzida nesta área visualiza-se que, a avaliação não se apresenta dissociada do contexto histórico, político e social e que as diferentes concepções e práticas delineadas carregam atributos; trazem tensões e contradições; se complementam e se ampliam, coexistindo no espaço educacional.

Na perspectiva de uma análise da evolução do conceito e práticas da avaliação, pesquisadores delineiam o que denominam de “geração” ou “períodos básicos” de avaliação. No final do século XIX e início do século XX, a avaliação esteve associada à elaboração e aplicação de testes. Conhecido como período Pré-Tyler, a avaliação foi interpretada como sinônimo de medir. Testes e exames foram utilizados por avaliadores para medir capacidades mentais e físicas. Avaliação marcada pela mensuração, privilegiando as diferenças individuais.

Como prática aplicada à educação, a avaliação começa a se desenvolver no início do século XX, porém, muito ligada à psicologia e aos testes e medidas. O termo avaliação educacional emerge com Tyler, considerado o pai da avaliação educacional. Uma avaliação relacionada a determinação do grau em que os objetivos deveriam ser atingidos. Um modelo de avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003), centrado na descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos.

Inovador na época, por atribuir importância aos objetivos na avaliação e por conter a idéia de feedback para que se efetuassem melhorias [...] pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9).

A avaliação adquirindo uma racionalidade científica vê na escola uma instituição útil ao desenvolvimento econômico que possui em seu modelo a idéia de eficiência. Para Wachowicz (2001), uma pedagogia de resultados, passando a sensação de eficiência quanto à questão do controle. As operações eram

cuidadosamente planejadas e acompanhadas. A partir de objetivos definidos organizava-se a avaliação dos resultados reiniciando o ciclo do planejamento.

O conceito de avaliação é enriquecido com Cronbach. O campo da avaliação se amplia. Avaliação do aluno, mas também da escola, do professor, da eficiência das metodologias e estratégias de ensino.

A partir dos anos de 1970, a avaliação se constitui em uma área de práticas e pesquisas. “A própria avaliação se transforma em objeto de estudo por parte da comunidade a ela dedicada” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23). O centro da avaliação agora passa a ser a tomada de decisões. É o período denominado de profissionalismo.

A avaliação se faz presente nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino, de tal sorte que o tema tem sido pauta de encontros, reuniões, cursos de formação de professores. No espaço da sala de aula identifica-se com a aplicação de provas e exames com o fim de classificar os sujeitos que dela participam. A dificuldade do professor com relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem se deve a uma prática avaliativa tomada enquanto sinônimo de controle.

Desde a década de 1980 do século XX, essa avaliação enquanto instrumento de controle vem sendo questionada, porém uma prática autoritária e tecnicista ainda é marcante, evidenciando a distância entre o discurso e a ação.

Se o ensino deve possibilitar ao aluno apreensão dos conhecimentos produzidos histórica e socialmente, para que seja capaz de análise, síntese, estabelecimento de relações entre conceitos e contextos, ou seja, um ensino embasado no materialismo histórico dialético, o processo avaliativo deve seguir a mesma orientação teórico-metodológica. Quando o ensino se orienta pela pedagogia histórico-crítica, articulado à teoria histórico-cultural a avaliação deve conduzir o aluno a pensar com o conceito.

Ao longo da história, a avaliação vem incorporando significados e sentidos, para os indivíduos, como também para as instituições de ensino. As Instituições de Ensino Superior, desde o final do século XX, vêm experimentando um processo de avaliação. Both (1995), ao discutir a avaliação institucional enfatiza ser esta um processo irreversível.

O sistema educacional contempla diversas modalidades de avaliação. No Brasil, a Lei nº 9394/96, Art. 9º, Inciso IV, explicita que para o Ensino Fundamental, Médio e Superior cabe à União assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar, em colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2004, o Ministério da Educação institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelecendo como princípios fundamentais:

Responsabilidade social com a qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, à missão e à história das instituições; globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; continuidade do processo avaliativo (BRASIL, 2004, p. 7).

No Ensino Superior, a avaliação ocorre em duas etapas: a autoavaliação desenvolvida pela própria instituição e coordenada por Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em observância às diretrizes emanadas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). “Avaliação institucional é uma questão de maturidade institucional e de responsabilidade para com a qualidade, devendo ser credível, exequível e conseqüente” (BOTH, 1995, p. 256).

A avaliação necessita ser encarada enquanto processo. E, nesse sentido deve envolver todos os membros da comunidade educativa, visando conhecer, interpretar e transformar a instituição e a própria comunidade.

Saviani (2003), ao discutir a questão da avaliação, anuncia que esta vem sendo trabalhada, de um lado, como sendo importante e que sem ela, nenhuma pedagogia pode ser considerada conseqüente; por outro, uma tarefa muito complexa, por isso, difícil de efetivar. Para o autor a razão de ser do processo pedagógico não está nele mesmo, mas na prática social, portanto os resultados deverão ser aferidos na prática social. Porém, para esse mesmo autor, não

podemos perder de vista que será sempre possível no desenvolvimento do processo pedagógico (ensino) avaliar e verificar em que grau o trabalho desenvolvido alcançou os resultados pretendidos.

A avaliação constitui-se num processo de acompanhamento do próprio ensino, das suas possibilidades e limites e, na mesma medida, da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Processo esse que não se distancia das necessidades sociais, da formação que o curso persegue e, no plano imediato, da especificidade do conteúdo da disciplina (PALANGANA; GALUCH, 2007, p. 35).

Com esta linha de raciocínio e respaldado em Vygotsky (1999), a situação avaliativa, tal como a transcrita a seguir, foi proposta, enquanto espaço para o acadêmico pensar com o conceito, utilizando-o para orientar sua atividade psicológica e expressar a apreensão dos conteúdos estudados ao longo da investigação-ação participativa na disciplina de Didática, via organização de ideias, argumentação e exposição. Para a realização da atividade avaliativa propusemos o que segue:

Produza uma conversa acadêmica trazendo para o texto, pelo menos três fontes bibliográficas trabalhadas. Certifique-se de que sua produção contenha introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao escrever seu texto considere ser esta, mais uma oportunidade para evidenciar sua caminhada (apreensão do conhecimento).

Como em outros momentos, para evitar identificação e até mesmo o ímpeto de escolher este ou aquele, em razão de quem o produziu, retiramos, de forma aleatória os textos a seguir transcritos:

Uma disciplina voltada à formação do professor é a Didática. Um ramo de estudo da Pedagogia que se preocupa com o conhecimento indispensável para humanização do ser humano. As preocupações dessa área estão, segundo Oliveira (1988), nas finalidades e nos conteúdos que precisam ser apreendidos pelos homens. Analisando a história da Didática, detectamos que esta aparece ligada ao ensino (LIBÂNEO, 1991). A partir de meados do século XVII, surge uma teoria que trata do ensino e da

aprendizagem. Comênio, com a obra *Didáctica Magna* anuncia uma Didática para um novo tempo (GASPARIN, 2005). Seu pensamento vai influenciar outros educadores, entre eles, Herbart. As ideias de Comênio, Herbart e outros estão presentes nas concepções pedagógicas: tradicional, escola nova e tecnicista. No Brasil, a educação esteve primeiramente sob o comando dos jesuítas, tendo como objetivo uma educação voltada à evangelização, pedagogia tradicional religiosa. Outra vertente da pedagogia tradicional, a leiga, ainda está presente na prática pedagógica de muitos professores. Para esta corrente cabe ao professor, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Vai predominar até a década de 1920, quando ocorre o movimento da escola nova (SAVIANI, 2005). Na perspectiva escolanovista o aluno, passa a ser o centro do processo pedagógico. A partir da década de 1960, segundo esse autor, outra tendência se apresenta oficializada na década de 1970, a pedagogia tecnicista. Quanto à escola nessa linha teórica cabia trabalhar no sentido de conseguir um comportamento adequado do aluno, por meio do controle do ensino. Muitas críticas surgiram e outras correntes, foram pensadas, uma delas, a pedagogia histórica-crítica. Uma concepção que contempla um método de ensino, o dialético, envolvendo cinco passos: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social (SAVIANI, 2010). Gasparin (2011) elabora uma proposta pedagógica nessa linha teórica. O ponto de partida do novo método é a realidade social. A leitura dessa realidade possibilita um novo pensar e agir. A problematização é o momento para detectar as questões que precisam ser resolvidas e os conhecimentos a serem dominados. O terceiro passo é a instrumentalização, apropriação pelos alunos do conhecimento. Este passo se realiza nos atos docente-discentes. A Catarse, quarto passo, significa a fase que o educando vai manifestar o que apreendeu. O conteúdo assimilado constitui uma construção propiciada pelo processo de ensino e aprendizagem. O quinto passo é a prática social, uma nova maneira de compreender a realidade. A Pedagogia histórico-crítica incorpora e supera as pedagogias: tradicional, escolanovista e tecnicista. Os estudos que fizemos e a possibilidade que (*sic*) foi dada, atuando em uma escola em que o projeto pedagógico foi elaborado nessa linha teórica, mostra a necessidade de (re) pensar a formação dos professores para que de fato o processo escolar aconteça com base no proposto. A Didática contribui nesse sentido, pois discute não só o processo de ensino, mas o papel da educação na sociedade atual para transformá-la (Pv 14)

A didática desde sua origem, no século XVII, não pode ser pensada enquanto um conjunto de normas e de técnicas de ensino para ministrar aulas. Esta área do conhecimento fazendo uma apreensão filosófica, científica, educacional e metodológica, do contexto histórico, constituiu-se na escola, uma resposta teórico-prática na transmissão/assimilação dos conteúdos

(GASPARIN, 2005). Enquanto ramo da Pedagogia e tendo como objeto de estudo o ensino a ela cabe possibilitar a formação do professor, ou seja, fornecer-lhe os fundamentos teórico-metodológicos necessários à atuação docente. Formação significa dar forma, colocar-se em formação. É um processo plural, dinâmico. Está vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana propiciando sua preparação profissional (VEIGA, 2009). Formar o professor significa instrumentalizá-lo, para que atue enquanto mediador entre o sujeito, neste caso, o aluno e o objeto do conhecimento. Atuação implica processo de planejamento: conhecer seus alunos, seus avanços e dificuldades; avaliar em consonância com a teoria que perpassa o ensino; detectar o que é preciso mudar para garantir o melhor desempenho destes. Um trabalho planejado propicia segurança e previne possíveis contratempos. Um professor comprometido com a tarefa de ensinar reconhece a importância de se planejar (SOUZA, 1987). A pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural possibilita um novo caminho para nossas ações. Fundamenta o professor para que possa ministrar suas aulas, por meio de um método, qual seja o dialético, articulando conteúdo/forma para um processo de ensino eficaz. Este método, segundo Saviani (1984) se estrutura em cinco passos encadeados: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social. Gasparin (2011) ao organizar “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” argumenta que, a prática social caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contrato inicial com o tema a ser estudado. Já a problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. A instrumentalização realiza-se nos atos docentes discentes necessários para a construção do conhecimento científico. A catarse é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou. O ponto de chegada da prática educativa é o retorno à prática social. Se no início do processo o aluno possuía um conhecimento empírico, pelo processo de ensino, com a apreensão do saber produzido historicamente e socialmente, saber científico, universal, atingirá um novo nível de desenvolvimento. Esse encaminhamento pensado na perspectiva dialética (prática-teoria-prática) planejado e desenvolvido nas aulas de Didática, com certeza nos possibilitou outro olhar sobre a realidade e sobre nossas ações, enquanto alunos e futuros professores (Pn 18).

Analisando as produções, não é possível afirmar que todos atingiram o mesmo nível de organização do pensamento, de apreensão do conteúdo científico, nem mesmo que todos atingiram o máximo, até porque esses acadêmicos se encontram em um processo de formação docente inicial. Mas, é

possível anunciar uma diferença entre os conhecimentos iniciais (empírico) início da investigação associada ao ensino, primeiras práticas pedagógicas e o conhecimento alcançado por meio do processo pedagógico, ao longo destes dois períodos letivos (2012/2013) na disciplina de Didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação nos cursos de formação inicial e continuada de professores, conforme anunciado na introdução do trabalho, tem gerado uma inquietação (impressão sensível): dificuldades deste profissional em lidar com o próprio objeto de estudo e trabalho, o conhecimento.

Como a impressão é insuficiente para compreender o fenômeno na sua essência, a busca de um referencial teórico, presente nas duas primeiras seções, do trabalho conduziu-nos ao materialismo histórico-dialético, referencial teórico para discussão do conhecimento. Tal suporte subsidiou a elaboração e o desenvolvimento de uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da Didática assentada na concepção dialética, enquanto possibilidade de apreensão do conhecimento pelo acadêmico, futuro professor, para uma atuação, no sentido da transformação social, quarta e quinta seções.

A realização da pesquisa associada ao ensino da Didática, uma investigação quali-quantitativa, na modalidade investigação-ação participativa, caracterizada na terceira seção, envolveu acadêmicos de dois cursos de licenciatura, de uma instituição da rede pública estadual, estendendo-se a outros dois espaços investigativos que ofertam Educação Básica: Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Médio, Curso de Formação de Docentes - Modalidade Normal.

Ensinar o conhecimento implica analisar os princípios que norteiam sua produção. O ato de conhecer constitui um esforço, tendo como suporte um método, para compreensão da realidade, na busca da verdade. Investigar a questão do conhecimento encaminhou-nos à história da filosofia.

Guiando-nos pela historicização identificamos o conhecimento enquanto fenômeno histórico. Pensadores e filósofos desde a antiguidade travam discussões quanto à concepção, produção e apreensão do conhecimento, dividindo-se em idealistas e materialistas e iniciando uma história de dicotomias quanto à concepção do conhecimento.

Em Marx e Engels encontramos uma nova visão e interpretação do mundo em contraposição ao idealismo. Partindo da mercadoria, Marx formula os postulados gerais sobre a dialética do homem e da natureza, as categorias e leis.

Tomadas em suas relações, as categorias e leis formam uma estrutura teórica, identificam o método dialético, enquanto método de investigação e explicitação de um objeto, situado em um determinado espaço físico-social e um tempo histórico.

Os objetivos humanos, para a dialética, são os objetivos da sociedade. Toma como ponto de partida a realidade objetiva e a ela volta dialeticamente. Apreende o objeto, modificando-o à medida que realiza uma atividade específica, a práxis. Portanto, na relação com a natureza, pelo trabalho, o homem produz os bens de que necessita, criando uma realidade humano-social. Essa realidade é a mesma em que a consciência é produzida. Nesse sentido, as ideias humanas, enquanto conteúdos da consciência precisam ser analisadas a partir de uma visão de materialista da sociedade e não idealista. Como um sistema de pensamento racional reflete o movimento real das transformações em curso no mundo físico e social.

Trabalhar o conteúdo de ensino, nessa perspectiva, implica tomar como referência o saber produzido histórica e socialmente pelo homem. Significa considerá-lo dotado de sentidos dinâmicos e portadores de contradições. O trabalho educativo é parte integrante das diversas atividades empreendidas pelos homens socialmente organizados. Organização permeada pela luta de classes.

A educação, uma das formas de manifestação da prática social global, tem traduzido as aspirações dessa sociedade de classes em suas concepções (prático-pedagógicas). Concepções voltadas para acomodação à ordem estabelecida (manutenção da dominação de classe), denominadas de hegemônicas, expressando-se nas tendências: tradicional, escolanovista e tecnicista; concepções crítico-reprodutivistas discutindo o papel ideológico e discriminador da escola, na sociedade capitalista, e concepções no sentido de mobilizar os sujeitos para uma ação voltada para a promoção do homem (superação da dominação) as contra-hegemônicas. Neste último grupo, destacam-se concepções com centralidade na autonomia e concepções que, contrapondo-se à visão liberal, procuram compreender os fundamentos do materialismo histórico, como é o caso da pedagogia histórico-crítica. É uma concepção pautada nos fundamentos filosóficos, históricos e políticos resultantes das investigações de Marx sobre as condições históricas da produção da

existência humana, cujos resultados aparecem na forma da sociedade atual dominada pelo capital.

Recorrendo ao materialismo histórico, a pedagogia histórico-crítica reafirma a centralidade do trabalho. Pelo trabalho o homem transforma a natureza e sua própria natureza, criando um mundo humano, mundo da educação. No trabalho educativo, conforme anunciado, precisamos identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, bem como descobrir as formas adequadas para atingir esse objetivo inserindo o educando no âmbito da sociedade. A instituição responsável por esse processo é a escola.

A educação age sobre os sujeitos da prática de modo mediato, o que exige uma orientação segura, um método para a descoberta de novos conhecimentos, como também um método de ensino. Organizado em momentos, porém articulados, esse método de ensino, recorrendo à concepção dialética considera a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.

O trabalho educativo constitui um processo de mediação, possibilitando a passagem do educando de uma inserção acrítica para uma inserção crítica. Mediação esta que se objetiva nos momentos intermediários do método (problematização, instrumentalização e catarse), alterando a prática social.

Para que a escola cumpra sua função, a intervenção do professor é fundamental. Nesse sentido, sua formação deverá assegurar-lhe identificação das “[...] formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de transformação” (SAVIANI, 2013, p. 278).

Enquanto base psicológica, a pedagogia histórico-crítica recorre à teoria histórico-cultural. Vigotski, também ancorado em Marx e Engels, caminha no sentido de compreender o homem enquanto um ser histórico que se constrói nas relações com a natureza e com os outros homens, isto é, com o materialismo histórico-dialético. Essa corrente teórica busca efetuar uma análise da atividade psicológica humana no contexto do desenvolvimento da história social da humanidade.

Da psicologia histórico-cultural depreendem-se a questão do desenvolvimento do psiquismo e a aprendizagem, fundamentos capazes de orientar a atividade pedagógica. A aprendizagem começa antes da entrada na escola, porém, o processo escolar propicia o acesso ao conhecimento universal sistematizado, produzido historicamente e socialmente pela humanidade.

Para conhecer a realidade, tendo como postulado o materialismo histórico-dialético, é necessário recorrer à lógica inerente ao movimento da própria realidade (dialética) por meio da reciprocidade dos elementos que a constituem, num processo em espiral.

Sendo a preocupação central da educação o ser humano, sua formação e instrução, recorrer à pedagogia histórico-crítica articulada psicologia histórico-cultural instigou-nos a um novo processo de estudo, uma nova maneira de pensar e planejar o processo educativo e um método de trabalho em Didática.

Articulando teoria e prática, as Unidades Didáticas (intervenção em si), contemplando o programa da disciplina, foram desencadeadas. Um encaminhamento de trabalho, tendo como ponto de partida e de chegada da prática educativa, a prática social.

O percurso investigativo realizado, ou seja, o trabalho com os conteúdos (conhecimento científico) oferece subsídios para afirmar: a relevância do ensino na perspectiva dialética; sua indispensabilidade e o papel do professor que, de posse do conhecimento científico, exerce a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Uma mudança substantiva no processo de ensino, cujo objetivo é a aprendizagem, exige alteração do processo na prática. Uma vez concluída uma das etapas da investigativa-ação (2012), dos acadêmicos solicitamos um posicionamento em relação à proposta de trabalho desenvolvida. Os registros expressam a apreensão do conhecimento:

O processo de aprendizagem do aluno depende do domínio de conhecimento do professor, conhecimento adquirido na sua formação (graduação). Portanto vivenciando esse método que vai da prática social à prática social demos um passo importante para pensar nosso trabalho educativo, futuro docente (L 21);

O trabalho desenvolvido pela professora na perspectiva crítica transformou as nossas aulas e conseqüentemente, a apreensão do conteúdo foi maior do que em outras disciplinas (Pn 15);

O desenvolvimento das aulas seguindo todos os passos (encadeados) foi fundamental ao longo do ano. Caso contrário, os resultados não estariam sendo percebidos (Pn 8);

A prática social, saber do aluno (empírico) contribui para iniciar o processo de ensino, mas, acima de tudo, o professor deve agir para possibilitar a apreensão do conteúdo científico pelo aluno (concreto). Penso ser o ponto chave que não percebi em outras aulas, na minha escolaridade (Pv 18; L 27 e 14).

A produção textual esteve presente em todas as Unidades trabalhadas. No final da primeira etapa da investigação-ação (2012), solicitamos aos acadêmicos que redigissem uma carta. O material produzido e analisado carrega evidências de que o conhecimento apreendido passa a ser tomado como uma forma de atividade mental, uma nova qualidade do pensamento.

Os acadêmicos expressam a importância da prática-teoria-prática, constituindo-se, portanto, um conteúdo importante para a Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino.

Um acadêmico que no início do processo anunciava dificuldades com relação à leitura e compreensão do conteúdo presente nos textos (referencial trabalhado) argumenta:

[...] Este ano tive o privilégio de conhecer uma disciplina. No começo pensei que fosse só mais uma carga horária para cumprir. Porém, ao longo do ano minha visão foi se modificando. A discussão sobre a relação *educação e sociedade*; a possibilidade de conhecer e trabalhar tendo como suporte uma pedagogia que discute o trabalho do professor, enquanto trabalho de fato, me fez pensar que estou no curso certo. Não pensava que ao estudar sobre educação, a gente (*sic*) deveria discutir dimensões: política, econômica, histórica, cultural, social, etc. [...] Hoje consigo entender o porquê daquelas questões (prática social), no início de nossas aulas de Didática, antes mesmo da exposição, discussão do conteúdo pela professora. E o que é mais importante, ficou o desejo de saber mais e aplicar no meu estágio, na docência. Colega, você vai conhecer melhor o que eu apenas anunciei da pedagogia histórico-crítica! (L 15).

Outro autor enuncia o próprio crescimento (apreensão do conteúdo), do conceito científico:

[...] professora, sempre que se fala em política as pessoas logo pensam na política (questão partidária, governo, políticos). E foi isso que apareceu nas primeiras escritas que fizemos, quando a senhora solicitou um conceito de política. Considerei importante saber que a escola cumpre um papel político quando prepara o aluno (ensino) para compreender a realidade, para transformá-la e transformar a si mesmo [...] (Pn 28).

Efetuar uma Inserção Pedagógica na Educação Básica significou um grande desafio para os acadêmicos, porém, possibilitou-lhes o exercício do trabalho educativo, tendo como suporte teórico a concepção dialética.

Questionados quanto à experiência propiciada pela disciplina de Didática, registraram:

Ter claro o método que sustenta o trabalho educativo, nesse caso, o dialético, foi fundamental. Porém, isso só foi possível porque já havíamos dado alguns passos (um ano e meio de estudo) até aqui em Didática (Pv 5, 6 e 29).

Com o método e o encaminhamento metodológico utilizado, a relação aluno-professor; aluno-aluno e aluno com o objeto do conhecimento possibilita que a aprendizagem de fato aconteça (Pv 11 e 20)

Trabalhar com esse método e encaminhamento metodológico foi um passo fundamental para testar nossa apreensão do conhecimento científico (Pn 24).

O resultado do trabalho pedagógico executado, perpassado pelo método dialético, envolvendo docente e discentes, ao longo de um período de trabalho (2012/2013), aparece retratado nos textos produzidos pelos acadêmicos, conforme excertos a seguir:

Nas aulas de didática, tendo como suporte o método pensado e estruturado pela pedagogia histórico-crítica, cujo alicerce é o materialismo histórico-dialético (Karl Marx) apreendemos que, a didática não é uma receita para o professor ministrar suas aulas, mas sim, uma disciplina que tem como objeto o ensino. Uma área que oferece uma fundamentação teórica e metodológica para o exercício da atividade docente [...] (Pv 16).

A formação inicial do professor vem sendo criticada. Para muitos autores, o professor está saindo da Universidade sem o domínio do conhecimento com o qual irá trabalhar. Para ensinar é preciso dominar o conhecimento científico. A Didática, disciplina cursada, nestes dois anos, constitui uma área do conhecimento fundamental na formação do professor. Ao sistematizar o conhecimento produzido historicamente e socialmente, tendo como suporte a concepção dialética, a professora de Didática, recorrendo a Saviani (1984) e Gasparin (2011) e outros pensadores, possibilitou-nos por meio da prática-teoria-prática (2011), a apreensão de conteúdos (conceitos científicos), bem como apontou-nos a necessidade de continuidade do estudo para uma atuação e posicionamento crítico diante dos desafios que se apresentarem [...] (Pn 20).

Outras produções permitem enunciar que a adoção desse encaminhamento (pensamento dialético) possibilita a discussão e apreensão da realidade (conteúdos) enquanto totalidade concreta, num movimento prática-teoria-prática. Um movimento que ocorre na contradição do imediato com o mediato, propiciando ao acadêmico, futuro docente, apreensão do conhecimento.

Recorrer à concepção dialética do conhecimento buscando apreender e pôr em prática os fundamentos teórico-metodológicos enunciados, na realização da prática pedagógica, com certeza não vem sendo tarefa fácil.

Na fase inicial da pesquisa anunciamos as dificuldades de uma investigação-ação participativa, na disciplina de Didática, subsidiada pela concepção dialética do conhecimento, bem como, os possíveis reflexos desse processo no exercício da docência e da atuação do pedagogo. Gasparin (2011) ao produzir *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* também ressalta essa dificuldade dizendo que os autores que discutem essa concepção teórica, nem sempre explicitam as ações didáticas necessárias para sua aplicação.

O movimento desencadeado fornece subsídios para registrar que a hipótese anunciada se materializou. Um resultado que se apresenta consubstanciado nos excertos a seguir:

[...] diante do questionamento efetuado pela professora sobre a concepção de escola, logo no início do período letivo, pensei e registrei: lugar em que acontece o ensino. Hoje diante da mesma questão, eu anuncio: espaço de transmissão sistemática do saber

historicamente produzido pela humanidade visando a apreensão pelo aluno [...] (Pv 6).

Antes de tecer algumas considerações sobre a didática, preciso registrar que até então eu pensava ser esta uma disciplina preocupada em fornecer ao professor técnicas e recursos para dar as aulas. Essa ideia, diante do conteúdo trabalhado e apreendido não se justifica. Oferecer ao professor os fundamentos pedagógicos e psicológicos (pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural), para o exercício de uma prática pedagógica crítica, capaz de responder aos problemas postos pela prática social é o que passo a considerar a partir de agora como papel da didática [...] (Pv 9).

O referencial teórico estudado permite dizer que em cada momento da história humana estruturam-se concepções, voltadas para a manutenção ou para a transformação. Desenvolver uma prática pedagógica para a transformação nos encaminhou para a pedagogia histórico-crítica. Esta, recorrendo ao materialismo histórico-dialético identifica o papel do professor no processo de mediação do aluno com o conhecimento. Ensinar nessa concepção é possibilitar a apropriação do conhecimento [...] (Pn 20).

Exercer a prática pedagógica implica ação, mas pressupõe também, estudos e investigação. A pedagogia histórico-crítica, tanto propicia a pesquisa, como o ensino. Unir essas duas dimensões do trabalho docente foi outro grande desafio.

Pela investigação direcionamos nossos esforços para compreensão e apreensão dos fundamentos teórico-metodológicos de uma concepção dialética de educação; pelo ensino, desencadeamos ações didáticas, ou seja, efetuamos o trabalho educativo trazendo para o centro das discussões o conhecimento elaborado histórica e socialmente, dotado de universalidade e objetividade. A proposta metodológica desenvolvida, na disciplina de Didática constituiu um avanço em relação às propostas que se limitam apenas a anunciar a possibilidade do exercício da prática pedagógica subsidiada por uma concepção crítica de educação,

Enquanto fomos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, tomando como ponto de partida o nosso conhecimento e dos acadêmicos, relativo às concepções de homem, sociedade, educação, da função social da escola, de

Didática e da investigação anunciados, é possível afirmar que a prática social (ponto de chegada) se alterou em função do ensino?

A transformação social, resultado almejado, certamente poderá ser percebida a médio e longo prazo, representada na atuação do futuro professor, hoje acadêmico. Em que pesem as dificuldades iniciais dos acadêmicos (o desconhecimento sobre o campo de trabalho da Didática; falta de tempo para leituras e produções; ausência de um referencial teórico quanto à questão educacional), acrescidas às nossas dificuldades docentes, ou seja, passar da teoria a uma proposta de trabalho educativo em Didática, a fim de atender aos futuros educadores, assumindo o desafio lançado por Saviani: “[...] Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria [...]” (SAVIANI, 2012a, p.XVII), é possível anunciar que a prática social, ponto de chegada, já não é a mesma do início de nossa pesquisa e de nosso processo de ensino e aprendizagem.

Pela mediação da ação pedagógica, a nossa prática social e educacional se alterou qualitativamente. Com relação aos acadêmicos, ressaltamos: a participação e o envolvimento na realização das atividades; a qualidade das produções apresentadas; o interesse por leituras de referência na área e o posicionamento quanto às mudanças no planejamento e execução do Estágio Supervisionado. Há que se destacar também o interesse pelos Projetos de Iniciação Científica e de Extensão da IES. Uma evidência da percepção do acadêmico quanto à necessidade de apreensão permanente dos conhecimentos em níveis mais elevados.

Quanto a nós, fica o registro de que a forma de ensinar Didática também mudou, conforme retratada no trabalho ora apresentado. Uma Didática capaz de compreender o processo de ensino, intervindo e reorientando-o.

A atuação docente requer do professor uma concepção teórica que fundamente seu trabalho. Os dados coletados, considerando a ética e a seriedade com que foram analisados, fornecem subsídios para anunciar que assim como os acadêmicos ascenderam ao nível sintético, em que nos encontrávamos, enquanto professora, no ponto de partida, a precariedade de nossa síntese também se reduziu.

Finalmente, como o traço marcante desta pesquisa é a espiral a qual, não perdendo de vista o ponto de partida, se estende e se amplia a partir dele, num movimento constante (dialética), a investigação efetuada certamente possibilitará maior qualidade às nossas novas ações no ensino, porém, não se encerra com este trabalho, razão pela qual denominamos *Considerações Finais e não Conclusão*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luís Vieira; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALTOÉ, Anair. Processo tecnicista. In: ALTOÉ, Anair et al. (Org.). **Didática**: processos de trabalho na sala de aula. Maringá: EDUEM, 2005. cap. 4, p.65-79. (Formação de professores EAD, n.14).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 3, p. 23-25.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. cap. 2, p. 37-57.

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, Naidison de Quintella. Articulação histórica entre conhecimento e sociedade. In: LUCKESI, Carlos Cipriano; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia**. Salvador: Centro Editorial da UFBA, 1992. cap. III, p. 45-60.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Questões de ensino na universidade**. Londrina: UEL, 1998.

BORNHEIN, Gerd Alberto. **Dialética, teoria e práxis**: ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética. Porto Alegre: Globo, 1983.

BOTH, Ivo José. Processo de avaliação institucional: agente de política universitária. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, n. 8, v. 3, p. 253-262, jul./set. 1995.

BOTTMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

BRASIL. Lei n. 4024 de 1961. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1961. Seção 1, p.11.429.

_____. Lei n. 5540 de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nov. 1968. Seção 1, p.10.369.

_____. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre o Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ago. 1971. Seção 1, p. 6.377.

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1996. Seção 1 p. 27.833.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES**. Brasília: MEC/SESU, 2004.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Os objetivos da educação. In: LOPES, Antonia Osima et al. (Org.). **Repensando a didática**: Campinas, SP: Papyrus, 1990. cap. 4, p. 53-64.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 5, v.. 2, p.24-40, jan.1980.

COLÉGIO ESTADUAL DE PARANAÍ. **Projeto político-pedagógico**. Paranaíba, 2012.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: LOPES, Antonia. Osima et al. (Org.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1990. cap. 3, p. 13-24.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma nova proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. cap. 8, p.203-221.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013 (Edição Comemorativa).

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa & Ômega, 1977, v. 2, cap. 13, p.267-280.

ESCOLA MUNICIPAL NPB. **Projeto político-pedagógico**. Paranavaí, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 62, v.24, p.64-81, 2004a.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **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, 2004b.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, Francisco Marques **Dicionário brasileiro**. São Paulo: Globo, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. cap.6, p. 75-100.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1995.

GANDIN, Danilo, GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GASPARIN, João Luiz. Fundamentos históricos e filosóficos da didática. In: ALTOÉ, Anair et.al. (Orgs.). **Didática: processo de trabalho em sala de aula**. Maringá: EDUEM, 2005. cap. 1, p.15-35 (Formação de professores EAD; n.14).

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GERALDI, João Wanderley et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMÉZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMENÉZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HAIDT, Célia Regina Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991. cap. 2, p. 19-36.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

LOPES, Marlene Elizabeth Hernandez; LOPEZ, Uçaí de Magalhães. Filosofia da educação. In: LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva (Orgs.). **Introdução à filosofia**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992. cap. XI, p. 189-208.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Caminhos históricos do filosofar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva (Org.). **Introdução à filosofia**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992. cap. VI, p. 89-129.

_____. Da necessidade de se constituir um novo paradigma para a didática. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.77, v.16, p. 6-15, jul/ago.1987.

_____. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. cap. 2, p.23- 30.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica** (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. 5, p.99-116.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Manaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In:_____.**Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. 9, p. 213-245.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica / didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011. (Livro I, v. 1)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa e Ômega, vol. 2, 1977.

_____. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NAGEL, Ligia Helena. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba: SEED, out, 1986.

NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira. Processo escolanovista. In: ALTOÉ, Anair et al. **Didática**: processo de trabalho em sala de aula. Maringá: EDUEM, 2005. cap. 3, p. 51-62(Formação de professores EAD; n.14).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e seu objeto de estudo. **Educ.Rev.**, Belo Horizonte, n.8, p. 36-41, dez. 1988.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papyrus, 1992.

PADOVANI, Umberto; CASTANGNOLA, Luís. **História da filosofia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1972.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem: um desafio que persiste. **Revista UNIFAMMA**: Maringá, n.1, v.6, p. 1- 45, nov. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATON. **La republique**. Tradução de Émile Chambry. Paris: Les Belles Lettres, 1949, VII.

POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais de filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1970.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski. Campinas, SP Autores Associados, 2012.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. **Cadernos Didáticos**: Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM, 1989.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos. **Projeto político-pedagógico**: as interfaces da teoria e da ação dos atores sociais da escola. 2004. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

_____. Planejamento de ensino numa perspectiva transformadora. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Daniel Fernando Matheus (Org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: Grafcel, 2005. (Reflexões de 2013, p.155-160.).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Prefácio**. In: WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. p. 8.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.11, p. 127-140, jan./dez. 1997.

_____. A pedagogia histórico-crítica: contextualização histórica e teórica. In: A educação do século XXI. **Caderno Pedagógico**: APP Sindicato, Curitiba, 2003.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. cap. 1, p. 21-52.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. (texto). Campinas, SP, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP Autores Associados, 2008 (Edição Comemorativa).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 10, p. 197-225.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a

_____. **Pedagogia histórico-crítica e educação escolar**. In: Conferência para a rede municipal de educação de Paranavaí. Paranavaí, 2012b.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP Autores Associados, 2013. cap. 10, p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. cap.1, p.13-35.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade pedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SOUZA, Maria Inês Flores Marcondes. A farsa do planejamento: fazem-se muitos planos, mas pouco se planeja. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.26, p.16-19, 1987.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SUCUPIRA FILHO, Eduardo. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa e Ômega, 1984.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à filosofia da educação**. São Paulo: DP e A, 2000.

TERUYA, Teresa Kazuko. Processo tradicional. In: ALTOÉ, Anair et al. (Org.). **Didática: processo de trabalho em sala de aula**. Maringá: EDUEM, 2005. cap. 2, p.37-50 (Formação de professores EAD; n.14).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSE TUG, Mao. **O livro vermelho**. São Paulo: Global Editora, 1972.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia**. Paranavaí, 2006.

_____. **Projeto político-pedagógico do curso de letras (português/inglês)**, Paranavaí, 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antonia Osima et al. (Col.) **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus 1990. cap. 2, p. 25-40.

_____. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. Perspectivas em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; RESENDE, L. M. G. de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998. cap.1, p.9-32.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Editores. Associados, 2011.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991. cap. 1, p. 1-17.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, SP Papyrus, 1989.

_____. A dialética da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 95-129.

_____. **Pedagogia mediadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar de “Uma investigação na disciplina de Didática, em uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência”. A pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pelo Prof. Dr. João Luiz Gasparin da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é evidenciar a possibilidade da formação inicial de professores, no ensino superior, subsidiada pelo referencial teórico-prático que fundamenta a pedagogia histórico-crítica.

Esclarecemos que **no encaminhamento da pesquisa**, observações, entrevistas e atividades serão realizadas no espaço escolar. Para realização do trabalho é fundamental a sua **participação**. As informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, preservando a sua identidade.

Com a pesquisa, em Didática, espera-se que, enquanto acadêmico, futuro professor, possa assimilar uma proposta teórica, no caso, a pedagogia histórico-crítica articulada à teoria histórico-cultural, enquanto possibilidade para um trabalho educativo.

Após a coleta e análise dos dados será elaborada a tese de doutorado, além da produção de trabalhos científicos para publicação em eventos da área. Caso tenha dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, converse conosco ou entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo

Eu, _____ (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Data: ___/___/___

**Assinatura do pesquisado
(Assinatura ou impressão datiloscópica)**

Eu, _____ (nome do pesquisador), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa.

Data: ___/___/___

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Entreviste professores da Educação Básica e do Ensino Superior (um professor por modalidade de ensino) procurando saber deles como concebem a Didática.

1 Educação Infantil:

.....
.....
.....
.....
.....

2. Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais):

.....
.....
.....
.....
.....

3 Ensino Médio:

.....
.....
.....
.....
.....

4 Ensino Superior:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Obs: atividade realizada pelo acadêmico:.....

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS – PARTE I**1 Identificação**

Nome:.....

1. Dados Pessoais

a) Idade:

b) Gênero:

1.2 Escolaridade**a) Curso de Nível Médio** Magistério

Outro. Qual?.....

b) Possui Curso Superior? Sim Não

Em caso positivo, qual?

.....

c) Curso Superior em Andamento

.....

1.3 Atuação Profissional

a) Exerce alguma atividade profissional?

 Sim Não

Em caso positivo, qual?

.....

2 Processo de Ensino e Aprendizagem**2.1 Planejamento**

2.1.1 Qual sua experiência ou conhecimento a respeito de planejamento?

2.1.2 E sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, já possuía algum conhecimento?

APÊNCICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO À INSTITUIÇÃO

Apresentamos o acadêmico (a).....
matriculado/a no 2º ano do Curso de Pedagogia da UNESPAR *campus* de
Paranavaí, para uma Inserção Pedagógica (**Projeto de Trabalho Docente-
Discente**) vinculada à pesquisa em **Didática**, sob a coordenação/orientação da
professora Mestre **Nilva de Oliveira Brito dos Santos**, desta IES. O referido
trabalho contempla: contato com a Instituição (direção, equipe pedagógica,
professores e alunos); com o projeto político-pedagógico; acompanhamento do
trabalho docente em sala de aula e realização de ações (prática pedagógica).

Solicitamos a receptividade de Vossa Senhoria para que o acadêmico
possa realizar as atividades acima descritas junto a esta Instituição de Ensino e,
desde já expressamos nossos agradecimentos.

Paranavaí,.....de.....de 2013.

Prof^a Nilva de Oliveira Brito dos Santos

Docente / Pesquisadora

Colegiado de Pedagogia – UNESPAR, *campus* de Paranavaí

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS - PARTE II

Identificação:.....

2.2 Exercício do planejamento na perspectiva Histórico-Crítica

2.2.1 Seguindo os passos da Pedagogia Histórico-Crítica (concepção dialética), para elaboração de seu plano de trabalho, quais as dificuldades que você encontrou?

2.2.2A prática social elaborada foi suficiente ou surgiram novas questões durante a aula?

2.2.3 Conseguiu elaborar o conteúdo em diversas dimensões?

2.2.4 Os alunos participaram das discussões?

2.2.5 Foi possível desenvolver o conteúdo respondendo a todas as questões e dimensões da problematização?

2.2.6 Além das técnicas e recursos planejados, introduziu outros? Quais?

2.2.7 Que tipo de avaliação realizou?

2.2.8 Foi possível avaliar as dimensões trabalhadas?

2.2.9 Conseguiu observar as intenções ou ações concretas dos alunos em função dos conteúdos científicos que aprenderam?

2.2.10 Houve dificuldades em executar o plano elaborado? Quais?

2.2.11 Esta metodologia de trabalho possibilitou maior participação dos alunos?

2.2.12 Como acadêmico e futuro docente qual sua avaliação sobre esse processo de trabalho na perspectiva Histórico-Crítica articulada à Teoria Histórico-Cultural?

Neste espaço, sinta-se à vontade para acrescentar outros aspectos sobre o exercício da docência, na perspectiva dialética (Pedagogia Histórico-Crítica articulada à Teoria Histórico-Cultural), que considere importante.

ANEXOS

ANEXO A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



CARTA DE APRESENTAÇÃO

A doutoranda, **Nilva de Oliveira Brito dos Santos**, inscrita no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM desenvolverá “Uma investigação em Didática, no curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência”. O trabalho de investigação será realizado sob nossa orientação.

Solicitamos a receptividade de Vossa Senhoria para que a doutoranda acima possa realizar o trabalho junto a esta Instituição de Ensino.

Agradecemos a atenção

Maringá,.....de.....de 2011

Prof. Dr. João Luiz Gasparin- UEM

Orientador

ANEXO B1 – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAI

Rua Marechal Cândido Rondon, 1596. Centro. CEP 87704 -060

Fone: (44) 3421-1900 - Fax: (44) 421-1901.

DECLARAÇÃO

O NRE – Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, ciente da importância da pesquisa que será desenvolvida pela Profa. Ms Nilva de Oliveira Brito dos Santos, docente da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí – FAFIPA, sob a orientação do prof. DR. João Luiz Gasparin, para a área da Educação, vem através desta, firmar o aceite de realização do trabalho **“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma investigação em Didática, no curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência”**.

Declaramos ainda que, certos da contribuição intelectual que o trabalho trará às Escolas Públicas do Paraná, jurisdicionadas a este Núcleo Regional de Educação, e ao colegiado, nos colocamos à disposição para favorecer o bom desenvolvimento da pesquisa.

Paranavaí, 13 de outubro de 2011.

PEDRO BARALDI
Chefe do Núcleo Regional de
Educação de Paranavaí

ANEXO B2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**Prefeitura do Município de Paranavaí**

Paço Municipal Prefeito “Antônio José Messias”

ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC

DECLARAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí, ciente da importância da pesquisa que será desenvolvida pela **Profª Ms. Nilva de Oliveira Brito dos Santos**, sob a orientação do Prof. Dr. João Luiz Gasparin, para área de Educação, vem por meio deste, firmar o aceite de realização do trabalho “**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma investigação em Didática, no curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência**”.

Declaramos ainda que, certos da contribuição intelectual que o trabalho trará a essa Secretaria, nos colocamos à disposição para qualquer eventualidade que possa favorecer o bom desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente.

Paranavaí, 13 de outubro de 2011.


APARECIDA SILVEIRA GONÇALVES
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Aparecida Silveira Gonçalves
Secretaria Municipal de Educação
Secretaria Nº 10.880/2009
Decreto Nº 10.880/2009

Ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/
UEM

ANEXO B3 – AUTORIZAÇÃO DO CÓLEGIO ESTADUAL**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO****COLÉGIO ESTADUAL DE PARANAÍ – E. F. M. N.P.****DECLARAÇÃO**

A Direção do Colégio Estadual de Paranaí – E. F. M. N. P., ciente da importância da pesquisa que será desenvolvida pela **Profa. Ms. Nilva de Oliveira Brito dos Santos**, sob a orientação do prof. Dr. João Luiz Gasparin, para a área da Educação, vem por meio deste, firmar o aceite de realização do trabalho **“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma investigação em Didática, no curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência”**, nesta Instituição de Ensino que oferta Educação Básica.

Outrossim, certos da contribuição intelectual que a pesquisa trará à formação de futuros professores e, conseqüentemente, à Educação, nos colocamos à disposição quanto ao que se fizer necessário para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Paranaí, 14 de Outubro de 2011


Profª Adriana Zanelli Carvalho.

Diretora do Colégio Estadual de Paranaí – E. F. M.N.P

Adriana Zanelli Carvalho
Diretor - RG. 4.266 710-2/PR
Res. 5909/08 DOE 24/12/08

ANEXO B4 – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR CAMPUS DE PARANAÍ Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba Reconhecida pelo governo Federal conforme Decreto nº 69599 de 23/11/1971 CNPJ 80904402/0001-50 Campus Universitário “Frei Ulrico Goevert – Av. Gabriel Esperidião, S/N Caixa Postal, 306 – CEP 87703-000 – PARANAÍ – PARANÁ</p>	 FAFIPA
---	---	--

DECLARAÇÃO

A Direção da UNESPAR - Campus de Paranaíba, ciente da importância da pesquisa que será desenvolvida pela **Profa. Ms. Nilva de Oliveira Brito dos Santos**, sob a orientação do prof. Dr. João Luiz Gasparin, para a área da Educação, vem por meio deste, firmar o aceite de realização do trabalho **“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma investigação em Didática, no curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência”**, nesta Instituição de Ensino Superior.

Outrossim, certos da contribuição intelectual que a pesquisa trará à formação de futuros professores e, conseqüentemente, à Educação, nos colocamos à disposição quanto ao que se fizer necessário para o bom desenvolvimento da pesquisa.



Paranaíba, 14 de setembro de 2011


 Prof. Mestre Antonio Rodrigues Varela Neto

 Diretora da UNESPAR- Campus de Paranaíba

Luzia Bana
 RG. 518.429-0/PR - Vice-Diretora

ANEXO B5 – AUTORIZAÇÃO DO COLEGIADO DE PEDAGOGIA DA IES

 <p>PARANÁ GOVERNO DO ESTADO Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior</p>	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR CAMPUS DE PARANAÍ Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaí Reconhecida pelo governo Federal conforme Decreto nº 69599 de 23/11/1971 CNPJ 80904402/0001-50 Campus Universitário “Frei Ulrico Goevert – Av. Gabriel Esperidião, S/N Caixa Postal, 306 – CEP 87703-000 – PARANAÍ – PARANÁ</p>	 <p>FAFIPA</p>
--	---	--

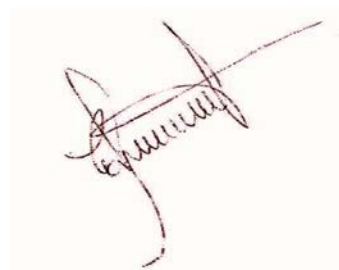
DECLARAÇÃO

O Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranaí - FAFIPA, ciente da importância da pesquisa que será desenvolvida pela **Profa. Me. Nilva de Oliveira Brito dos Santos**, sob a orientação do prof. Dr. João Luiz Gasparin, para a área da Educação, vem por meio deste, firmar o aceite de realização do trabalho “**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma investigação em Didática, no curso de Pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência**”, neste Colegiado.

Declaramos ainda que, certos da contribuição intelectual que o trabalho trará a essa IES e ao Colegiado, nos colocamos à disposição para qualquer eventualidade que possa favorecer o bom desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Paranaí, 06 de outubro de 2011



Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin
Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia da FAFIPA

Ao

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/UEM

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Universidade Estadual de Maringá
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CAAE Nº 0437.0.093.000-11

PARECER Nº 676/2011

Pesquisador(a) Responsável: João Luiz Gasparin
Centro/Departamento: CCH / Departamento de Teoria e Prática da Educação
Título do projeto: A formação de professores, numa perspectiva histórico-crítica: uma investigação em didática, no curso de pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência
<p>Considerações:</p> <p>Trata-se de um projeto de pesquisa, em nível de doutorado, que tem por objetivo geral evidenciar a possibilidade da formação inicial de professores, no ensino superior, subsidiada pelo referencial teórico-prático que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica e Analisar os problemas que se apresentam na realidade educacional, entre eles a formação de professores, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Especificamente, o projeto visa investigar a Teoria do Conhecimento segundo o Materialismo Histórico-dialético; Traduzir esta teoria para a Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolver uma proposta pedagógica, na disciplina de Didática, assentada nos passos do método dialético do conhecimento.</p> <p>Em sua submissão inicial a este comitê de ética em pesquisa, o protocolo restou pendente conforme parecer 624/2011-COPEP, datado de 04 de novembro de 2011.</p> <p>Abaixo são relacionados os itens que levaram à pendência do projeto, seguidos das respostas e esclarecimentos do pesquisador, e pela análise desta relatoria, no que tange à adequação ética das alterações implementadas:</p> <p>Pendência 1: Em relação ao TCLE e ao texto do projeto solicita-se que seja esclarecida a destinação dos materiais gravados após conclusão do estudo. Também, no TCLE, solicita-se que os nomes/endereços de toda equipe seja disponibilizada aos voluntários.</p> <p>Resposta do pesquisador: O pesquisador apresentou modificação do texto sobre a descrição e fundamentação da metodologia ser usada, informando que “O material gravado será incinerado após a Defesa e entrega da versão final da Tese”. No TCLE foi inserido o texto: “Todo material coletado será incinerado após a Defesa e entrega da versão final da Tese”.</p> <p>Parecer do relator: Face ao exposto e considerando os esclarecimentos e adequações implementadas, considera-se a pendência atendida.</p> <p>Pendência 2: As assinaturas do TCLE devem fazer parte do corpo do texto e não colocadas em página separada, devendo as mesmas, quando mais que uma, serem numeradas progressivamente (página 1 de 2, página 2 de 2).</p> <p>Resposta do pesquisador: O pesquisador apresentou adequações do TCLE com as numerações sugeridas.</p> <p>Parecer do relator: Face ao exposto e considerando os esclarecimentos e adequações implementadas, considera-se a pendência atendida.</p> <p>Pendência 3: Solicita-se a declaração da fonte dos recursos;</p> <p>Resposta do pesquisador: O pesquisador apresentou quadro financeiro do projeto e a declaração da pesquisadora Nilva de Oliveira Brito dos Santos, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, de que a fonte de recursos será pessoal.</p> <p>Parecer do relator: Face ao exposto e considerando os esclarecimentos e adequações implementadas, considera-se a pendência atendida.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

/... CAAE 0437-11	
<p>Pendência 4: Solicita-se considerar no projeto a possibilidade da realização de uma reunião com os pais dos alunos para o esclarecimento da metodologia a ser desenvolvida na escola.</p> <p>Resposta do pesquisador: O pesquisador inseriu no texto sobre a descrição e fundamentação da metodologia o seguinte texto: "Por ocasião dos estágios nas escolas da rede pública que ofertam ensino fundamental, os pais, em reunião previamente agendada, serão devidamente esclarecidos quanto à metodologia de trabalho a ser desenvolvida".</p> <p>Parecer do relator: Face ao exposto e considerando os esclarecimentos e adequações implementadas, considera-se a pendência atendida.</p> <p>Considerando o processo de apreciação ética do protocolo, à luz das normativas éticas vigentes, e tendo em vista o atendimento das pendências previamente levantadas, este comitê de ética em pesquisa se manifesta pela aprovação do protocolo, na forma em que ora se apresenta.</p>	
<p>Com relação à aplicação do TCLE, conforme instrução operacional do sistema CEP/CONEP, datada de 21/03/2011, os pesquisadores deverão fazer constar, além das assinaturas de ambos (pesquisador e sujeito da pesquisa) nos campos específicos da última página, a rubrica, também de ambos, em todas as folhas do documento (TCLE).</p>	
<p>SITUAÇÃO: APROVADO</p>	
<p>CONEP: (X) para registro () para análise e parecer</p>	<p>Data: 02/12/2011</p>
<p>Relatório Final para Comitê: () Não (X) Sim</p>	<p>Data: Fevereiro de 2015</p>
<p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 230ª reunião do COPEP em 2/12/2011.</p>	<p>Profa. Dra. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP</p>

Universidade Estadual de Maringá
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética e Biossegurança
 Michéle Silveira de Brito Carvalho

ANEXO D – FICHA DE ACOMPANHAMENTO

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

INTRODUÇÃO

01-Julga viável e válido planejar as unidades seguindo os passos da Pedagogia Histórica-Crítica? Por quê?

02-Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu plano de trabalho?

03-Foi possível executar o plano elaborado? Houve dificuldades? Quais?

04-Foram necessárias alterações? Quais

05- Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos se interessaram mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento? De que forma manifestaram esse interesse e participação?

PRÁTICA SOCIAL

06- A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa) foi adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas, surgiram novas questões? Quais?

07- Este processo de prever a prática social próxima e remota auxilia o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?

08- Julga que toda a prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?

09- No item “o que gostaria de saber a mais?”, como os alunos se manifestaram?

PROBLEMATIZAÇÃO

10- Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo? Como foi a participação?

11-Como os alunos reagiram ao fato de terem que trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?

12- Como as dimensões selecionadas do conteúdo direcionaram a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?

INSTRUMENTALIZAÇÃO

13- Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões dimensões da problematização? Todas as dimensões foram atendidas?

14- Os métodos, técnicas e, recursos utilizados foram adequados ao conteúdo? Foi necessário introduzir outros?

15- Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o da prática social inicial (cotidiano)?

CATARSE

16- Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental)

17- Que tipo de questões ou situações (avaliação formal) você realizou para que o aluno expressasse o quanto se aproximou da solução das questões básicas propostas?

18- Foi possível avaliar as diversas dimensões trabalhadas?

PRÁTICA SOCIAL

19- Quais as intenções dos alunos para pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos?

20- Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?

21- Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?

22- O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?

23- Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?

Outras observações

REFERÊNCIA

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.