

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

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-
METODOLÓGICA ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM**

TEREZINHA LIMA PEREIRA

MARINGÁ

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO
ENSINO SUPERIOR: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Tese apresentada por Terezinha Lima Pereira, 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: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Orientador:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin

MARINGÁ
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central – UEM - Maringá – PR.).

(Bibliotecária:.....CRB.....)

Pereira, Terezinha Lima.

P 271 f. A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino Superior: uma Articulação Teórico-Methodológica entre Ensino e Aprendizagem/Terezinha Lima

Pereira - Maringá:

UEM, 2014. - .271 f.

Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Ensino Superior. 2. Formação Docente. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Gasparin, João Luiz. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD ... ed. ...

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO
ENSINO SUPERIOR: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL – Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Sinclair Pozza Casemiro – UNESPAR – Campo Mourão

Prof^ª. Dr^ª. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM – Maringá

Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel – UEM - Maringá

SUPLENTE

Prof. Dr. Jorge Both - UEL – (Externo) - Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Kazuko Teruya – UEM – (Interno) Maringá

Data de Aprovação

Maringá

Esta pesquisa é dedicada

Ao Carlinho (in memoriam), meu grande amor, companheiro de 29 anos, cúmplice e amigo de todas as horas, guardião de nossa família!!!! Agradeço eternamente sua presença constante, sua grandeza de alma, sua força valente e guerreira de viver, sua existência marcada pela bondade e altruísmo e seu amor incondicional dedicado a nossos filhos e a mim. Obrigada por me ensinar a não desistir dos meus objetivos e, principalmente, por acreditar e sonhar os sonhos dos nossos filhos e os meus. Só nós sabemos o quanto vivemos um para o outro e pelos nossos filhos. Como um bom pastor, você jamais nos abandonou e nos deixou um legado com ensinamentos capazes de nos conduzir pelo resto de nossas vidas. Desde que você partiu o céu e a terra estão encarregados de perpetuar os laços de amor existentes entre você, eu e nossos filhos, frutos do nosso amor, neles estão selados nossos defeitos e nossas virtudes porque somos humanos. Frutos que agora expressam o que fomos e o que somos, são a nossa extensão e continuidade. Todos nós aprendemos muito com o seu renascer diário, sua capacidade de superação e luta incansável!! Sua memória será para sempre exemplo de dignidade, perseverança e esperança de continuidade. Estamos impossibilitados de tocar sua face, mas somos capazes de reconhecer diariamente seu espírito vivo na nossa intimidade e nada e nem ninguém poderá mudar isso. Até mesmo nessa pesquisa o seu mérito é inegável, portanto, meu amor, este título também é seu!!!!!! Receba-o com o meu eterno amor e gratidão. Para sempre: Negona!!!! Para sempre: NÓS!!!

Aos meus filhos Ana Carla e João Paulo, anjos de minha vida, luzes dos meus pensamentos, motivos de inspiração e razão de viver. Com vocês experimento diariamente a materialização da mais pura forma do amor, do encorajamento, da serenidade, da sabedoria e da maturidade.

Aos meus adorados pais, Birilo Francisco Lima e Ana Weber Limas (in memoriam), pela bravura, coragem, sabedoria e determinação com que conduziram nosso núcleo familiar, mostrando-nos, ainda no balanço do berço, nossas relações de interdependência.

Aos acadêmicos que ingressaram no Ensino Superior e não encontraram interlocutores para suas dificuldades. Evadiram-se das instituições de ensino, pois não foram reconhecidos nas suas adversidades. Perderam grandes possibilidades de emancipação... ninguém viu... ouviu... sentiu...exceto eles próprios e uns poucos familiares.

"Educação é uma descoberta progressiva de nossa própria ignorância".

Voltaire.

"Algo que aprendi em uma longa vida: toda nossa ciência, medida contra a realidade, é primitiva e infantil – e ainda assim, é a coisa mais preciosa que temos".

Albert Einstein.

"Acenda os dias de escuridão ou aprenda a andar no escuro. A natureza não interrompe a noite para antecipar o dia, assim como a água não volta para devolver os entulhos que já levou e o tempo não volta para escurecer os cabelos que branqueou. Portanto, não espere um momento certo para fazer, simplesmente faça".

Dra. Terezinha Lima Pereira.

AGRADECIMENTOS

“Se as coisas não acontecem como desejamos, deveríamos desejá-las do modo que elas acontecem”, já dizia Aristóteles. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, muitas coisas aconteceram sem que eu as desejasse, muitas experiências se esvaíram entre meus dedos como areia e muitos esforços foram em vão até que encontre outra resposta. Curvo-me ao conselho do filósofo e ensaio diariamente desejar tudo do modo como aconteceram. Enquanto exercito novas estruturas mentais realizo, nessa etapa final da pesquisa, o nobre gesto de prestar gratidão e reconhecer os méritos daqueles que participaram da tessitura desse trabalho que, longe de representar o esforço individual dessa pesquisadora, traz a marca das múltiplas vozes que se fizeram presentes desde a sua gênese. E embora não seja possível referenciar todas as vozes, pessoas e instituições envolvidas, pelo menos para algumas é preciso deixar registrado o meu mais profundo agradecimento, recebido durante esta singular trajetória.

Ao prof. Dr. João Luiz Gasparin, do qual recebi apoio, compreensão, orientação, dedicação e seriedade permanente e também pela competência teórica e profissionalismo dispensados à construção dessa pesquisa, acima de tudo, pelo respeito e compromisso com a educação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela pontualidade, seriedade, organização e acompanhamento de minha vida acadêmica, representado pelos seus coordenadores, professora Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e professor Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo e secretários Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima. À professora Dra. Rosângela Célia Faustino e Dra. Maria Cristina Gomes Machado e aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições.

À direção de ensino, coordenadores de cursos e professores sujeitos da pesquisa, da IES *locus*, que se dispuseram a conhecer e estudar os pressupostos teórico-metodológicos das cinco etapas do Percorso Didático da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da capacitação docente, que compreenderam a importância desse estudo e dedicaram-se na elaboração dos projetos de trabalho fundados na nova metodologia. Sem eles não seria possível a concretização desse estudo.

Aos demais professores, sujeitos anônimos dessa pesquisa, dos Estados do Paraná e Santa Catarina, que responderam ao questionário, contribuindo de modo ímpar para a

explicitação dos principais problemas que cerceiam o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Às professoras da Banca Examinadora: Dra. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL – Londrina e Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM – Maringá, pelos apontamentos e sugestões.

À professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, pelos ensinamentos e socialização do pensamento crítico, correções, sugestões, acolhimento e atenção, minha gratidão pela sua amizade.

À professora Dra. Sinclair Pozza Casemiro, membro da banca examinadora, companheira de uma jornada de 34 anos. Queria poder voltar no tempo e rastrear todas as marcas de sua participação em minha vida, não para reviver as mesmas experiências, mas para celebrar os gestos nobres que chegavam com a sua presença: amor, carinho, cuidado, ternura, zelo, aconselhamento, ajuda, estímulo, encorajamento e, sobretudo, sua forma singular de resolver cada problema, sempre procurando tocar o coração das pessoas, fazendo-as descreditar no impossível. Minha formação, acadêmica e pessoal, não teria sido a mesma sem a sua presença. Quem te seguiu certamente não se perdeu!

À professora Dra. Teresa Kazuko Teruya – UEM – Maringá, membro da banca examinadora, pela vivência singular dividida como professora do Programa e como coordenadora do Simpósio Temático 852 – Fronteiras Étnicas e Culturais na Educação Brasileira, no 54º Congresso Internacional Americanistas na *Universitat Wien*. Grandiosas são as lembranças, as leituras e as aprendizagens que guardo em meu coração de nossa viagem e de tantos outros momentos.

Ao prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel – UEM, que ofereceu-me condições para continuar minha pesquisa, num momento em que esta não tinha mais sentido nem espaço em minha vida, dando-me segurança, esperança e a certeza de que eu não estava sozinha e era capaz de continuar.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

À professora Dra. Yeda Maria Pereira Pavão, pessoa e profissional admirável, pelo apoio e troca de experiências. Extensivo ao seu esposo José Aparecido e seus filhos Lucas e Leandro, pelas lembranças marcadas pela grandeza de existência, de um “saber viver” distinto entre tantos.

Agradeço também aos meus sogros Adão Francisco Pereira e Gessy da Silva Pereira pela existência de meu marido Carlos Francisco Pereira (*In Memoriam*).

Ao meu genro, Robledo, pelo apoio incansável à realização dessa pesquisa. Agradecimento extensivo aos seus pais Rosani e Ivam e às suas irmãs Jessica e Sigridy e cunhados pelas constantes visitas, acolhimento, conforto e amparo dispensados a meus filhos e a mim.

À minha amiga, Alcione e sua filha Deize, pelo ombro amigo, pelas palavras encorajadoras, cuidados, orações e presença amorosa.

Às professoras Dra. Maria José Pereira e Me. Zilma Assad, pela interlocução dos meus escritos, expondo suas observações, seus olhares críticos e construtivos, contribuindo para o caminhar deste trabalho.

Ao professor Cleber Junior e à professora Tatyane Roiek Lazier, pela demonstração de amizade, solidariedade e normalizações desse trabalho.

Ao meu sobrinho Ricardo, que com sua conduta irrepreensível, nobreza de caráter e sabedoria cuidou e fez companhia ao seu tio, meu marido Carlinho, durante o ano de 2014. Só nós sabemos o quanto vocês foram importantes um ao outro e para nós.

Agradecimento especial à minha irmã Nezi e meu cunhado Osvaldo, extensivo aos seus Ana Paula, Rafael, Luiz Henrique e Renata, que presenciaram, acompanharam, respeitaram, compreenderam, choraram, riram, sentiram, aconselharam e dividiram conosco momentos difíceis. A presença de vocês, as palavras, os abraços, os telefonemas sempre chegavam carregados de profundo amor que se prolongava e se tornava intenso, sempre nos preparando para a próxima batalha.

Agradecimento especial também às minhas irmãs, Geni, Luzia e Benigna e aos cunhados Avelino e Jaime, que não mediram esforços para nos apoiar.

As minhas sobrinhas, Luana e Valdilene, pela oportunidade de crescimento mútuo e de sensível afeto. Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, que sempre estiveram do meu lado por mais difíceis que fossem as circunstâncias. **MUITÍSSIMO OBRIGADA!!!!!!!!!!**

PEREIRA, Terezinha Lima. **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM** (271 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2015.

RESUMO

A formação docente no Ensino Superior é tema recorrente entre estudiosos que buscam equacionar os problemas concernentes ao processo de ensino e aprendizagem na graduação, especialmente diante das profundas alterações que estão se processando na organização do trabalho e nas relações humanas. Este contexto abriu possibilidades para ampliar as discussões sobre a prática pedagógica e a formação docente neste nível de ensino e motivou pesquisar o seguinte problema: A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, quando utilizadas como princípios teórico-metodológicos para fundamentar a organização da prática docente no Ensino Superior, podem oferecer aos professores maior compreensão de seu processo de ensino e aprendizagem? Propõe-se como objetivo geral aplicar a Teoria Histórico-Cultural - THC e a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, com a intervenção do Percurso Didático Gaspariano, como proposta de ação docente no Ensino Superior, a fim de verificar em que medida essa metodologia pode se constituir um processo significativo de trabalho para esse nível de ensino. Como objetivos específicos, planejou-se: elaborar e aplicar questionário estruturado com professores de diversas IES, a fim de obter dados para compreender a percepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem e a formação específica e continuada; analisar os dados com base na elaboração e análise de gráficos, buscando confrontar as respostas dos professores com a fundamentação teórica; realizar experimentos docentes com unidades didáticas de ensino, planejadas por meio do Percurso Didático Gaspariano para a Pedagogia Histórico-Crítica; oferecer capacitação aos docentes sujeitos da pesquisa, para explicar os fundamentos didático-metodológicos e as teorias que embasam o Percurso; planejar as unidades didáticas de conteúdo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, seguindo os passos do Percurso Gaspariano; observar e descrever o desenvolvimento das aulas; analisar, com base em instrumento de observação adaptado do anexo 4 (GASPARIN, 2011), a organização da prática pedagógica e a execução das aulas; analisar mediante as teorias que embasaram essa tese o questionário aplicado aos docentes referente aos cinco passos da PHC, a fim de perceber de que forma o Percurso Gaspariano sustenta o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Para a realização da pesquisa foi eleito um campus de uma renomada instituição pública estadual de Ensino Superior do Norte do Paraná. Selecionamos três cursos de graduação: Design e Ciências Contábeis, sendo dois docentes e duas disciplinas de cada curso e Moda com um professor e uma disciplina. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, participante, de cunho quali/quantitativo e caráter experimental. Os resultados preliminares indicaram que a THC e a PHC também podem contribuir com a formação docente-discente no Ensino Superior. Possíveis encaminhamentos do percurso didático-metodológico da PHC na condução do processo de ensinar e aprender foram notados nos primeiros experimentos. Cada etapa constituiu-se em elemento diferenciador no planejamento e no desenvolvimento das aulas. Nos dizeres dos professores entrevistados, pode-se afirmar que essa forma de planejamento assegura ao professor maior compreensão do ato de ensinar e de aprender, além de promover uma mediação mais efetiva entre professor-aluno-conteúdo, sujeitos diretos do fenômeno educativo.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino e Aprendizagem. Formação Docente. Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria Histórico-Cultural.

PEREIRA, Terezinha Lima. **CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND HISTORICAL - CRITICAL PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION: A THEORETICAL-METHODOLOGICAL LINK BETWEEN TEACHING AND LEARNING**. 2015. (271f). Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. João Luiz Gasparin, PhD Maringá, 2015.

ABSTRACT

Teacher training in higher education is a recurring theme among scholars who seek to equate the problems concerning the teaching and learning process at university, especially in light of the profound changes that are being processed in work organization and human relations. This context has opened possibilities to broaden the discussion about the pedagogical practice and teacher training in this educational level and has also motivated studying the following problem: Can the Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, when used as methodological theoretical principles to support the organization of the teaching practice on Higher Education, offer professors a better understanding of their learning and teaching process? It is proposed as a main objective applying Historical-Cultural Theory (HCT) and Historical Critical Pedagogy (HCP), with the intervention of the Gasparian Didactic Course, as a suggestion of a teaching action on Higher Education, in order to verify to which extent this methodology can present itself as a meaningful working process for this level of education. As for the specific objectives, it was planned: to develop and implement a structured questionnaire with teachers from different IES in order to obtain data to understand the perception of teachers about the teaching and learning process and specific and continued education; to analyze the data based on the design and analysis of charts, seeking to confront teachers' responses with the theoretical foundation; to perform teaching experiments with didactic teaching units, planned according to the Gasparian teaching route for the the Historical-Critical Pedagogy; to provide training to teachers who are the subject of the research in order to explain the educational-methodological foundations and theories underlying the route; to plan the teaching units of content according to the perspective of Historical-Critical Pedagogy, following in the footsteps of the Gasparian route; to observe and describe the development of the classes; to analyze, based on an adapted observation instrument in Annex 4 (GASPARIN, 2011), the organization of teaching practice and the implementation of the classes; to analyze, according to the theories that supported this thesis, the questionnaire applied to teachers regarding the five steps of HCP in order to understand how the Gasparian route supports the planning of the teaching and learning process. For the research a campus of a prestigious state public institution of higher learning in northern Paraná was chosen. We selected three undergraduate courses: Design and Accounting, with two teachers and two subjects from each course and Fashion Design with one teacher and one subject. It is a bibliographical research, participant, and of qualitative / quantitative nature and a trial basis. Preliminary results indicated that HCT and HCP can also contribute to the teacher-student training in higher education. Possible referrals from the Didactic-Methodological approach of HCP in conducting the process of teaching and learning were noticed in the first experiments. Each step constituted a differentiating element in the planning and development of the classes. In the words of the teachers interviewed, it can be said that this form of planning ensures the teacher greater understanding of the act of teaching and learning, and promotes a more effective mediation between teacher-student-content, direct subjects of the educational phenomenon.

Keywords: Higher education. Teaching and learning. Teacher training. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Theory.

PEREIRA, Terezinha Lima. **LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA ARTICULACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA APRENDIZAJE** (271 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2015.

RESUMEN

La formación del profesorado en la educación superior es un tema recurrente entre los estudiosos que tratan de equiparar los problemas relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en la graduación, especialmente a la luz de los profundos cambios que se están procesando en la organización del trabajo y en las relaciones humanas. En este contexto se abrieron posibilidades de ampliar la discusión sobre la formación práctica y docente pedagógica en este nivel educativo y ha motivado encontrar el siguiente problema: La Teoría Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica, cuando son utilizadas como principios teóricos y metodológicos para apoyar la organización de la práctica docente en la Educación Superior, pueden ofrecer a los profesores una mayor comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje? Propone como objetivo general aplicar la Teoría Histórico-Cultural – THC y la Pedagogía Histórico-Crítica – PHC, con la intervención del Camino Didáctico Gaspariano, como propuesta de acción docente en la Enseñanza Superior, a fin de determinar en qué medida esa metodología puede ser un proceso importante de trabajo para este nivel de educación. Como objetivos específicos, se planeó: desarrollar e implementar cuestionario estructurado con profesores de diferentes IES con el fin de obtener datos para entender la percepción de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje y la formación específica continua; analizar los datos basados en el diseño y análisis de gráficos, buscando hacer frente a la fundamentación teórica con las respuestas de los docentes; realizar experimentos docentes con unidades didácticas de la enseñanza, planeadas mediante el Camino Didáctico Gaspariano para la Pedagogía Histórico-Crítica; proporcionar capacitación a los profesores de las asignaturas de la investigación, para explicar los fundamentos educativo-metodológicos y las teorías que subyacen el Camino; planificar las unidades didácticas de contenido desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, siguiendo los pasos del Camino Gaspariano; observar y describir el desarrollo de las clases; analizar, sobre la base del instrumento de observación adaptado del anexo 4 (GASPARIN, 2011), la organización de la práctica docente y la aplicación de las clases; analizar mediante las teorías que sostenían esta tesis el cuestionario aplicado a los profesores con respecto a los cinco pasos de la PHC, a fin de comprender la forma que el Camino Gaspariano apoya la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la investigación se eligió un campus de una prestigiosa institución pública estatal de Educación Superior en el norte del Paraná. Hemos seleccionado tres cursos: Diseño y Contabilidad, dos profesores y dos asignaturas de cada curso y Moda con un profesor y una asignatura. Se trata de una investigación bibliográfica, participante, de naturaleza cualitativa/cuantitativa, y a modo de prueba. Los resultados preliminares indican que el THC y la PHC también pueden contribuir con la formación de los profesores-estudiantes en la Educación Superior. Posibles referencias del enfoque didáctico-metodológico de la PHC en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje se notaron en los primeros experimentos. Cada paso fue un elemento diferenciador en la planificación y en el desarrollo de las clases. En las palabras de los profesores entrevistados, se puede decir que esta forma de planificación asegura al profesor mayor comprensión del acto de enseñar y aprender, así como para promover una mediación más eficaz entre profesor-alumno-contenido, sujetos directos del fenómeno educativo.

Palabras-clave: Educación Superior. Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado. Pedagogía Histórico-Crítica. Teoría Histórico-Cultural.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População residente por faixa etária – Paraná - 2013	22
Quadro 2 – Resultados e metas do Ideb – Paraná.....	24
Quadro 3 – Docentes por graduação e dependência administrativa – Paraná.....	25
Quadro 4 – Docentes com pós-graduação por dependência administrativa - Paraná.....	26
Quadro 5 - Cronograma de operacionalização da formação docente dos sujeitos da pesquisa	36
Quadro 6 – Taxas de rendimento escolar do Ensino Fundamental por dependência administrativa – Paraná – 2010-2013	46
Quadro 7 – Taxas de rendimento escolar do Ensino Médio por dependência administrativa – Paraná – 2010-2013	47
Quadro 8 - Educação Superior: evolução do total de Instituição de Ensino Superior por dependência administrativa – Paraná – 2010-2013	48
Quadro 9 - Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e estudantes matriculados por Instituição Estadual de Ensino Superior.....	49
Quadro 10 – Estágios de formação dos conceitos	101
Quadro 11 - Pedagogia Liberal.....	111
Quadro 12 - Teoria Reprodutivista.....	118
Quadro 13 - Pedagogia Progressista.....	122
Quadro 14 – Didática da Pedagogia Histórico-Crítica	172
Quadro 15 – Roteiro geral de observações.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas de escolarização por grupo etário – Paraná – 2012 e 2013.....	23
Gráfico 2 – Faixa Etária.....	147
Gráfico 3 – Tempo de magistério no Ensino Superior	149
Gráfico 4 – Tempo de prática na Educação Básica	150
Gráfico 5 – Participação em cursos de Formação Continuada de curta ou longa duração na área pedagógica.....	150
Gráfico 6 – Percepção dos professores sobre os cursos de Formação Continuada na área pedagógica em relação ao processo de ensino e aprendizagem	152
Gráfico 7 – Nível de aprendizado adquirido na graduação pelos professores.....	153
Gráfico 8 – Percepção dos professores sobre os cursos de pós-graduação em relação à preparação de profissionais para a função docente	154
Gráfico 9 – Leitura e utilização de autores que discutem questões pedagógicas da prática docente.....	155
Gráfico 10 – Percepção dos cursos de formação na área de atuação do professor universitário em relação ao processo de ensino e aprendizagem.....	156
Gráfico 11 – As disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica e Didática do Ensino Superior, ofertadas em cursos de pós-graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i> na perspectiva docente	157
Gráfico 12 – Questões específicas e pedagógicas apresentadas e discutidas no início do ano entre professores e alunos.....	158
Gráfico 13 – Relação da formação Didático-Pedagógica do professor com a reprovação	165
Gráfico 14 – Orientações e/ou intervenções sugeridas pelas IES referentes aos índices de reprovação em sua disciplina.....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Formação	148
Tabela 2 - Referente a sua atividade laboral e expectativas profissionais.....	151
Tabela 3 - Importância das teorias que caracterizam o ato de ensinar e aprender	158
Tabela 4 – Compreensão da profissão docente no Ensino Superior e perfil de profissional que pode exercê-la.....	159
Tabela 5 - Fatores que determinam prioritariamente a aprendizagem dos alunos	160
Tabela 6 – Fatores que determinam prioritariamente as dificuldades de aprendizagem.....	161
Tabela 7 – Dificuldades apontadas pelos professores para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.....	162
Tabela 8 - Fatores que interferem na reprovação e na evasão.....	163
Tabela 9 - Questões que interferem na permanência do acadêmico na IES.....	166

LISTA DE SIGLAS

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CF	Constituição da República Federativa do Brasil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	32
1.2.1 Tema e Problema de Pesquisa.....	33
1.2.2 Objetivos	33
1.2.3 Delimitação da Pesquisa e Sujeitos que Compuseram a Amostra.....	34
1.2.6 Tipo de Pesquisa.....	42
1.2.8 Estrutura dos Capítulos.....	43
2. FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS E PERSPECTIVAS ..	45
2.1 DADOS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE	45
2.1.1 A Formação Docente e a Pós-Graduação.....	49
2.1.2 A Formação Docente e sua Relação com os Processos Emancipatórios.....	56
2.2 A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.....	60
2.2.1 Educação, Trabalho e Desenvolvimento Humano	63
2.3 A DIALÉTICA E O “PROBLEMA” DO CONHECIMENTO.....	66
2.3.1 A Especificidade do Problema	67
2.3.2 O “Problema” do Conhecimento	70
2.3.3 Conhecimento e Dialética	75
2.4 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E AS LEIS DO MÉTODO DIALÉTICO.....	82
2.5 A PRÁXIS E SEUS DESDOBRAMENTOS: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO	87
3. TEORIAS EDUCACIONAIS.....	94
3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	94
3.1.1 As Funções Psicológicas Superiores, a Linguagem e a Mediação.....	95
3.1.2 Os Instrumentos e os Signos.....	98
3.1.3 A Aprendizagem Conceitual	100
3.2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	104
3.2.1 Pedagogia Liberal	107
3.2.2 Teorias Reprodutivistas.....	117
3.2.3 Pedagogia Progressista	120
3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	127
3.3.1 Didática da Pedagogia Histórico-Crítica: o Percurso Gaspariano.....	137
3.3.2 Prática Social como Ponto de Partida da Prática Educativa	139
3.3.3 A Problematização do Conteúdo	140
3.3.4 A Instrumentalização.....	141
3.3.5 A Catarse	142
3.3.6 A Prática Social como Ponto de chegada da Prática Educativa	143
4. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOCENTE	145
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	147
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PEDAGÓGICA	151
4.3 ACESSO E PERMANÊNCIA, EVASÃO E REPROVAÇÃO.....	160

5. O PERCURSO DIDÁTICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: CIÊNCIAS CONTÁBEIS, DESIGN E MODA ...	172
5.1 O PLANEJAMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO ORIENTADAS PELA DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA PERSPECTIVA DOCENTE	173
5.1.1 Critérios de Observação das aulas: uma alternativa para a Pedagogia Histórico-Crítica	177
5.2 O PERCURSO DIDÁTICO GASPARIANO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOCENTE	178
5.2.1 Análise da Entrevista Aplicada aos Sujeitos da Pesquisa que Desenvolveram os Experimentos	178
5.2.2 Prática Social Inicial	191
5.2.3 Problematização	198
5.2.4 Instrumentalização	204
5.2.5 Catarse	210
5.2.6 Prática Social Final	215
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	236
ANEXOS	244
ANEXO 1 – PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: CONTABILIDADE COMERCIAL E INDUSTRIAL – PROFEL	246
ANEXO 2 - PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: CONTABILIDADE SOCIETÁRIA – PROFSL	249
ANEXO 3 - PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: GEOMETRIA APLICADA AO DESIGN II – PROFAD	252
ANEXO 4 – PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: DESENHO II – PROFMF	255
ANEXO 5 – PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: MODELAGEM PLANA FEMININA E MASCULINA – PROFMH	260
APÊNDICE	263
APÊNDICE 1 - PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	264

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior representa um grau de escolaridade que, na hierarquia do sistema de ensino exige, para ser acessado, que o candidato comprove, mediante documentos, a conclusão dos graus da Educação Básica que o precedem: Ensino Fundamental e Médio. Acredita-se que a conclusão desses graus tenha sido suficiente para fornecer ao futuro acadêmico os conhecimentos necessários para frequentar um curso no Ensino Superior. No entanto, o que se nota, é que a maioria dos jovens que ingressa neste nível de ensino, em instituições públicas e privadas, não dispõe de conhecimentos básicos necessários para realizar os cursos que escolheram e para os quais foram aprovados.

Quando ingressam no Ensino Superior, aos poucos, muitos candidatos vão demonstrando uma *formação insuficiente*, que vai ganhando proporções cada vez maiores à medida que as aulas e avaliações vão acontecendo. Sem condições de acompanharem os conteúdos curriculares, uma grande parte, logo no primeiro ano, demonstra aos professores das mais diversas áreas que durante o período que cursaram a Educação Básica, não se apropriaram de conhecimentos científicos suficientes para frequentar esse nível de ensino. Eis que então surge um grande paradoxo: supostamente esses acadêmicos deveriam se encontrar, neste nível de ensino, com professores bem preparados, tanto em conhecimentos específicos voltados às disciplinas pelas quais são responsáveis; como em conhecimentos pedagógicos necessários à compreensão do processo de ensino e aprendizagem e inerentes à atuação docente. Como isso nem sempre acontece, um intrigante paradoxo emerge em meio ao processo de ensinar e aprender: de um lado os acadêmicos e seus *rótulos* de *iletrados*, *analfabetos funcionais*; de outro, inúmeros professores com formação específica, mas sem formação pedagógica, ou ainda, resistentes às suas contribuições (grifos nossos).

Essa situação pode se agravar ainda mais, porque, subjacente à ação docente, escondem-se bases teóricas e tendências pedagógicas contrárias a uma prática transformadora. Além disso, o sistema educacional brasileiro não possui um instrumento eficaz de avaliação para acompanhar a apropriação dos conteúdos pelos estudantes. As avaliações externas, como Prova Brasil e Pisa, trazem apenas dados aproximados que nem sempre retratam a realidade. Nesse contexto, entra em discussão a flexibilidade curricular que o professor possui na sua relação com os conteúdos, pois não é possível avaliar em que medida os conteúdos

selecionados para cada ano da Educação Básica são, de fato, trabalhados com os alunos. Essa questão dá sinais visíveis quando os estudantes ingressam no Ensino Superior e só então deixam claro que não se apropriaram dos conhecimentos necessários para enfrentarem esse nível de ensino.

O fato é que esse encontro, quando não compreendido e, por isso mesmo, levado adiante, pode *inviabilizar o processo de democratização da educação, acentuar a exclusão, comprometer a concretização do próprio projeto pedagógico institucional, resultar em prejuízos para a sociedade e, sobretudo, para os acadêmicos*. Esses poderão adquirir uma formação insuficiente¹ para promovê-los e incluí-los no mundo do trabalho, dificultando, assim, o processo de sua *emancipação humana* (grifos nossos).

Sabe-se que a educação não pode prescindir de um projeto que promova, acima de tudo, a condição de existência humana, por meio do conhecimento. Isso deveria ser uma premissa indiscutível para a elaboração de currículos. Nessa direção, em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi reafirmada na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena em 1993. Nesse documento, a educação é vista como direito fundamental e nas suas mais variadas modalidades torna-se condição inerente para a consolidação de uma sociedade democrática, que garanta paz e cidadania plena.

Contudo, mesmo reconhecendo que deve ser pensada dessa forma ainda sentimos que seus desafios e dilemas são imensos, incluindo a Educação Superior. Não estamos atribuindo esses dilemas e desafios à formação docente neste nível de ensino. Estamos, sim, colocando-a também em discussão, no intuito de reavivar as especificidades do trabalho educativo, pois no âmbito educacional, muitos profissionais parecem não ter muita clareza dessa questão. Insistentemente a frase *formar profissionais para o mercado de trabalho* ecoa no ambiente escolar (grifos nossos). Nesse contexto, há, também, profissionais liberais, de áreas específicas, que se tornam ou ingressam nas instituições para exercer a função docente, como se essa profissão não fosse dotada de caracterização própria e pudesse ser desenvolvida apenas com o domínio de conhecimentos de uma única área. Assim, as dificuldades docentes e discentes se entrelaçam num processo complexo, de difícil compreensão e elucidação. Esse

¹ O termo “formação insuficiente” é utilizado nessa tese para referir-se às defasagens de aprendizagem que os estudantes demonstram ter adquirido durante a Educação Básica, especialmente porque não foram submetidos a situações de aprendizagem que resultassem em uma efetiva apropriação dos conhecimentos pré estabelecidos para a Educação Básica e que servem de pré requisitos para o enfrentamento do ensino superior. Esse tipo de formação contribui para acentuar a exclusão escolar e social, além de estar diretamente ligado à evasão e à reprovação escolar. Consequentemente, dificulta a permanência no ensino superior e a emancipação humana.

processo pode potencializar o desencadeamento do fracasso escolar. Desse modo, a evasão é o caminho a ser trilhado pelos estudantes cujos conhecimentos, considerados insuficientes, não os projetaram no ambiente escolar. No mundo do trabalho, também terão poucas oportunidades de permanecer, pois, sem as contribuições de uma formação acadêmica, provavelmente terão dificuldades para ingressar no mundo do trabalho.

Sabe-se que a pedagogia traz importantes contribuições, sobretudo quando se tem alunos que possuem conhecimento prévio insatisfatório e logo no primeiro ano da graduação dão sinais de que irão fracassar desde primeiras avaliações.

Na busca de um ensino de qualidade, as Instituições de Ensino Superior submetem-se aos critérios de avaliações contínuas do Ministério da Educação, desenvolvendo documentos pedagógico-institucionais com os quais se comprometem com um ensino emancipador. Porém, na prática, a formação docente e as dificuldades discentes de acompanhamento do conhecimento parecem inviabilizar as propostas. Sem contar com a “condição de mercado” que se estabelece de saída para as IES que se veem no conflito entre a qualidade de ensino, sempre onerosa e a subsistência no mundo do mercado, que lhe exige medidas práticas de racionalização econômica nos moldes capitalistas.

O trabalho docente possui peculiaridades que não podem prescindir de conhecimentos pedagógicos e didáticos. Contudo, é difícil levar adiante um projeto educativo institucional que tem a intenção de promover a existência humana, com bases empíricas, pautadas em conhecimentos, valores e conceitos individuais diante de uma sociedade midiaticizada que, conforme Sodré (2006, p. 22) exige

[...] um novo modo de presença do sujeito no mundo [...]. A midiaticização pode ser pensada como um novo bios, uma espécie de quarta esfera existencial, com uma qualificação cultural própria (uma “tecno cultura”), historicamente justificada pelo imperativo de redefinição do espaço público burguês.

Por essa razão, a sala de aula não pode se transformar na extensão do escritório, do laboratório, da empresa e outros. O trabalho docente, diante das demandas que estão inseridas nessa sociedade midiaticizada e que se apresentam hoje nas instituições, implica a retomada de uma formação pedagógica docente que ultrapasse os conhecimentos específicos e se volte para a “totalidade”, para a “interdisciplinaridade” como sugere Gasparin (2003).

Em busca de elucidação para essas questões esse estudo traz como foco central de discussão a formação docente no ensino superior diante das demandas que se apresentam como ingressantes desse nível de ensino em busca de formação educacional.

1.1 DADOS EDUCACIONAIS NO PARANÁ

As demandas que se apresentam hoje na Educação Básica e no Ensino Superior podem ser confirmadas pelos dados publicados pelo Censo Demográfico e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE. O **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresenta o perfil educacional do Estado do Paraná, por idade escolar na faixa etária de zero a 17 anos, conforme os níveis de ensino da Educação Básica.

Quadro 1 - População residente por faixa etária – Paraná - 2013

Grupos de idade	Total da população
0 a 3 anos	575.903
4 e 5 anos	306.146
6 a 10 anos	756.288
11 a 14 anos	658.526
15 a 17 anos	537.670
18 e 19 anos	384.926
20 a 24 anos	869.356
25 a 29 anos	865.509
30 a 34 anos	909.528
35 a 39 anos	793.584
40 a 44 anos	845.541
45 a 49 anos	787.130
50 a 54 anos	736.244
55 a 59 anos	593.740
60 a 64 anos	449.919
65 a 69 anos	331.032
70 a 74 anos	273.415
75 a 79 anos	171.212
80 anos ou mais	175.871
Total	11.021.540

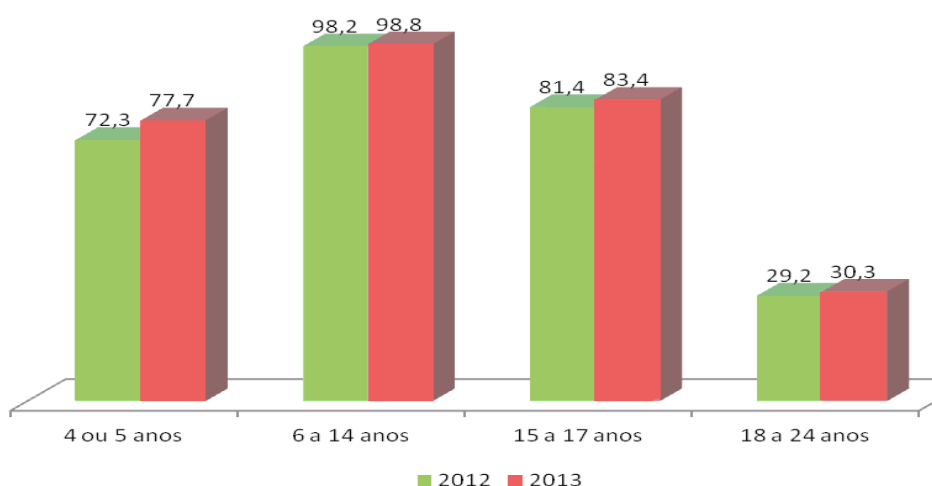
Fonte: Pnad/IBGE, *apud* PEE/PR 2015-2025, p. 23-24.

Esses dados sugerem que a formação docente no Ensino Superior não pode mais ser adiada. As demandas escolares não podem mais esperar e a sociedade não pode mais arcar com o ônus da má formação docente, mesmo porque, os processos emancipatórios estão cada dia mais distantes de uma efetiva concretização. O PEE – Plano Estadual de Educação/PR (2015-2025, p. 23-24), mostra os seguintes dados:

Diante da população residente de 11.021.540, o Paraná possui 2.834.533 pessoas em idade escolar no nível da Educação Básica regular, o que corresponde a 25,72% da população. O total de habitantes para atendimento na Educação Infantil, considerando creche o atendimento na faixa etária de zero a três anos e pré-escola na faixa de quatro e cinco anos, corresponde a 5,2% e 2,8%, respectivamente; nas séries iniciais do Ensino Fundamental (faixa etária de seis a dez anos), a 6,9%; nas séries finais do Ensino Fundamental (faixa etária de 11 a 14 anos), a 6%; e no Ensino Médio (faixa etária de 15 a 17 anos), a 4,9%.

As taxas de escolarização nos diferentes níveis da Educação Básica, conforme os resultados comparativos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2012 e 2013 indicam que houve ampliação no atendimento da população em idade escolar em todas as etapas de ensino no Paraná. O Gráfico 1 confirma essa ampliação.

Gráfico 1 – Taxas de escolarização por grupo etário – Paraná – 2012 e 2013



Fonte: PEE/PR 2015/2015.

A insistência de estudiosos na pesquisa sobre formação de professores tem elevado as considerações sobre a importância de analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Essa insistência demonstra a negação de determinadas práticas vigentes no

ambiente escolar. De alguma forma, indica contestação às imposições do modo de produção capitalista vigente, bem como a outros procedimentos que não resultam na promoção e inclusão social. Nesse contexto, tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, indicador geral da educação utilizado nas redes privada e pública, que leva em consideração dois fatores: o rendimento escolar (taxas de aprovação) e a média do desempenho nos exames padronizados Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb/Prova Brasil. Esses fatores, embora relevantes, não são suficientes para externar a realidade de aprendizagem dos estudantes avaliados. A formação docente deveria aparecer como fator de avaliação do rendimento dos estudantes. O Quadro 2 traz os resultados do IDEB no Paraná, no período de 2005 a 2013, e as metas projetadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e Ministério da Educação e Cultura - MEC até 2021.

Quadro 2 – Resultados e metas do Ideb – Paraná

Série/Ano	Ideb observado					Metas projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2013	2015	2017	2019	2021
Total										
4. ^a série/5. ^o ano	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
8. ^a série/9. ^o ano	3,6	4,2	4,3	4,3	4,3	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6
3. ^a série – Médio	3,6	4,0	4,2	4,0	3,8	4,2	4,5	5,0	5,2	5,4
Rede Estadual										
4. ^a série/5. ^o ano	5,0	5,2	5,2	5,2	6,2	6,0	6,2	6,5	6,7	6,9
8. ^a série/9. ^o ano	3,3	4,0	4,1	4,0	4,1	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3
3. ^a série – Médio	3,3	3,7	3,9	3,7	3,4	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1
Rede Privada										
4. ^a série/5. ^o ano	6,5	6,5	6,8	7,0	7,2	7,2	7,4	7,6	7,7	7,9
8. ^a série/9. ^o ano	6,2	6,5	6,5	6,3	6,4	6,8	7,1	7,2	7,4	7,6
3. ^a série – Médio	5,8	6,1	6,1	6,1	5,7	6,3	6,5	6,9	7,0	7,2
Rede Pública (Prova Brasil)										
4. ^a série/5. ^o ano	4,4	4,8	5,3	5,4	5,8	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
8. ^a série/9. ^o ano	3,3	4,0	4,1	4,1	4,1	4,2	4,6	4,8	5,1	5,3

Fonte: Pnad/IBGE, *apud* PEE/PR 2015-2025.

Os resultados atuais, bem como os projetados para 2021, revelam a fragilidade do sistema educacional como um todo. Sabemos que na Educação Básica, esses resultados somente serão melhorados se, no Ensino Superior, for melhorada, também, a formação docente. Nas duas últimas décadas vimos que os avanços tecnológicos e científicos promoveram a produção do conhecimento, contudo não asseguraram a apropriação desses pelos alunos. Entendemos que entre o conhecimento e sua apropriação há um grande

distanciamento. Muitas ideias perfilham entre diferentes estudiosos, porém poucas apresentam a segurança necessária para conduzir o processo de ensinar e aprender e garantir a democratização da educação. No mundo da educação, um grande e complexo amálgama, que envolve pessoas, crenças, valores, política, conceitos, experiências, métodos, técnicas e tantos mais permeia o cotidiano escolar.

As principais IES que preparam os profissionais da Educação Básica no Estado do Paraná acolhem uma quantidade enorme de ingressantes, aspirantes à carreira docente em seus diversos cursos. Trata-se de um contingente intenso de futuros profissionais, entre eles, os professores. Para melhor visualizar a quantidade de estudantes o Quadro 3 representa os docentes por graduação e dependência administrativa no Paraná.

Quadro 3 – Docentes por graduação e dependência administrativa – Paraná

Graduação	Dependência administrativa	Total de docentes		
		2011	2012	2013
Licenciatura	Estadual	40.809	48.717	50.172
	Federal	367	474	455
	Municipal	32.412	43.189	47.564
	Particular	15.976	21.716	23.822
Bacharelado	Estadual	7.397	7.548	7.550
	Federal	425	474	472
	Municipal	4.308	2.715	2.430
	Particular	5.340	4.589	4.470
Tecnológico	Estadual	272	379	449
	Federal	46	45	49
	Municipal	85	110	120
	Particular	176	181	220

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (*apud* PEE 2015/2025).

Nota-se que os professores licenciados totalizam 50.172 profissionais na rede estadual, e bachareis somam 7.550. De acordo com a Lei Federal n.º 9.394/1996, em seu Art. 62 (BRASIL, 1996), os professores com bacharelado precisam de formação pedagógica complementar para atuarem como docentes. No entanto, sabemos que, na prática, nem sempre a lei é cumprida e muitos profissionais sem formação pedagógica estão em sala de aula. (CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA *apud* PEE 2015/2025). O número de docentes com pós graduação, por dependência administrativa, ainda não é suficiente. Ainda há um grande número de professores que não tiveram acesso a esse nível de ensino. No Estado do Paraná, nos anos de 2011, 2012 e 2013 tínhamos os seguintes números:

Quadro 4 – Docentes com pós-graduação por dependência administrativa - Paraná

Pós-graduação	Dependência administrativa	Total de docentes		
		2011	2012	2013
Especialização	Estadual	36.889	38.881	39.021
	Federal	251	256	247
	Municipal	23.152	24.266	27.623
	Particular	10.456	12.648	13.445
Mestrado	Estadual	1.615	1.205	1.234
	Federal	356	405	397
	Municipal	216	172	203
	Particular	698	608	645
Doutorado	Estadual	88	57	66
	Federal	136	128	122
	Municipal	9	6	7
	Particular	54	38	43
Não possui	Estadual	8.684	9.472	8.175
	Federal	176	164	172
	Municipal	12.992	19.464	15.119
	Particular	10.189	11.952	10.924

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (apud PEE 2015/2025).

Em relação à formação em nível de pós-graduação, constata-se que, em 2013, a Rede Estadual de Ensino era composta por 39.021 especialistas, 1.234 mestres e 66 doutores, o que corresponde a 84% do número de docentes com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. O número de profissionais com formação *lato sensu* é muito superior ao número de profissionais com formação *stricto sensu*. Assim, a questão da formação docente vai se delineando como um dos principais problemas a ser enfrentado pelas Universidades. Foram dados como esses que incidiram sobre a escolha da temática dessa pesquisa “A formação pedagógica docente no Ensino Superior”. Motivada inicialmente também pelas experiências docentes vividas pela pesquisadora nos últimos anos, especialmente as relacionadas à Coordenação Pedagógica e de Professora de Língua Portuguesa no Ensino Superior e na Educação Básica, respectivamente.

O contato direto com esses níveis de ensino explicitou incontáveis problemáticas relacionadas à formação docente, entre as quais se destaca o desconhecimento das questões pedagógicas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, bem como a ausência de consciência crítica especialmente de profissionais do Ensino Superior com relação à realidade social na qual estão inseridos. O próprio termo *pedagógico*, por si só, provoca resistência nos intramuros das Instituições de Ensino Superior. A tão conhecida *Semana Pedagógica*, que entendemos ser um momento essencial para estudar questões inerentes à totalidade do

trabalho escolar, vem se transformando em um *fardo* pesado para os professores e para as instituições, difícil, portanto, de ser *carregado* (grifos nossos).

Embora essas questões sejam objeto de muitas pesquisas, ainda suscitam muitos questionamentos, dúvidas, dificuldades e incertezas.

Na percepção de Gasparin (2003, p. 01),

À primeira vista, parece que os professores perderam suas funções de transmissores e construtores de conhecimento. [...] As profundas mudanças que estão se processando na sociedade dão a impressão de que eles podem ser dispensáveis e podem ser substituídos por computadores e outros equipamentos tecnológicos, através dos quais o educando adquire conhecimento.

Com o desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, com essas mudanças, encontrar um ponto de equilíbrio entre aquilo que se ensina na escola e aquilo que se vive na sociedade parece, a cada dia, mais utópico e distante de nossas possibilidades.

A dinâmica social assumiu novos significados, novas posições, e a escola, de certa forma, acaba assimilando as novas tendências e conteúdos oriundos desse novo contexto. Contexto que provocou alterações drásticas na formação das subjetividades humanas fazendo emergir a heterogeneidade nas suas mais diversas manifestações.

Sem condições de compreender a dinâmica das transformações da sociedade e a lógica, sobretudo a de mercado, que a movimenta, a grande maioria das instituições não coloca a formação docente como prioridade e também encontra dificuldade para definir um perfil de profissional que atenda as demandas dessa mesma sociedade. Os investimentos e melhorias geralmente se voltam para a infra-estrutura, considerada mais emergente. Esse processo, por certo, contribui para a descaracterização da docência.

Para muitos estudiosos é consenso que entre o ato de ensinar e o de aprender existe uma espécie de *ponte* sobre a qual coexistem áreas do conhecimento indispensáveis ao trabalho docente, tais como: a didática, a filosofia, a sociologia, a psicologia, as metodologias, a pedagogia e outras. Contudo, as imposições do modo de produção capitalista, sob os pretextos das demandas de mercado, fragilizam e corrompem essa *ponte*, diluindo os conhecimentos que pairam sobre ela, e nos quais os professores poderiam apoiar-se. Assim diluídos, a função docente se desconfigura, criando-se a impressão de que o processo de ensino e aprendizagem prescinde da figura do professor e acontece por si mesmo (grifo nosso).

Diante do exposto, propusemos essa pesquisa que foi pensada e orientada pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica. Ambas tratam da educação de modo dialógico e têm suas origens no Materialismo Histórico-Dialético.

“A orientação metodológica posta em movimento pela Pedagogia Histórico-Crítica [...] recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação” (SAVIANI, 2008, p. 132).

No quadro das tendências críticas da educação brasileira, a Pedagogia Histórico-Crítica surge em

1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2003, p. 11-12).

Para o autor, a difusão dessa foi razoável, tendo sido adotada, durante a década de 1980, em sistemas oficiais de ensino nos estados de Santa Catarina e Paraná. Na década de 1990, “com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado ‘Consenso de Washington’², promoveram-se em diversos países – e o Brasil não foi exceção – reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo” (SAVIANI, 2003, p. 12). Esse cenário interferiu nos movimentos progressistas, atingindo também as possibilidades de adesão da Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, sua proposta

² Consenso de Washington: "Em 1989, no bojo do reaganismo e do tatcherismo máximas expressões do neoliberalismo em ação, reuniram-se em Washington, convocados pelo Institute for International Economics, entidade de caráter privado, diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. O tema do encontro *Latin Americ Adjustment: How Much has Happened?* visava avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão "*Consenso de Washington*", através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro, ao final resumidas nas seguintes regras universais: Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributário, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; Taxa de câmbio competitiva; Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando impulsionar a globalização da economia; Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; Privatização, com a venda de empresas estatais; Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; Propriedade intelectual. (CONSENSO DE WASHINGTON. (Do livro: *Para conhecer o Neoliberalismo*, João José Negrão, pág. 41-43, Publisher Brasil, 1998) Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>. Acesso em 13/08/2013, 15h35min.

resistiu às investidas da “[...] onda neoconservadora com roupagem de ultra-avançada, especialmente pelo apelo ufanista às novas tecnologias” (SAVIANI, 2003, p. 12).

Nesse contexto, a educação também receberia novo *status*. Conforme Saviani, afirmava-se que “[...] a saída está na educação, sendo ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até as agressões ao meio ambiente” (SAVIANI, Prefácio à 7ª. Edição, 2003, p. 12).

Esse pensamento, conforme o autor (2003, p. 12) trazia a “[...] visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa”. A educação assim pensada se desloca, “[...] de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder”.

A educação, sem dúvida, tem sua força transformadora. Contudo, reconhecer e compreender a dinâmica da produção dos condicionantes que promovem as mazelas da sociedade se faz necessário tendo em vista que a escola não tem como arcar com o ônus dessas mazelas. Nesse sentido,

[...] continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. O contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003, p. 12).

As fontes dessa Pedagogia se encontram nas contribuições teóricas de diversos autores que procuram abordar os problemas pedagógicos, mas, sobretudo, “no Materialismo Histórico, fonte de caráter específico e diferenciador “[...] que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2003, p. 141-147).

Essa Pedagogia vem se firmando, especialmente a partir dos anos iniciais da década de 1980, no âmbito educacional. Apresenta-se como teoria problematizadora, que possibilita a explicitação das relações entre a educação e seus condicionantes sociais. Gasparin (2003; 2011) aborda a didática na perspectiva dessa pedagogia seguindo seus passos. O autor

ênfatisa a necessidade de se buscar a totalidade, a unidade, a interdisciplinaridade, observando as dimensões críticas da mesma realidade. Isso porque “[...] os conhecimentos científicos necessitam ser reconstruídos em plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos (GASPARIN, 2003, p. 3).

Na proposta desse autor, trabalhar os conteúdos, tendo como orientação essa Pedagogia, significa trabalhar as áreas do conhecimento de forma contextualizada, evidenciando aos alunos a produção histórica desse conhecimento pelo homem, a forma como ele conduz a sua existência, em relação ao trabalho, em cada modo de produção. “Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2003, p. 2).

Conforme Gasparin (2003, p. 03), “O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla”. Assim, verifica-se que o método, por possuir essa particularidade, representa um instrumento a mais, disponível aos professores, para compreensão e intervenção na/da sociedade.

O Percurso Didático apresentado por este autor tem alcançado notável aceitação, a começar pelo livro de sua autoria *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, recorrentemente utilizado em “concursos públicos de magistério de ensino fundamental e médio, tanto em nível estadual como municipal [...]” (GASPARIN, 2011, p. 10).

Além disso, o autor tem sido constantemente solicitado por Núcleos Regionais de Educação, escolas públicas e privadas da Educação Básica e também por Instituições de Ensino Superior dos Estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul para proferir palestras, a fim de explicar “[...] a forma como a didática da Pedagogia Histórico-Crítica pode ser utilizada nas diversas áreas do conhecimento”, nos diferentes níveis de ensino (GASPARIN, 2011, p. 10).

O trabalho de Gasparin, entretanto, não se limitou a palestras de esclarecimentos. O autor, em sua atuação como assessor pedagógico, desenvolveu diversas ações voltadas à formação docente, tais como projetos de assessoria; palestras para explicitar os fundamentos teórico-práticos da teoria dialética do conhecimento e da Pedagogia Histórico-Crítica e da sua respectiva didática; oficinas de planejamento de unidades de conteúdo dentro desta proposta; orientação para a implantação da nova proposta nas escolas e outras (GASPARIN, 2011).

Embora o trabalho com a didática da Pedagogia Histórico-Crítica ainda se mostre novo para a maioria dos professores, seus resultados, na percepção do autor, são considerados bons, pois em diversos municípios em que atuou a proposta foi assumida de modo coletivo pelas Secretarias de Educação, em outras palavras, pelos secretários (as), equipes pedagógicas e professores (GASPARIN, 2011).

Na visão desse pesquisador, por se tratar de uma alternativa nova de ensino e aprendizagem, é preciso um tempo relativamente longo para sua efetivação, ou seja, dois a três anos. Tempo necessário para que os professores possam assumir uma nova conduta prática em sala de aula que ultrapasse o conhecimento teórico sobre a nova proposta.

As reflexões teóricas sobre a *práxis* nos permitem compreender melhor a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores. Essa teoria, fundamentada nos pressupostos filosóficos marxistas, considera a sociedade como fator determinante do comportamento humano. Nela, a linguagem, enquanto signo, meio externo, medeia a relação do homem com o objeto e com os outros homens. Ou seja, por meio dela, da linguagem, do processo de desenvolvimento das capacidades superiores, em que signo e sentido possuem a mesma força significativa, o homem interage e é capaz de transformar realidades.

Abordar elementos dessa teoria no contexto dessa tese significa respaldar a pesquisa tanto a parte empírica quanto a teórica e, conseqüentemente, alcançar maior compreensão do trabalho docente.

Além disso, o Percurso Didático de Gasparim (2011) utilizado como fundamento teórico-metodológico para a ação docente também se encontra atrelado à Teoria Histórico-Cultural. Por essa razão, o levantamento exposto na sequência torna-se imprescindível ao desenvolvimento da pesquisa.

As ideias de Vigotski³ influenciaram substancialmente o âmbito educacional na contemporaneidade. Suas contribuições podem ser vistas nas áreas da psicologia e da educação, tornaram-se referência teórica para muitos educadores e também direcionam o trabalho educativo de muitas instituições de ensino. O estudioso desenvolveu importantes contribuições teóricas envolvendo adolescentes e adultos; entretanto, os estudos envolvendo

³ A transcrição dos caracteres russos do nome de Vigotksy tem sido grafada de diversas maneiras na literatura: Wigotski, Vigotsky, Vygotski, Wigotskii, dentre outras. Conforme Teixeira (2005) “Isso decorre, por um lado do fato de que o som de algumas letras do alfabeto cirílico nem sempre tem equivalentes em caracteres do nosso alfabeto e, por outro lado, pelas particularidades das diferentes línguas ocidentais para as quais se traduzem as obras desse autor. [...] Muitos autores brasileiros mantêm VYGOTSKY para textos vertidos a partir de edições em inglês e VYGOTSKI ou VIGOTSKI, para textos vertidos em espanhol. Em português, o sobrenome desse psicólogo soa aproximadamente como VIGOTSKI [...]”. Essa última forma será mantida nessa tese, por ser a forma utilizada por Gasparin em sua obra Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2011). Contudo, para as citações será respeitada a grafia presente na obra referenciada.

crianças ganharam maior ênfase e foram mais intensos e notáveis, especialmente na lente de seus seguidores.

A educação, que busca constantemente bases para sustentar e dar sentido a suas práticas encontra em Vigotski contribuições valiosas. A ótica pela qual observou questões envolvendo a educação encontrou continuidade no olhar de muitos estudiosos. Segundo Luria (1988, p. 23), Vigotski dedicou-se, principalmente, ao estudo “[...] dos processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato”.

Assim, com base nos estudos já existentes e alguma possibilidade de ir além é que esses processos poderão trazer contribuições teóricas e práticas ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, principalmente se considerarmos as contribuições já alcançadas na Educação Básica. Contudo, não podemos esquecer que esta sociedade dita “pós-moderna” apresenta aspectos peculiares distintos e certamente, qualquer teoria, na condição de construção histórica, não está isenta às interferências de todo o aparato cultural dessa mesma sociedade.

Considerando as peculiaridades dessa sociedade, mais que engendrar explicações, é necessário levar ao conhecimento dos docentes uma abordagem pedagógica capaz de responder aos desafios da docência no Ensino Superior, e, nessa pesquisa, considera-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, traduzida também pelo Percorso Didático de Gasparin (2003; 2011), pode ser indicada para instigar um novo olhar sobre a ação docente. Essa teoria, “[...] desde os anos iniciais da década de 1980, vem buscando, diante de obstáculos de toda ordem, encontrar saídas para os impasses da educação brasileira” (SAVIANI, *apud* GASPARIN, 2003, p.11).

Assim sendo, os autores selecionados, as ideias intencionalmente escolhidas buscam reforçar e orientar o olhar que se pretende lançar sobre as questões a serem pesquisadas envolvendo a temática da formação docente. Acredita-se que um estudo do processo pelo qual o problema da formação do profissional do ensino superior se instala poderá esclarecer os motivos pelos quais ela permanece

1.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta seção traz a metodologia necessária ao alcance dos objetivos. Ela contém: o tema proposto, a problemática de abordagem, os objetivos geral e específico, a delimitação, a

definição dos sujeitos que fizeram parte da amostra, o tipo de pesquisa, a originalidade da temática investigada, as indicações teóricas, a coleta e o tratamento dos dados e a estrutura dos capítulos.

1.2.1 Tema e Problema de Pesquisa

As pesquisas envolvendo a temática da formação pedagógica docente no Ensino Superior aparecem com frequência no âmbito educacional (PIMENTA, 2001; 2008; SAVIANI, 1984; 1986; GASPARIN, 2002; 2003; 2009; 2011; LIBÂNEO, 2010; MARSIGLIA, 2001; SCALCON, 2002; DUARTE, 2013; MARTINS, 2012) e tantos mais. Os problemas provenientes da formação pedagógica indicam a necessidade de novos olhares sobre a prática docente nesse nível de ensino. A prática docente orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica vem crescendo no contexto educacional, especialmente na Educação Básica. Contudo, apesar dos esforços, ainda é pouco conhecida no Ensino Superior. As implicações pedagógicas nesse nível de ensino estão ganhando novos contornos em algumas instituições, mas a Pedagogia aqui proposta, mais precisamente a sua didática, aparece em poucas práticas.

Assim sendo, o tema/problema dessa pesquisa foi articulado da seguinte forma: *A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, quando utilizadas como princípios teórico-metodológicos para fundamentar a organização da prática docente no Ensino Superior, podem oferecer aos professores maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem?* (Grifos nossos).

A pesquisa teve como suporte teórico elementos dessas teorias, ambas ligadas aos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico-dialético. Da Teoria Histórico-Cultural serão considerados especialmente os elementos que se entrelaçam ao percurso didático, ou seja: nível de desenvolvimento atual, zona de desenvolvimento imediato e novo nível de desenvolvimento atual. Da Pedagogia Histórico-Crítica serão utilizadas, sobretudo, as cinco etapas do seu Percurso Metodológico proposto por Gasparin (2003; 2011): a Prática Social Inicial, a Instrumentalização, a Problematização, a Catarse e a Prática Social Final.

1.2.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a aplicação da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica com a intervenção do Percurso Didático Gaspariano

(2003; 2011) para fundamentar a ação docente no Ensino Superior, a fim de verificar em que medida essa metodologia pode contribuir para o planejamento das unidades de ensino e melhoria do interesse e da aprendizagem dos estudantes.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- 1) Aplicar questionário, elaborado pela própria autora, aos professores sujeitos da pesquisa e a outros professore(a)s de diversas IES públicas e privadas dos Estados do Paraná e Santa Catarina, a fim de obter informações sobre a formação específica e continuada e compreensão do processo de ensino e aprendizagem na percepção dos professores;
- 2) Oferecer capacitação aos professores sujeitos da pesquisa, para explicar os fundamentos didático-metodológicos da referida metodologia e das teorias que a embasam;
- 3) Planejar as unidades didáticas de conteúdo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, seguindo as cinco etapas metodológicas propostas por Gasparin (2011);
- 4) Realizar experimentos docentes com unidades didáticas de ensino planejadas por meio da metodologia Gaspariana (2003; 2011) para a Pedagogia Histórico-Crítica;
- 5) Realizar entrevista semiestruturada (anexo 4) com professores sujeitos da pesquisa, após os experimentos, a fim de obter dados sobre a organização da prática pedagógica e a execução das aulas orientadas pela metodologia proposta.
- 6) Repensar a ação docente dos professores da Educação Superior, diante dos desafios da realidade universitária atual, tendo em vista a ação crítica do professor no ensino dos conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem.

1.2.3 Delimitação da Pesquisa e Sujeitos que Compuseram a Amostra

Para a realização dos experimentos, elegemos inicialmente duas instituições de Ensino Superior: uma IES pública Federal e uma pública Estadual, ambas do Estado do Paraná. As instituições foram escolhidas, sobretudo, pela boa receptividade percebida entre alguns docentes em participar da pesquisa. Da primeira, selecionamos quatro cursos de engenharia: Eletrônica, Ambiental, Civil e de Alimentos, um professor e uma disciplina de cada curso; da segunda, dois cursos: Letras e Pedagogia, um professor e uma disciplina de cada um.

Embora diante de condições favoráveis, não foi possível dar continuidade aos trabalhos, pois a IES Federal aderiu a uma greve prolongada, inviabilizando a continuidade dos experimentos, cujos professore(a)s já tinham feito a capacitação com o próprio professor Gasparin sobre as cinco etapas da Pedagogia Histórico Crítica e elaborado os planos de unidades de ensino que seriam trabalhados (Plano didático metodológico – disciplinas: Mecânica, Instalações em Sistemas Industriais, Teoria Literária e outros). Todo esse trabalho fora interrompido após inúmeras tentativas inglórias de levá-lo adiante.

A partir de então, uma nova busca por outra universidade foi iniciada. As portas se abriram em um campus universitário de uma Universidade Estadual do Norte do Estado do Paraná. Após apresentar o projeto em uma reunião, os professores do campus demonstraram interesse em consolidar uma prática pedagógica diferenciada e, para tanto, estavam em busca de novos instrumentos e ideias. Também se preocupavam com as atuais demandas de acadêmicos que estavam ingressando no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que reconheciam a complexidade do cenário político, social e econômico no qual a educação está inserida. Os anseios dos professores apresentavam convergências com os objetivos dessa pesquisa. Dessa forma, as possibilidades para se experimentar um novo percurso pedagógico metodológico mostravam-se favoráveis e isso foi muito relevante para a realização dos experimentos com base nas cinco etapas do percurso gaspariano, no Ensino Superior. Assim, o projeto de pesquisa foi apresentado para a direção de ensino do campus selecionado. A diretora, que é pedagoga, possuía uma visão bastante crítica e coerente do cenário educacional e acenou positivamente à realização da pesquisa. Assim, a amostra ficou composta da seguinte maneira: três cursos: Ciências Contábeis, Design e Moda, cinco professores (**PROFSL, PROFEL, PROFMH, PROFMF, PROFAD**)⁴, e cinco disciplinas, sendo: - Contabilidade Societária, Contabilidade Comercial e Industrial, Geometria Aplicada ao Design II, Desenho II e Modelagem Plana Masculina e Feminina.

A delimitação do campus e a seleção dos três primeiros períodos para a realização dos experimentos foi pensada mediante diálogo entre a pesquisadora, a diretora de ensino e os sujeitos da pesquisa que relataram evidências do problema em suas turmas e foram unânimes em reconhecer as fragilidades que possuíam, advindas da graduação, para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Para eles, os referidos períodos são decisivos para a

⁴ As abreviaturas foram criadas com o prefixo “prof” seguido de consoantes e vogais presentes nos nomes originais dos docentes sujeitos da pesquisa. Assim sendo, as abreviaturas PROFEL., PROFMH., PROFMF., PROFAD., PROFSL identificam cada professor(a) sujeito da pesquisa.

permanência dos acadêmicos na IES. A seleção dos professores e, conseqüentemente, das disciplinas, encontra respaldo também na receptividade dos docentes em participarem da pesquisa e na própria proposta do estudo que, após exposição, foi considerada relevante e significativa para a prática docente. Os acadêmicos da IES delimitada para a realização dos experimentos são oriundos de diversos Estados do Brasil.

Não se cogitou trabalhar com uma amostragem maior, tendo em vista a complexidade da pesquisa em si, especialmente pela necessidade de oferecer capacitação docente prévia sobre o uso da metodologia e das teorias que o embasavam e também pelo grau de resistência e desconforto causado em alguns profissionais quando da apresentação do projeto. Por essa razão, para fazer uso da nova metodologia, a amostra ficou restrita a cinco professores.

Contudo, para obter dados mais específicos sobre o entendimento que os professores do Ensino Superior possuíam sobre as implicações pedagógicas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, um questionário foi elaborado pela pesquisadora e aplicado em diversas IES públicas, Federais e Estaduais, dos Estados do Paraná e Santa Catarina, incluindo a IES e os professores que fariam os experimentos com a intervenção da metodologia gaspariana (APÊNDICE 7).

Para a compreensão das cinco etapas da metodologia proposta foi preciso elaborar um planejamento na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, específico, detalhado (APÊNDICE 6) e um cronograma de operacionalização da formação docente (QUADRO 5). A pesquisadora submeteu-se aos horários solicitados pelos professores para estudo, orientação e capacitação para a utilização da nova metodologia. Cada professor recebeu 32 horas de formação, conforme consta no Quadro 5 que apresenta o cronograma de operacionalização da formação docente dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 5 - Cronograma de operacionalização da formação docente dos sujeitos da pesquisa

Docentes	Atividade	Modo de participação	Carga horária por docente
PROFSL PROFEL	Contato pessoal com diversos professore(a)s dos diferentes cursos que a IES oferta;	Presencial e-mail e telefone	1 hora
PROFMH	Apresentação detalhada do projeto, explicando toda a intenção da pesquisa.	Presencial	2 horas
PROFMF	Adesão dos professores a partir de reuniões e conversas mediadas pela diretora de ensino do campus da IES pesquisada e pela pesquisadora;	Presencial	30 minutos
PROFAD	Apresentação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados, conforme orienta o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá.	Presencial	30 minutos

Aplicação de questionário (APÊNDICE 7) com perguntas fechadas para docentes de diversas instituições públicas de ensino superior, incluindo os sujeitos que realizaram os experimentos, na IES campo de pesquisa. O público respondente foi: professores (as), coordenadores (as) de curso e diretores (as) de ensino. Com esse questionário pretendeu-se conhecer um pouco mais sobre o posicionamento dos professores do ensino superior em relação às seguintes questões: caracterização dos sujeitos; formação continuada pedagógica e específica, acesso e permanência, evasão e reprovação.	Online	2 horas.
Capacitação individual, mediada pela pesquisadora, que submeteu-se a todas as exigências dos sujeitos da pesquisa, adequando-se às normas da IES <i>locus</i> . Em outras palavras, a formação docente deu-se conforme o tempo e a disponibilidade de cada professor(a), incluindo sábados, domingos e feriados.	Presencial	4 horas
Discussão dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica e da teoria Histórico Cultural.	Presencial	2 horas
Indicações bibliográficas aos professor(a)s sujeitos da pesquisa, tais como: Escola e Democracia, Pedagogia Histórico-Crítica, Do Senso Comum à Consciência Filosófica, História das ideias Pedagógicas no Brasil, todas as obras pertencentes a Demerval Saviani; estudo dirigido da obra Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, de Gasparin (2009).	Presencial	3 horas
Explicação dos cinco passos do percurso didático de Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica. Indicação de referências bibliográficas sobre as teorias que embasaram a pesquisa, material impresso contendo exemplos de planos elaborados com base nas cinco etapas da Pedagogia Histórico crítica.	Presencial	4 horas
Indicação de links dos vídeos gravados pelo professor Gasparin (2014) ou os próprios vídeos em mídia móvel (pendrive), I parte: http://www.youtube.com/watch?v=kh1_zCV1W9g , II parte: http://www.youtube.com/watch?v=kh1_zCV1W9g , III parte: http://www.youtube.com/watch?v=_J4YDiMyhqs , IV parte: http://www.youtube.com/watch?v=AEDh-ASIJAU (vídeos gravados pelo professor Gasparin (2014) para serem usados na Semana Pedagógica das escolas de Educação Básica do Estado do Paraná, ofertada pela SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná.).	Presencial	3 horas
Elaboração e acompanhamento dos planos de unidades de ensino, por parte da pesquisadora e de seu orientador, por meio de exemplos e comparações apresentadas no livro Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica.	Presencial	3 horas
Apresentação e explicação dos itens do roteiro de observações (instrumento de avaliação e acompanhamento dos experimentos), elaborado com base nas cinco etapas do método:	Presencial	3 horas
Desenvolvimento dos experimentos acompanhados pela pesquisadora, ano 2014.	Presencial	8 horas
Realização de entrevista com professor(a)s (Anexo 4 – GASPARIN, 2011) após a realização dos experimentos para avaliar as possíveis contribuições da proposta.	Presencial	4 horas
Carga horária total: 32 horas.		

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2013, 2014).

1.2.4 Operacionalização da Pesquisa

Para operacionalizar a pesquisa, alguns critérios foram adotados. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi preciso registrar o projeto no Conselho de Ética da Universidade Estadual de Maringá. O projeto foi registrado sob o nº 10273012.1.0000.0104, aprovado na reunião de 26/11/2012, pelo parecer nº 162.100. Esse procedimento foi necessário para assegurar os aspectos legais da pesquisa.

O tratamento e a análise dos dados da pesquisa de campo foram feitos com base nos elementos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas com raízes no Materialismo Histórico-Dialético. Essa vinculação filosófica se fez importante, tendo em vista que o método dialético possui leis que, pela abrangência e aprofundamento teóricos, podem abarcar a complexidade do fenômeno educativo, objeto desta tese.

Antes de realizar os experimentos baseados no percurso metodológico gaspariano foi realizado um levantamento mais abrangente, por meio de um questionário estruturado (APÊNDICE 7), com enfoque nas questões pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a fim de compreender essas questões a partir do ponto de vista dos professores que atuam em diversas áreas de formação no Ensino Superior, com faixa etária entre 36 a 40 anos.

O questionário foi elaborado pela própria pesquisadora considerando: (a) leitura de artigos e livros que tratam da temática da formação docente com ênfase no processo de ensino e aprendizagem; (b) experiências docentes advindas da Educação Básica como professora de Língua Portuguesa; (c) experiências docentes advindas do Ensino Superior como professora e coordenadora pedagógica; (d) atuação docente em cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, a pedido da SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná; (e) atuação docente em cursos de pós graduação *lato sensu* em diversas IES públicas e privadas; (f) experiências adquiridas como técnica pedagógica SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Esse questionário foi aplicado em diversas Instituições de Ensino Superior - IES (Federais e Estaduais), dos Estados do Paraná e Santa Catarina, no ano de 2012/2013. Inicialmente os contatos foram feitos por telefone e por e-mail com diretores e coordenadores de cursos que após entenderem a importância dessa etapa da pesquisa encaminharam para a pesquisadora os endereços de e-mail dos professore(a)s por meio dos quais fora enviado um

link para que eles pudessem acessar o questionário e, voluntariamente, respondê-lo, subsidiados a partir da ferramenta da plataforma *SurveyMonkey*®⁵.

Esse questionário foi pensado para alcançar os seguintes objetivos específicos: elaborar e aplicar questionário estruturado com professores de diversas IES públicas, a fim de obter dados para compreender a percepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem e a formação específica e continuada; analisar os dados com base na elaboração de gráficos, buscando confrontar as respostas dos professores com a fundamentação teórica.

Um total de 800 questionários foi enviado para as IES, acompanhados do TCLE – Termo de Consentimento docente Livre e Esclarecido (APÊNDICE 8) e recebemos retorno de 117. As respostas geraram gráficos que se originaram do referido questionário. O critério de escolha das IES foi a proximidade geográfica e as afinidades educacionais entre os dois estados. Os gráficos trazem dados importantes que amparam e fortalecem a justificativa para a realização dos experimentos com base no percurso gaspariano, tendo em vista que a aplicação do questionário, com foco no processo de ensino e aprendizagem, consistiu em pesquisa anterior ao desenvolvimento dos experimentos.

As respostas dos questionários foram analisadas, discutidas e transformadas em gráficos que, posteriormente, foram interpretados por meio de descrições explicativas e diálogos com alguns teóricos de base. Essa pesquisa foi delineada a partir da análise de caráter descritivo-quantitativo, com o uso da coleta de dados qualitativos e quantitativos. Possui caráter explicativo ou explanatório.

O estudo possui avaliação de corte transversal, pois “[...] os dados são coletados em um único ponto no tempo e sintetizados estatisticamente” (HAIR JR. *et al.*, 2009, p. 87). Os autores explicam que os *surveys* dos estudos transversais, consistem em um procedimento para coleta de dados primários, realizados a partir de indivíduos.

⁵ Criada em 1999 nos EUA, a *SurveyMonkey* é uma *startup*, mas tem porte de negócio grande. [...] Popular entre universitários e consultorias de RH, o serviço está presente em mais de 190 países. Atualmente a empresa tem 300 mil usuários brasileiros — apenas 2% da base global de 15 milhões. [...] Em 2011, o Brasil estava em 10º no ranking de países com mais usuários da ferramenta. [...] O diretor destaca que o crescimento da nova classe média é um dos principais motores de expansão dos negócios no país. O aumento da renda ajuda na inclusão digital, como o IBGE revelou recentemente o percentual de conectados mais que dobrou, saltando de 20,9% a 46,5%. A ferramenta, que é “freemium” (há um plano básico gratuito e opções “premium”, pagas), também pode funcionar como forma de promoção de cidadania, ajudando comunidades carentes a se mobilizarem de forma independente, recolhendo informações para lutar pelos seus direitos. [...] Baseada em Palo Alto, na Califórnia, a *SurveyMonkey* tem cerca de 230 funcionários, 150 nos EUA e escritórios menores em Portugal e Luxemburgo. O Brasil é o único país que conta com um diretor local, cargo criado há dois anos, justamente por conta do otimismo da empresa em relação ao mercado nacional. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/presente-em-mais-de-190-paises-surveymonkey-ve-no-brasil-maior-potencial-de-crescimento-8564684> Acesso em: 16/06/2015.

1.2.5 Tratamento e Análise dos Dados

Após o retorno dos questionários, houve o início do tratamento estatístico e análise dos dados, a partir da importação dos questionários respondidos no *SurveyMonkey*® ocorrida na seguinte sequência: (a) entrada manual (digitação) dos questionários respondidos no formato *word* e que foram enviados por *e-mail* pelas universidades; (b) questionários respondidos diretamente pelo link de acesso ao *SurveyMonkey*; (c) importação dos gráficos delineados pelo próprio sistema *SurveyMonkey*®; (d) descrições analíticas de acordo com os resultados obtidos no *SurveyMonkey*®.

Inicialmente, ao desenvolver a análise das respostas coletadas no *SurveyMonkey*, identificou-se que alguns respondentes não deram respostas para todas as questões, fato que não inviabilizou a pesquisa mas precisa, aqui ser registrado.

A aplicação do questionário sobre o processo de ensino e aprendizagem ocorreu antes da execução dos planejamentos orientados pela PHC, mais precisamente do Percorso Didático Gaspariano. Foi preciso aplicá-lo anteriormente aos experimentos porque tinha como propósito explicitar, com dados mais concretos, a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Mesmo porque as teorias que abordam o assunto e com as quais tivemos acesso, apresentavam pontos de vista um tanto quanto generalistas. Isso dificultava a realização de uma proposta de intervenção. Após esse primeiro momento, passamos para o segundo momento, que consistiu na realização dos experimentos nos quais foram consideradas cada etapa do percurso didático proposto por Gasparin, anexo VI do seu livro *Uma Didática proposto para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2011; 2003). Após o desenvolvimento dos experimentos ocorreu a coleta, por meio de entrevista semiestruturada (ANEXO 4, GASPARIN, 2011), englobando as categorias de análise, isto é, as cinco etapas do percurso: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final. A entrevista foi realizada pela própria pesquisadora, com cada professor(a) que realizou o experimento (ANEXO 1, 2, 3, 4 e 5). As respostas a cada etapa do percurso foram transcritas assegurando a fidedignidade de cada uma e depois procedeu-se com a análise de conteúdo, considerando as teorias que embasaram a tese, as convergências e divergências de respostas entre os sujeitos da pesquisa sobre o novo percurso metodológico, o contexto de produção dos experimentos (greve e nível de aprofundamento nas leituras sugeridas durante a capacitação docente), bem como o roteiro específico de observação: uma alternativa para o percurso metodológico da PHC.

O planejamento e a execução das aulas foram assistidos pela pesquisadora que ofereceu todas as informações necessárias aos docentes sobre o desenvolvimento de cada etapa do método. Também foi utilizado um roteiro de observações enfocando o processo de ensinar e aprender, na perspectiva das cinco etapas que compõem o percurso, elaborado pela pesquisadora (Quadro 15), adaptado do Anexo 4 (GASPARIN, 2003; 2011) e que serviu para acompanhar e sintetizar cada experimento.

Todas as considerações e registros descritivos relevantes, percebidos durante a observação, estão contemplados na interpretação das respostas dadas pelos sujeitos a cada etapa do percurso e contribuem para a compreensão da dinâmica que envolve as cinco etapas e seus desdobramentos, assim como o diálogo entre os autores de base. Por essa razão, não aparecem nesta tese separadamente. Assim, o processo de análise e tratamento dos dados contou com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e com os demais elementos teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

Na visão de Trivinõs (1987), a entrevista semiestruturada, para coleta de informações, em alguns tipos de pesquisas qualitativas, pode ser considerada uma das principais formas de coleta. O autor a considera “[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVINÕS, 1987, p. 146).

As perguntas contidas nas entrevistas surgiram dos questionamentos envolvendo o problema de pesquisa, mais precisamente sobre a formação docente e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Trivinõs (1987, p. 152) assegura que

[...] a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Embora Gasparin (2003; 2011) não tenha direcionado as etapas do método de modo específico para o Ensino Superior, os significativos resultados obtidos na Educação Básica, que também trabalha com a formação do pensamento conceitual pela mediação, apontam para as possibilidades de inserção do percurso gaspariano na prática pedagógica naquele nível de ensino. Além disso, consideramos que a elaboração sistematizada das cinco etapas, pensadas para sujeitos historicamente situados, nas quais se entrelaçam elementos da THC e da PHC,

inerentes ao fenômeno educativo, muito acrescentaria ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes se fizesse parte dos conhecimentos que envolvem a formação docente no Ensino Superior.

1.2.6 Tipo de Pesquisa

A pesquisa é bibliográfica, participante, possui cunho quanti/qualitativo e caráter experimental. Aos sujeitos da pesquisa foram explicados os seus objetivos e a sua importância no âmbito da formação docente. “Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2000, p. 83). Os dados desse tipo de pesquisa, para este autor (2000, p. 84), “[...] são fenômenos igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”.

Os questionários, segundo Chizzotti (1998, p. 55):

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar [...].

Assim, os experimentos realizados pelos professores consistiram na parte empírica da pesquisa. Após finalizá-los, os dados coletados foram analisados com base nas teorias que embasaram a pesquisa. Com os dados, buscamos estabelecer um diálogo entre essas teorias e também aquelas subjacentes à prática docente, percebidas durante os experimentos.

1.2.7 Originalidade e Justificativa da Temática Investigativa

A ausência de estudos envolvendo a didática da Pedagogia Histórico-Crítica atrelada à Teoria Histórico-Cultural no Ensino Superior indica relevância e originalidade significativas para o desenvolvimento desta pesquisa. A necessidade de uma formação docente sólida, para o pleno domínio do processo de ensinar e aprender reforçam a importância de se inserir no ensino superior a temática proposta. Outras implicações que se juntam às citadas residem nos altos índices de reprovação e evasão escolar nesse nível de ensino. Tais questões, sugeridas nos objetivos, na problemática e na metodologia desta pesquisa, ao receberem novas

abordagens, poderão contribuir para o redirecionamento do trabalho docente e, conseqüentemente, para a superação das dificuldades discentes.

Assim, a junção da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ao serem utilizadas como fundamento teórico-metodológico poderá suscitar novas perspectivas sobre as interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem, principalmente se houver adesão, por parte dos professores, de seus pressupostos teóricos.

1.2.8 Estrutura dos Capítulos

A tese traz a seguinte articulação: o primeiro apresenta a introdução, que se ocupa de uma breve discussão sobre o tema estudado, os objetivos geral e específico, os procedimentos metodológicos; o tema e o problema de pesquisa, a delimitação da pesquisa e sujeitos que compuseram a amostra, tipo de pesquisa a justificativa teórica e prática, a problemática, a originalidade da temática investigada e a estrutura dos capítulos.

O segundo possui as seguintes seções: a formação docente no Ensino Superior: dilemas e perspectivas, dados educacionais e formação docente, a formação docente e a pós-graduação, a formação docente e sua relação com os processos emancipatórios, a ação docente na perspectiva filosófica; educação, trabalho e desenvolvimento humano, a dialética e o “problema” do conhecimento, a especificidade do problema, fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético e as leis do método dialético, a *práxis* e seus desdobramentos: possibilidades na educação.

No terceiro tem-se um estudo das teorias educacionais, incluindo a Teoria Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores, a linguagem e a mediação, os instrumentos e os signos, a aprendizagem conceitual, as tendências pedagógicas no Brasil, Pedagogia Liberal, Teorias Reprodutivistas, Pedagogia Progressista, Pedagogia Histórico-crítica, percurso didático metodológico da Pedagogia Histórico-crítica, prática social como ponto de partida da prática educativa, a problematização do conteúdo, a instrumentalização, a catarse, a prática social como ponto de chegada da prática educativa.

No quarto discute-se o processo de ensino aprendizagem no Ensino Superior: percepção docente, caracterização dos sujeitos, formação continuada pedagógica, acesso e permanência, evasão e reprovação.

No quinto aborda-se o percurso didático da Pedagogia Histórico-Crítica nas ciências humanas e sociais aplicadas: Ciências Contábeis, Design e Moda. Nele tem-se os

encaminhamentos para o planejamento das unidades de ensino orientadas pela didática da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva docente, critérios de observação das aulas: uma alternativa para a Pedagogia Histórico-Crítica, o Percorso Didático Gaspariano na percepção docente no Ensino Superior, análise da entrevista aplicada aos sujeitos da pesquisa que desenvolveram os experimentos, Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final.

O sexto capítulo traz as considerações finais, as referências bibliográficas, os anexos de um a cinco e um apêndice.

2. FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS E PERSPECTIVAS

Este capítulo foi elaborado para esclarecer alguns aspectos envolvendo a formação docente no Ensino Superior e também para situar essa formação no âmbito das reflexões filosóficas e das leis que regulamentam essa formação. Visa compreender também a formação docente e sua importância no trabalho educativo nas universidades, que se apresentam fundadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, sua relação com a reprovação e o abandono escolar na Educação Básica.

Não se pretende com este capítulo abordar a história das formulações e reformulações das políticas e normas que orientaram e orientam o Ensino Superior no Brasil, contidas nos documentos oficiais, nem tampouco esgotar as discussões envolvendo as demandas que se apresentam a cada ano no Ensino Superior, oriundos da Educação Básica.

No âmbito desta tese, importa, tão somente, mencionar os aspectos mais relevantes referentes à formação docente acerca de alguns documentos e de alguns aspectos da Educação Básica e do Ensino Superior.

2.1 DADOS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

As taxas de reprovação e abandono na Educação Básica e no Ensino Superior representam motivos mais que relevantes para repensar a formação docente no ensino superior tanto dos profissionais que lá estão para formar como aqueles que lá estão para ser formados. A formação de ambos tornou-se alvo de discussões intensas nos últimos anos especialmente após a inserção de instrumentos avaliativos no Ensino Superior e na Educação Básica.

Os resultados alcançados nesses níveis de ensino não têm se mostrado satisfatórios, especialmente porque as taxas de abandono e reprovação são computadas nas avaliações. No Estado do Paraná, na Educação Básica, as taxas de reprovação e abandono sofreram alterações durante o período de 2010 a 2013. É o que demonstra o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Taxas de rendimento escolar do Ensino Fundamental por dependência administrativa – Paraná – 2010-2013

Ano	Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
2010	Total	88,8	9,2	2,0
	Estadual	82,4	13,4	4,2
	Federal	95,1	4,9	-
	Municipal	93,1	6,6	0,3
	Particular	97,5	2,4	0,1
2011	Total	88,9	9,5	1,6
	Estadual	82,2	14,2	3,6
	Federal	95,4	4,6	-
	Municipal	93,2	6,5	0,3
	Particular	97,4	2,5	0,1
2012	Total	89,0	9,4	1,6
	Estadual	82,0	14,5	3,5
	Federal	92,4	7,6	-
	Municipal	93,2	6,5	0,3
	Privada	97,5	2,4	0,1
2013	Total	90,0	8,6	1,4
	Estadual	83,2	13,6	3,2
	Federal	90,6	9,4	-
	Municipal	93,8	5,9	0,3
	Privada	97,7	2,3	-

Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar da Educação Básica *apud* PEE/PR 2015-2025.

No Ensino Médio houve um aumento da taxa de reprovação e abandono⁶ que supera o percentual do Ensino Fundamental nesse mesmo período. No Ensino Médio, no ano letivo de 2013, 14% dos estudantes reprovaram e 7,4% não finalizaram a série, abandonando os

⁶ **Taxa de Aprovação:** É a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que são aprovados. **Taxa de Reprovação:** É a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que são reprovados. **Taxa de Abandono:** É a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que abandonaram a escola. **Taxa de Evasão:** É a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que não se matricula no ano t+1. **Taxa de Distorção Idade-Série:** Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, é de 9 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t, completam i + 2 anos ou mais.

Fonte: Inep.: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. 2014.

estudos. Somando esses percentuais temos 21,4% de fracasso escolar. (PEE/PR, 2015-2025, p. 44).

As taxas de rendimento escolar do Ensino Médio, por dependência administrativa, no Estado do Paraná – 2010-2013 indicam preocupação, especialmente quando se consideram os índices de abandono escolar e reprovação. Ainda temos um sistema de ensino meramente quantitativo, incapaz de mensurar o desenvolvimento escolar das demandas educacionais nesse nível de ensino. Trata-se de um sistema que tem entre suas características a exclusão, que culmina na divisão do sistema educacional que apresenta maiores condições para promover o desenvolvimento de estudantes que possuem condições para o autodesenvolvimento.

Quadro 7 – Taxas de rendimento escolar do Ensino Médio por dependência administrativa – Paraná – 2010-2013

Ano	Dependência administrativa	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
2010	Total	81,6	11,7	6,7
	Estadual	79,7	12,7	7,6
	Federal	92,4	5,6	2,0
	Municipal	-	-	-
	Particular	95,6	4,1	0,3
2011	Total	81,4	12,6	6,0
	Estadual	79,3	13,9	6,8
	Federal	89,6	8,9	1,5
	Municipal	-	-	-
	Particular	95,5	4,1	0,4
2012	Total	81,0	12,8	6,2
	Estadual	78,7	14,2	7,1
	Federal	90,4	7,9	1,7
	Municipal	-	-	-
	Privada	95,7	3,9	0,4
2013	Total	81,0	12,6	6,4
	Estadual	78,6	14,0	7,4
	Federal	89,1	8,8	2,1
	Municipal	-	-	-
	Privada	96,0	3,7	0,3

Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar da Educação Básica *apud* PEE 2015-2025.

Considerando esses e outros dados é que se coloca a formação docente como tema emergente no atual contexto educacional, já que os processos de escolarização estão diretamente ligados à emancipação humana, como condição inerente. A educação escolar é pensada de modo fragmentado e por níveis e modalidades tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, esse último bastante diversificado na oferta de cursos e nos tipos de instituições. Conforme o PEE/PR (2015-2025, p. 44),

O Artigo 44 da LDB de 1996, abrange cursos e programas de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), de extensão e cursos sequenciais, podendo ser oferecida pelas redes pública e privada de ensino, nas modalidades presencial e a distância.

De modo geral, o número de Instituições de Ensino Superior tem aumentado no Brasil. No Estado do Paraná, a evolução da Educação Superior, por dependência administrativa, no período de 2010-2013 apresenta-se conforme Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Educação Superior: evolução do total de Instituição de Ensino Superior por dependência administrativa – Paraná – 2010-2013

Dependência administrativa	2010	2011	2012	2013
Federal	5	5	5	5
Estadual	13	13	13	13
Municipal	4	4	4	3
Privada	160	164	174	176
Total	176	180	190	191

Fonte: Inep/MEC – Censo da Educação Superior (*apud* PEE/PR 2015-2025).

O número de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação também vem aumentando. Esses números deveriam sinalizar melhorias na Educação Básica, mas a realidade que se apresenta é preocupante. Os índices do IDEB não são satisfatórios.

Quadro 9 - Cursos de pós-graduação *stricto sensu* e estudantes matriculados por Instituição Estadual de Ensino Superior

IEES	Mestrado		Doutorado		Profissional
	Cursos	Estudantes	Cursos	Estudantes	Cursos
UEL	36	1.096	19	671	5
UEM	34	2.875	21	1.327	2
UENP	2	83	0	0	0
UEPG	16	454	6	52	0
UNESPAR	2	25	0	0	0
UNICENTRO	9	349	2	29	2
UNIOESTE	26	757	5	151	1
TOTAL	125	5.639	53	2.230	10

Fonte: Instituições Estaduais de Ensino Superior do Estado do Paraná 2013.

2.1.1 A Formação Docente e a Pós-Graduação

A pós-graduação representa o nível de estudo mais indicado para a formação docente tanto para a Educação Básica como para o Ensino Superior. A problemática da formação docente nesses níveis de ensino é tema frequente em debates que se travam no ambiente universitário e fora dele. Algumas frases já fazem parte do senso comum. Saviani (1986, p. 71), sobre o Ensino Superior, cita as seguintes:

‘a universidade não leva em conta a realidade’; ‘há um divórcio entre a universidade e a realidade de seus alunos’; ‘a universidade ignora a realidade brasileira; não leva em conta a realidade das escolas de 1º e 2º graus, a realidade econômica, o mercado de trabalho etc’.

Sobre essas questões, longos debates são interrompidos e reiniciados constantemente. O posicionamento de professores e pesquisadores diante da realidade e a forma de conhecimento mais adequada, na maioria das vezes, dão a tônica das discussões (SAVIANI, 1986).

No contexto desses debates, outras perguntas mais abrangentes também são colocadas em pauta, tais como: o que é a realidade? O que é a universidade? Como se produz a universidade? (SAVIANI, 1986).

Esse autor explica que, se tomarmos a resposta radical a essa última pergunta, vamos perceber uma coincidência “com a resposta à questão fundamental: como é produzida a realidade humana em seu conjunto?”

No seu entender,

A universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. É, pois, produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto. Segue-se, pois, que a universidade concreta (a universidade enquanto “síntese de múltiplas determinações”), sintetiza o histórico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, numa palavra, a realidade humana em seu conjunto (SAVIANI, 1986, p. 73).

A formação docente para o Ensino Superior, no Brasil, é tema de discussões e estudos há décadas, mas ainda não possui um curso específico. De modo geral, essa formação tem sido tratada de modo “esparso” em Leis, Decretos e outras legislações. O Decreto-Lei nº 464, de 11 de Fevereiro de 1969 dispõe sobre normas complementares e dá outras providências à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. O Art. 36 desse Decreto estabelece que

A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades.

A LDB 9394/96, em seu art. 52, considera que o docente do Ensino Superior se prepare em cursos de pós-graduação *strictu* e *lato sensu*, embora não estabeleça obrigatoriedade, e exige que as instituições tenham no mínimo 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *strictu sensu* (PIMENTA, 2008, p.23).

A formação pedagógica para o exercício da docência neste nível de ensino está presente na LDBEN nº 9394/96 e no Decreto 2.207/97. Ambos orientam que as Instituições tenham em seu quadro docente professores titulados em nível de pós-graduação.

Pimenta (2008, p. 40), para melhor aclarar o aspecto legal da formação para a docência, traz o artigo 66 da LDBEN que diz:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Nesse artigo podemos perceber uma orientação para a docência por meio da pós-graduação que, sem dúvida, tem contribuído para minimizar os problemas referentes ao atendimento das demandas docentes que buscam, neste nível de educação, caminhos para aprofundamento teórico e prático. Contudo, nem mesmo a obrigatoriedade da referida lei tem servido para que todos os profissionais do Ensino Superior ascendam ao nível *strictu sensu* da pós-graduação.

Nos bastidores do Ensino Superior, muitas questões continuam sem respostas. A própria LDB deixa brechas para que as instituições tenham em seu quadro docente, profissionais capacitados apenas em nível *lato sensu*. Não se trata aqui de questionar a capacidade de desempenho da função docente de profissionais preparados nesse nível, mas de reconhecer as contribuições dos níveis de mestrado e doutorado para o processo de ensino e aprendizagem.

A formação para a docência, articulada sobre os propósitos da LDB, não tem se mostrado completa. Os índices escolares insatisfatórios acabam denunciando questões que ainda nos intrigam quando pensamos na formação docente ou na Formação Continuada docente pelas vias da pós-graduação, entre essas questões destacamos o fato de que os profissionais do ensino superior não sabem de como adquirir a formação para a docência, nem mesmo de onde deveria vir, quem deveria preparar, e o que deveriam aprender para ensinar. A grande maioria acredita que é da graduação a responsabilidade de habilitar o profissional da educação a atuar como docente. Outra questão para a qual chamamos a atenção é que não existe no Brasil um curso específico para a formação docente superior, portanto, não há um momento em que o profissional da educação pode se sentir preparado. E se não há esse profissional pronto e acabado, igualmente não há aluno pronto e acabado, mesmo porque, se houvesse, prescindia da figura do professor.

Para aclarar essas questões, as palavras de Brandão (2001, p. 9) podem ser elucidativas.

O autor explica que “Como toda palavra que ostenta o prefixo ‘pós’ (ou ‘pré’), também o termo ‘pós-graduação’ é ‘vago e impreciso’. Para ele,

Ancorada nas noções de tempo (pós) e de lugar de partida (graduação), seu surgimento atendeu, por um lado, à necessidade de superar insuficiências que iam sendo percebidas na chamada “graduação” dos cursos universitários. É tendência natural em todos os campos do saber que a ampliação e diversificação dos objetos do conhecimento dêem origem à setorização dos domínios científicos. Por outro lado, com a pós-graduação buscava-se formar os quadros do próprio magistério universitário, possibilitando um ensino mais aprofundado em que se acrescentava a atividade de pesquisa como forma de garantir não apenas a qualidade do ensino, ajustando-o às novas exigências da realidade, mas também a abertura para outras áreas de interesse e aplicação do saber [...] (BRANDÃO, 2001, p. 9).

Pelos escritos do autor percebe-se que a pós-graduação, num primeiro momento, foi pensada para suprir as defasagens da graduação. A oferta se deu por meio dos diversos setores de domínio científico, os quais buscaram inserir atividades de pesquisa, apostando na qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, adequando-se à realidade.

A LDBEN “[...] não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas, sim, como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em cursos de pós-graduação *strictu sensu*” (PIMENTA, 2008, p. 40). A formação *lato sensu* é reconhecida especialmente pelas disciplinas de Didática do Ensino Superior e metodologia da pesquisa científica, ambas voltadas à formação docente e encarregadas de explicar como ensinar, para que ensinar, o que ensinar, deixando sem explicações outras questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, tal fato tem provocado um crescimento na oferta desses cursos, especialmente na área da educação. Essas disciplinas dão a ilusão da formação para a docência e, mesmo sendo específicas, mostram-se insuficientes para esclarecer, até mesmo pela carga horária, os caminhos historicamente percorridos e construídos ao longo de um curso de formação docente.

Essa forma de conceber a docência universitária, priorizando cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu* não parece mesmo dar conta da complexidade do trabalho do profissional do Ensino Superior. A descaracterização da docência nesse nível de ensino segue paralela às dificuldades discentes de apropriação de conhecimentos científicos, evasão e fracasso escolar de modo geral.

Encontra-se presente nos questionamentos de Pimenta (2001), a ideia de que o acesso aos conhecimentos é condição inerente ao questionamento das relações de dominação. Entretanto, afirma a autora,

[...] o acesso ao conhecimento explícito da dominação não é automático; requer a mediação dos professores que, na prática educativa, têm como objeto de seu trabalho tornar viva e explícita a finalidade sócio-política da educação escolar (PIMENTA, 2001, p. 58).

Nesse sentido, os professores necessitam de uma formação sólida, capaz de traduzir, compreender, explicitar o novo contexto educacional, as demandas de aprendizado para propor intervenções que visem à transformação em detrimento da reprodução sem reflexão.

No contexto das Leis que se criaram também temos a lei 5692/1971 que, na visão de Pimenta (2001, p. 56) ceifou “[...] o movimento que começava a solicitar da Universidade a sua revisão como instância formadora de professores para o ensino de 1º e 2º graus”. A autora argumenta ainda que

A expansão desordenada das faculdades isoladas e particulares, nas quais justamente se privilegiava a oferta de cursos de formação de professores, não tinha a menor relação com a realidade do ensino de 1º e 2º graus. Eram, na verdade, fábricas de diplomas, com funcionamento precário (2001, p. 56-57).

Essa observação feita pela autora não atribui à referida Lei a responsabilidade total por determinados prejuízos causados à educação, mas, também, não a isenta. É importante lembrar que essa Lei foi pensada e elaborada em um dado momento histórico e certamente refletia os interesses da sociedade da época que, de uma forma ou de outra, convalidou as suas intenções.

Assim, a problemática dessa formação perpassa pelos documentos oficiais, dentre eles, também, a tão conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que “[...] aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, constituindo, assim, a referência fundamental da organização do sistema educacional do país” (PIMENTA, 2008, p. 11).

Em 02 de julho de 1968, o governo publicou o Decreto 62937 que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária; em 28 de novembro de 1968, foi publicada a Lei 5540/68 conhecida como a lei da reforma universitária (SAVIANI, 2003).

A formação docente também é discutida por Kuenzer (1999), ao argumentar que entre os pesquisadores e profissionais da educação o contorno de uma nova pedagogia se faz necessário tendo em vista as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século que acabaram por colocar em curso novas demandas de educação. A esses pesquisadores e profissionais cumpre a reflexão e a tradução desse novo processo pedagógico em curso, no sentido de esclarecer a quem ele serve, aclarar suas contradições e, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que coloquem a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas, com base nas condições concretas dadas. Assim, entre contrastes, contradições e inquietações, sociedade, alunos, professores e equipe pedagógica se debatem à procura de respostas.

Há que se considerar ainda as imposições do modo de produção capitalista, que insiste na mercantilização da educação, sobre os pretextos das demandas de mercado, das novas formas de comunicação, das tecnologias avançadas e outros. Nesse contexto, há a redução da empregabilidade. Como a cada dia surgem novos cursos destinados a novas profissões, surgem também novos profissionais que se deslocam de seus antigos trabalhos e se aventuram na docência.

Para desenvolverem sua prática, é fundamental que os profissionais da educação dominem os conhecimentos específicos de sua área e compreendam também a importância de dialogar com outros conhecimentos, advindos da filosofia, sociologia, psicologia, da pedagogia para melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a uma formação integral.

A formação para a docência, nesse sentido, tornou-se um grande desafio. “As preocupações com os resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino da graduação, apontam para a importância da preparação no campo *específico* e no campo *pedagógico* de seus docentes” (PIMENTA, 2008, p. 38, grifos da autora).

A resistência quanto à preparação no campo pedagógico é velha conhecida no âmbito do Ensino Superior; a disposição para a mudança acompanha os anseios de uma minoria de professores que reconhecem a formação pedagógica como sendo essencial ao processo de ensino e aprendizagem. “Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico como político” (GASPARIN, 2003, p. 01).

Pimenta (2008, p. 38) relembra que a Conferência Internacional sobre o Ensino Superior – uma perspectiva docente, Paris, 1997, expressou “[...] preocupações com temas do

campo educacional até então ausentes na docência universitária”. A autora (2008, p.38) elenca diversas questões que foram discutidas na referida Conferência, dentre os quais, destaca:

a qualidade da educação, a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e as responsabilidades das instituições; os direitos e liberdades dos professores do ensino superior; as condições de trabalho; entre outras.

A qualidade da educação apresenta significados que diferem entre si, dependendo diretamente de condicionantes sociais. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aprovado em 7 de julho de 2010 traz uma definição que merece ser destacada:

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e valores envolvidos e os projetos de sociedade em jogo.

O mesmo Parecer assegura que este conceito, atualmente, mostra-se mais abrangente se comparado aos conceitos anteriores. Hoje, o significado que se atribui à qualidade da educação está sendo pensado e defendido por “[...] movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação”. Nesse sentido, assegura o Parecer, “Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (PARECER CNE/CEB nº 11/2010).

Na concepção de Pimenta (2008, p. 38-39) as questões discutidas na referida Conferência, tornaram-se “requisito necessário ao exercício da docência no Ensino Superior [...]”. É sob essa ótica que a preocupação da autora com as questões acima referidas são pertinentes, pois o atual cenário social, político e econômico impõe, ao Ensino Superior, uma complexidade cada vez maior. As transformações no mundo do trabalho, sobre os pretextos das demandas de mercado acabam contribuindo para a separação e a fragmentação do conhecimento e ajudam a confundir e a deslocar a escola da sua verdadeira função direcionando-a para os novos interesses das elites reacionárias. Assim, ensinar e aprender nessas condições requer sólida formação acadêmica, caso contrário, o profissional da educação ficará, a cada dia, mais distante do domínio e da compreensão da própria ação docente que é, por si mesma, uma atividade desafiadora e complexa.

2.1.2 A Formação Docente e sua Relação com os Processos Emancipatórios

O Ministério da Educação, na tentativa de assegurar um ensino emancipador, avalia constantemente as Instituições de Ensino Superior, com base em critérios previamente estabelecidos. As instituições, por sua vez, desenvolvem documentos pedagógico-institucionais por meio dos quais se comprometem e buscam atender as reais necessidades da sociedade que anseia por um ensino de qualidade. Porém, na prática, a formação docente e as dificuldades discentes de acompanhamento do conhecimento, parecem inviabilizar as propostas.

Com base nos dados do IDEB apresentados anteriormente, nota-se que entre os ingressantes do Ensino Superior há um grande percentual de jovens, oriundos de instituições públicas e privadas, que não dispõe de conhecimentos básicos necessários para dar sequência aos estudos no nível superior. Aos poucos, muitos vão demonstrando uma formação insuficiente, que vai ganhando proporções cada vez maiores à medida que as aulas e avaliações vão acontecendo.

O processo de democratização da educação, diante desta realidade, certamente fica comprometido, pois pode acentuar a exclusão, já que muitos fracassam e se evadem da escola; elevar os índices de pobreza, já que a ausência da educação escolar, bem como o desenvolvimento integral inerente a ela tornam-se, contraditoriamente, fatores que impedem a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Evidentemente, essa questão acaba por acentuar as desigualdades, impedindo a concretização do próprio Projeto Pedagógico Institucional, resultando, portanto, em prejuízos para os acadêmicos e para a sociedade.

Há que se considerar ainda que os resultados insatisfatórios gerados pela própria escola convivem, paradoxalmente, com o processo de democratização da educação que acompanha a concepção de democratização explícita na Constituição de 1988. Essa estabelece diretrizes para a educação escolar, as quais reconhecem nossa sociedade como sendo plural, multiétnica e plurilíngue.

A Constituição Federal (CF) (1988, p. 136), em seu Art. 207, assegura que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Esse tripé que caracteriza o Ensino Superior revela certo grau de compromisso social assumido pelas universidades. Falar da indissociabilidade entre esse tripé implica na compreensão de tudo aquilo que se materializa na abrangência dessas três esferas, na reflexão

do modelo de universidade que pregamos, nos objetivos efetivos que defendemos na prática e, ainda, no tipo de sujeito que se educa por meio desse tripé para que se torne sujeito da *práxis*, capaz de intervir na sociedade de modo consciente.

Nas palavras de Severino (2007, p. 28),

A pesquisa é coextensiva a todo o tecido da instituição universitária: ela aí se desenvolve capilarmente. Mas, ao mesmo tempo, impõe-se que seja integrada num sistema articulado. Tanto quanto o ensino, a pesquisa precisa ser organizada no interior da Universidade. [...] Uma Universidade efetivamente comprometida com a proposta de criação de uma tradição de pesquisa não pode mesmo deixar de investir na formação continuada de seus docentes como pesquisadores. Por outro lado, não poderá deixar de colocar os meios necessários em termos de condições objetivas e de infraestrutura técnica, física e financeira, para que possa atingir esse fim.

Essa formação se faz imprescindível tendo em vista as demandas que chegam a cada ano nas universidades. Estão inseridos nessas demandas: os alunos das diversas culturas como as dos quilombolas, dos indígenas, dos diversos extratos sociais, em suas manifestações próprias; os diversos sujeitos com seus falares regionais e sociais, costumes e modos de manifestação cultural, individual e social, conflitos de gênero, deficiências, enfim, as múltiplas alteridades. Essas devem ser respeitadas e atendidas nas suas particularidades pela escola que deverá, também, assegurar que se apropriem dos conteúdos científicos construídos e acumulados historicamente pela humanidade, por meio de uma educação de qualidade.

Quando direcionamos nossos olhares para a realidade da educação brasileira somos levados a concordar que ainda prevalece o pensamento único. O conjunto do sistema escolar brasileiro é marcado pela homogeneidade cultural que predomina no país e marca, por sua vez, a sociedade como um todo, avessa à pluralidade. De modo geral, a escola brasileira ainda não se encontra preparada para essa diversidade, para essa alteridade. As iniciativas de reconhecimento e preparação entre os professores no Ensino Superior são tímidas e, muitas vezes isoladas. Ainda faltam cursos e a mudança de metodologias de ensino-aprendizagem, de formação educacional não acontece.

Essa hegemonia se afirma pelo sistema econômico que continua espoliativo, varrendo consciências e determinando trabalho escravo para a maioria da população, pelo acesso ao poder político por uma elite reacionária, advinda desse mesmo poderio econômico.

Assim, também, a perspectiva metodológica nas escolas resiste a mudanças, pois não muda a sociedade, não mudam os próprios agentes da educação. As crenças, a filosofia de pensamento não mudam. Os profissionais da educação, apesar de toda a discussão e trabalho

nas universidades formadoras, nos ambientes escolares de modo geral se esforçarem e se voltarem para a mudança, também se mostram resistentes a ela e isso dificulta os processos emancipatórios da população.

A educação perece de pensamento crítico. Talvez seja necessário que as mudanças para uma prática plural e democrática no Brasil se dessem e se dêem primeiramente por meio da Lei. O que significa que não é realidade para todos, não é óbvio para todos que os direitos democráticos existem e devem ser exercidos. Não há reconhecimento da sociedade como um todo da diversidade cultural do Brasil. Continua a prevalecer uma perspectiva de pensamento único, de uma minoria dona dos bens de produção e do poder; a sociedade em geral não consegue se despertar para a emancipação de si mesma, nela se incluindo a maioria dos profissionais da educação.

Duarte (1996, p. 2) traz uma explicação que pode elucidar a questão da emancipação na qual se incluem os professores. Assim diz o autor:

O processo de formação do indivíduo para-si envolve um conjunto complexo de fatores, não sendo possível dizer que este ou aquele seja o mais importante. Mas é possível afirmar-se que determinados fatores são indispensáveis à formação do indivíduo para-si.

Se a escola não consegue desenvolver seus projetos que vão ao encontro das realidades sociais, da democratização da sociedade, em seus valores mais básicos, entre eles, o de um trabalho digno, o de se fazer respeitar as diferenças, os problemas sociais continuam e se acentuam, num círculo vicioso. Escola e sociedade formam um conjunto que precisa estar coeso na direção da emancipação social. Assim, a formação pedagógica que prepara o ambiente escolar para essa transformação, para essa emancipação, acaba por ter de assumir uma postura de agente revolucionária, preparando as suas bases.

Teorias e metodologias voltadas a essa emancipação, que reveem o quê, como e por quê ensinar, bem como o estudo das teorias do processo de avaliação, precisam se fazer rotina no cotidiano do fazer escolar. A estrutura social precisa ser modificada para acolher o cidadão que estuda e que se prepara na sua formação humana e profissional para construir a sua sociedade, cada vez mais apto a exercer seus direitos e deveres na democracia plural e diversa que reza a Constituição.

Esse contexto justifica fomentar no interior das universidades e na sociedade o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Trabalhar esse tripé tornou-se o grande desafio das instituições.

Contudo, não se pode esquecer, conforme relembra Severino (2007, p. 29) que,

A implantação em nosso país de escolas superiores totalmente desequipadas das condições necessárias ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa, destinadas, de acordo com a proclamação corrente, apenas a profissionalizar mediante o repasse de informações, de técnicas e habilidades pré-montadas, testemunha o profundo equívoco que tomou conta da educação superior no Brasil. Na realidade, tal ensino não profissionaliza, não forma, nem mesmo transmite adequadamente os conhecimentos disponíveis no acervo cultural. Limita-se a repassar informações fragmentadas e a conferir uma certificação burocrática e legal de uma determinada habilitação, a ser, de fato, testada e amadurecida na prática.

A iniciativa para mudar tal modelo de ensino evidentemente perpassa pelas políticas educacionais. O sistema educacional brasileiro se apresenta de certa forma *pronto e acabado*. Os mesmos modelos, as mesmas tendências, as mesmas estruturas, parecem não ceder espaço para mudanças (grifos nossos).

Severino (2007, p. 29) acredita que

[...] o Ensino Superior entre nós, lamentavelmente, não está conseguindo cumprir nenhuma de suas atribuições intrínsecas. Desempenhando seu papel quase que exclusivamente no nível burocrático-formal, só pode mesmo reproduzir as relações sociais vigentes na sociedade pelo repasse mecânico de técnicas de produção e de valores ideologizados.

Assim conduzido, continua o autor (2007, p. 29-30), “[...] está mesmo destinado a fracassar”. Com a autoridade que lhe cabe, Severino arrisca, ainda, uma “hipótese para explicar a desvalorização da pesquisa. Diz o autor:

Tenho por hipótese, no entanto, que a principal causa intramuros do fraco desempenho do processo de ensino/aprendizagem do ensino superior brasileiro parece ser mesmo uma enviesada concepção teórica e uma equivocada postura prática, em decorrência das quais se pretende lidar com o conhecimento sem construí-lo efetivamente, mediante uma atitude sistemática de pesquisa, a ser traduzida e realizada mediante procedimentos apoiados na competência técnico-científica (SEVERINO, 2007, p. 30).

Nos intramuros do Ensino Superior há muitos profissionais inquietos e insatisfeitos com esse desempenho. São profissionais que buscam cotidianamente compreender as transformações, os novos desafios. Estão comprometidos e atuam como transformadores desse sistema. Colocam-se como corresponsáveis pelo desempenho dos acadêmicos.

Diante do exposto, faz-se necessário um novo fazer pedagógico, pautado em teorias didático-metodológicas capazes de fazer emergir a compreensão das questões existentes entre o ato de ensinar e o ato de aprender. A docência não deve isentar-se, tampouco transferir a responsabilidade pelo fracasso, evasão e exclusão somente para o acadêmico. Se o fazer docente não estiver interligado com os resultados discentes, possivelmente a própria escola dará sua contribuição na contramão do desenvolvimento humano, abrindo caminhos para o aumento dos índices de pobreza e desigualdade que, dessa forma, estarão relacionados, também, ao trabalho docente e à permanência do aluno na escola. Essa que nem sempre se mostra capaz de atender aos acadêmicos com acentuadas dificuldades no seu desenvolvimento escolar.

Nesse sentido, ele poderá concluir a graduação, mas correr riscos de ingressar no mundo do trabalho com uma *formação insuficiente* que, aos poucos, tende a colocá-lo à margem desse mesmo mundo, dificultando, assim, o processo de sua emancipação humana (grifos nossos).

2.2 A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Os aspectos filosóficos apontados nesta seção são decorrentes do novo olhar que se pretende oferecer com esta pesquisa e que estão declarados na sua problemática. Busca-se encontrar com essa abordagem possíveis contribuições à questão da formação docente no Ensino Superior, bem como entender o conjunto das relações sociais que fazem parte da promoção da vida humana. Além disso, a filosofia é uma área do conhecimento capaz de oferecer elementos auxiliares para uma compreensão mais aprofundada do sistema educacional.

A filosofia da educação, especialmente nos cursos de Pedagogia no Brasil é disciplina obrigatória do currículo mínimo desses cursos (SAVIANI, 1986, p. 17). Assim, partimos do pressuposto de que se essa disciplina é capaz de promover a “consciência filosófica”, conforme denominou o autor, por que não ser utilizada nos demais cursos das graduações?

Baseado em tais considerações, Saviani (1986, p. 17) mostra que a relevância da filosofia ultrapassa a mera tradição, suas bases são reais e necessárias. Considera ainda que a filosofia possui significado e função própria. Sugere que extrapulemos “o âmbito do educador” para perguntar o que leva o homem a filosofar. Isso nos levaria ao ponto de partida da filosofia que não é “espontânea à existência humana”.

Com essa percepção, podemos concordar com Saviani (1986, p. 17) de que a necessidade de filosofar surge quando nos descobrimos existindo no mundo e nele temos que agir, sentir e pensar. “Tal existência transcorre normalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural”. Percebemos, então, que a interrupção dessa “sequência natural” obriga o homem a redirecionar seu modo de agir, sentir e pensar, passando a “examinar, procurar, descobrir” algo que surge no percurso de sua existência e se coloca como problema, ou seja, a filosofia.

Uma formação docente imbuída da perspectiva filosófica contribui para que os profissionais da educação possam situar e compreender o “[...] impacto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores” (LIBÂNEO, 2010, p. 9). Embora afetada pelas mudanças “[...] mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade”. Assim, [...] “o tema da formação de professores assume no Brasil importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas” (LIBÂNEO, 2010, p. 9).

Ao opinar sobre o trabalho docente, esse autor (2010, p. 17) o aborda em meio aos dilemas emergentes da contemporaneidade, das novas tecnologias e das novas exigências educacionais. Procura elaborar propostas coerentes sobre a escola e os professores com base na emancipação pela educação e argumenta “[...] em favor do papel da escola e dos professores na sociedade dita pós-industrial, em boa parte caracterizada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação”.

Libâneo (2010, p. 17) afirma, ainda, que

[...] neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

Considerando a importância da filosofia, acreditamos que essa sociedade, descrita pelo autor, certamente não pode ser vista, pensada, movimentada por sujeitos desprovidos de “consciência filosófica”, para usar uma expressão de Saviani (1986). A escola, embora tenha travado grande esforço para compreender e explicar essa sociedade na qual está inserida, especialmente em função das necessidades sociais, não alcançou notável desenvolvimento, conseqüentemente, pouco contribuiu para a sua transformação. Pelas palavras do referido

autor, infere-se que as transformações e dilemas que acompanham a educação podem ser compreendidos com mais clareza quando se reconhece a importância da filosofia.

Assim, o homem deixa de ser passivo para tornar-se ativo, não-indiferente aos acontecimentos do meio. Ele pode reagir, transformar, aceitar ou negar determinadas situações e contribuir para interromper o percurso daquilo que não acrescenta para a melhoria da vida do homem no mundo.

Pelas observações de Saviani (1986, p. 63), considerar que a educação está destinada à “promoção do homem”, significa reconhecer que a “Universidade, como instituição educativa, também deverá estar voltada para essa promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir adequadamente suas funções, aprofundar-se na compreensão da realidade humana”.

Com as transformações, incluindo as relações humanas e, sobretudo, as alterações nas organizações do trabalho o sentido da educação, a sua finalidade ganham foro de extrema importância por ser a educação condição de existência humana. Assim, é necessário delinear uma formação docente para os profissionais da educação no Ensino Superior, capaz de atender as demandas sociais, bem como analisar as tendências pedagógicas que estão subjacentes às ações pedagógicas, no sentido de verificar em que medida explicam, transformam e auxiliam os docentes na compreensão deste novo “cenário” no qual os processos de ensino e aprendizagem estão inseridos. A dinâmica entre teoria e prática que permeia o ambiente educacional possui os elementos filosóficos metodológicos necessários à essa compreensão e isso passa pela formação docente.

Essas questões contribuem, quando compreendidas, para dar sentido ao “fazer docente”. Assegurar que os acadêmicos se apropriem dos conhecimentos que foram buscar na universidade, sem dúvida, faz parte das suas funções.

Nessa mesma direção, Severino (2007, p. 27) afirma que

O conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies. O conhecimento é a grande estratégia da espécie. [...] O conhecimento é, pois, elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento. De modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza.

Complementa essa ideia Saviani (2007, p. 59), ao afirmar que “[...] o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Nesse sentido, o

desenvolvimento humano pela educação é condição de promoção humana e sobrevivência. Assim, “[...] homem e mundo constituem uma entidade dialética unitária, indissolúvel” (PIMENTA, 2001, p. 85).

Nesta concepção, a educação deve ser vista, no conjunto das relações sociais para identificar a produção e a reprodução. Assim será possível estudá-la, conhecê-la, tomá-la intencional e sistematicamente como objeto de investigação, ou seja, estudá-la cientificamente.

Pimenta (2001) recorre a Cury, o qual explica que à educação compete operar na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social.

Olhar a educação por esse ângulo contribui para a compreensão da realidade humana. Saviani (1986, p. 63) também explica que “O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade)”. Essa ideia justifica pensar a educação e sistematizá-la para sujeitos historicamente situados.

2.2.1 Educação, Trabalho e Desenvolvimento Humano

Considerando que na sociedade há grande tendência à transitoriedade rápida dos acontecimentos, nada se fixa por muito tempo, especialmente quando se considera o modo de produção capitalista vigente, à educação caberia o papel de identificar, contradizer e explicar as expressões que impedem a promoção humana.

Libâneo (2010, p. 19) se reporta a Frigotto (1996) para identificar algumas características dessa sociedade concreta que as considera como

[...] estratégias de recomposição do capitalismo. No plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação.

Se dois terços da humanidade estão vivendo à margem desses direitos básicos e questionando entre esses direitos somente o da educação, podemos inferir que os debates desenvolvidos nos espaços do ensino superior não conseguem esclarecer as necessidades sociais que surgem atrelados à globalização.

A educação mantém uma relação muito próxima com a promoção da vida humana. É importante entender essa relação, a fim de evitar a naturalização da exclusão social, conforme alerta Frigoto (1996) citado por Libâneo (2010, p.19):

No plano cultural e ético político a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se esta, como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

Essas alterações interferem no trabalho docente e implicam a retomada de uma formação pedagógica docente que ultrapasse a dimensão meramente científica do conhecimento. Ampliar as suas dimensões é uma questão que Gasparin (2003, p. 2) já havia alertado, quando menciona que o conhecimento deve promover discussões sobre as dimensões “[...] conceituais, históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas [...]”.

Gonçalves (*apud* SAVIANI, 2007, p. 59) apresenta pensamento semelhante ao afirmar que:

A educação, enquanto fenômeno apresenta-se como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais: Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem.

Na visão de Saviani (2003, p. 11), “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”. Nessa perspectiva, o autor (*ibid*, p. 12) argumenta: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Saviani (2003, p. 11) ao falar da natureza e da especificidade da educação, esclarece que:

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não material’.

Logo, a educação faz parte da categoria “não material” do trabalho e está relacionada, com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Nesse sentido, afirma o estudioso, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13).

Para o mesmo autor (2003), a especificidade da educação tem seus indícios na institucionalização do pedagógico por meio da escola. Assim, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização.

Essa forma sobre a qual a instituição educativa vem sendo pensada, e insistindo na crença de que os docentes devem ser corresponsáveis pela concretização de seu projeto pedagógico institucionalizado, é essencial que tenham formação específica e pedagógica, capaz de dar conta do fenômeno educativo⁷.

Saviani (2003, p. 14), no III Encontro Nacional do Programa Alfa (ENPA), em Olinda, falou da socialização do saber sistematizado pela escola. À “escola diz respeito o conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Essa socialização do saber pode ser feita pela escola de diversas formas. Seu maior veículo é o professor.

Nesse meio cultural se encontram os acadêmicos com sua diversidade cultural, seus conhecimentos fragmentados e espontâneos e sua forma popular de cultura. Base com a qual muitos ingressam no Ensino Superior e, mesmo que de modo não consciente, esperam transformá-la em “saber escolar” como convencionalmente denominou Saviani (2003).

⁷ Cf. Pimenta e Anastasiou em *Docência no ensino superior*, 2008.

É nesse contexto que também se inserem as necessidades objetivadas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Os apontamentos seguintes esclarecem um pouco mais as prováveis necessidades que se mostram como problemas e merecem atenta reflexão como resposta. Acreditamos que essa reflexão, a filosofia da educação, após longa trajetória de contribuição com a formação docente, se mostra capaz de realizar. Reforçamos sua contribuição atribuindo-lhe a função descrita por Saviani (1986, p. 30) que é “[...] acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional e explicitar seus fundamentos [...]”.

Além disso, “[...] a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador, se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 1986, p. 29).

Com essa afirmação, o autor esclarece que a razão de ser da educação é o homem. Assim sendo, refletir sobre a realidade humana, suas condições de produção e existência, bem como o seu desenvolvimento pode ser um ponto de partida e de chegada para o profissional da educação que pretende atuar como sujeito da *práxis*, ou melhor, sujeito de transformação.

Essa breve explicação se fez necessária para compreender a importância da filosofia nos processos educacionais de formação humana e também para a compreensão da essência do problema de pesquisa, que se encontra nessa pesquisa na temática proposta para a investigação e nos objetivos que a acompanham.

2.3 A DIALÉTICA E O “PROBLEMA” DO CONHECIMENTO

Esta parte da pesquisa foi pensada no sentido de proporcionar, ainda que brevemente, uma reflexão sobre a relação existente entre problema, educação e conhecimento. Termos que, no contexto escolar, deveriam estar interligados. Contudo, as interferências do mundo do trabalho, bem como as “demandas de mercado”, não parecem dar espaço para uma caminhada conjunta desses termos. Para a ação docente no Ensino Superior, esta discussão deverá servir também de embasamento, além de permitir uma proximidade maior entre os desafios que se apresentam a cada dia aos professores, o grau de complexidade que permeia as possibilidades de intervenção.

Há que se considerar ainda que as demandas de estudantes despreparados que ingressam no Ensino Superior constituem um grande problema. Com uma formação

insuficiente, adquirida na Educação Básica, por certo terão dificuldades de se apropriarem dos conhecimentos científicos e permanecerem nos cursos que escolheram até concluírem. Não é mais possível ignorar que essa realidade está presente no cotidiano escolar no Ensino Superior. Consideramos importante desnaturalizar essa questão, ou melhor dizendo: não é natural o fracasso escolar, a evasão, a falta de políticas públicas inclusivas, a formação docente incapaz de promover um ensino emancipador. Quando problematizamos essas questões acenamos com possibilidades de intervenções, no mínimo, teóricas e práticas. Seguindo com esse pensamento, consideramos os elementos teóricos seguintes relevantes, pois dialogam de forma direta com o problema de pesquisa proposto.

2.3.1 A Especificidade do Problema

Conforme Saviani (1986), a noção do significado de problema sofreu certo desgaste no decorrer do tempo e embora tenha sido considerado, frequentemente, como sinônimo de questão, essa analogia mostra-se insuficiente para revelar seu verdadeiro caráter, sua especificidade, isso porque torna qualquer pergunta, qualquer indagação, problema. Contudo, não se trata de excluir da noção de problema as questões simples e incluir questões complexas, até porque não é o grau de complexidade que caracteriza um problema.

Na visão de Saviani (1986, p. 19),

[...] as coisas que nós ignoramos são muitas e nós sabemos disso. Todavia, este fato como também a consciência deste fato, ou mesmo, a aceitação da existência de fenômenos que ultrapassam irredutivelmente e de modo absoluto a nossa capacidade de conhecimento, nada disso é suficiente para caracterizar o significado essencial que a palavra problema encerra.

Nessas palavras do autor podemos encontrar elementos para explicar essa “negação” da formação para o magistério que acompanha o discurso docente em muitas instituições de Ensino Superior. Essa “negação”, possivelmente ganhou relevância e permanência nesse nível de ensino, atrelada à reorganização da nova ordem do capitalismo e da economia de mercado. Decorrem dessa negação algumas ideias que, aos poucos, ganham força na voz daqueles que desconhecem as necessidades reais mais elementares da educação. Assim, em uníssono, apregoam: os alunos não têm interesse; o sistema é falho; não vou aprovar alunos sem condições, e outras expressões.

Nesse contexto, o termo problema naturalizou-se pelo uso comum, conduzindo o homem a pensar que “o problema não é problemático”. Essa constatação, conforme Saviani (1986, p. 20), fez Julián Marías afirmar:

Os últimos séculos da história europeia abusaram levemente da denominação “problema”; qualificando assim toda pergunta o homem moderno, e principalmente a partir do último século, habituou-se a viver tranquilamente entre problemas, distraído do dramatismo de uma situação quando esta se torna problemática, isto é, quando não se pode estar nela e por isso exige solução (*Apud SAVIANI, 1986, p. 20*).

No âmbito educacional, mesmo admitindo todos os dilemas pertinentes a ele, há, também, certa distração quanto a situações problemáticas que exigem soluções, entre elas podemos citar o indecifrável desconforto gerado pela dissociação entre ensinar e aprender e a formação docente que, de modo geral, tem-se mostrado incapaz de compreender esse processo. Há, também, a indiferença, que também acomete o olhar de muitos profissionais da educação que se habituaram a conviver com o fracasso escolar como algo natural, inerente ao próprio processo.

Saviani (1986) propõe que se recupere a problematidade, a essência do problema no desenrolar da existência humana. Os fenômenos, afirma o filósofo, são considerados manifestações do problema e ao mesmo tempo em que revelam a essência também a escondem.

Para explicar esse movimento, Saviani (1986, p. 21) se reporta a Karel Kosik, que definiu este mundo como sendo “[...] ‘o mundo da pseudo-concreticidade’. Importa destruir esta ‘pseudo-concreticidade’, a fim de captar a verdadeira concreticidade. Essa é a tarefa da ciência e da filosofia”. Saviani (1986, p. 21) revela ainda que “A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência”.

Saviani (1986, p. 21), diante dessa questão, indaga: “qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua existência o homem se defronta com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência [...]”.

Ao apresentar esse entendimento de “necessidade”, Saviani aponta para os recursos que o homem precisa prover para garantir a sua existência. A educação certamente está entre esses recursos e cada vez mais se torna condição indispensável à sobrevivência humana.

O mesmo autor explica também que

A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a 'pseudo-concreticidade' e captar a verdadeira 'concreticidade'. Com isto, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo 'problema', superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematidade: a necessidade. Assim, 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 (SAVIANI, 1986, p. 21).

Dessa forma, é necessário encontrar a essência do problema e destitui-lo de sua falsa concretude para poder intervir. Se a essência deixa de ser oculta a verdadeira concreticidade emerge podendo emergir, também, possíveis respostas. Saviani (1986, p. 21) considera que “[...] 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”. O conceito de problema não deve se restringir somente à necessidade, já que essa resulta da experiência individual e, em função da diversidade de indivíduos e da multiplicidade de circunstâncias, pode provocar alterações no conceito (SAVIANI, 1986, p. 21).

Ainda, para o autor (1986, p. 22),

[...] o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexionados numa unidade dialética. Com efeito, o homem constroi sua existência, mas o faz a partir de circunstâncias dadas, objetivamente determinadas.

No Ensino Superior, os problemas envolvendo a formação docente e os processos de ensino e aprendizagem são constantemente problematizados, objetivados. No entanto, as soluções teóricas e práticas parecem não combinar com as reais necessidades dos docentes e dos discentes.

Com essa percepção, Saviani (1986, p. 22) buscou esclarecer que,

A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la.

O que esse autor traz subjacente a essas questões é que os processos emancipatórios da população, a realidade social e a formação docente são necessidades que precisam ser sentidas para alcançar o plano consciente, pois são decisivas nesses processos. “Os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam. [...] Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (SAVIANI, 2007, p. 157).

Percebemos com Saviani que

O “pseudo-problema”, como já se disse é possível em virtude de que os fenômenos não apenas revelam a essência, mas também a ocultam. A consciência dessa possibilidade torna imprescindível um exame detido das condições objetivas em que se desenvolve a nossa atividade educativa (1986, p. 23).

Entender a formação docente como necessidade ou ainda como fenômeno se faz necessário para revelar a face oculta dessa formação e também a sua essência. Tais necessidades e/ou fenômenos indicariam possíveis problemas, cuja reflexão tornar-se-ia parte inerente das circunstâncias que os envolvem. O sentido do termo reflexão tem origem no

verbo latino “reflectere” que significa “voltar atrás”. É pois um “repensar”. [...] Refletir é o ato de retornar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado (SAVIANI, 1986, p. 23).

A forma como os problemas educacionais estão sendo pensados indica pouca reflexão. Isso se percebe nas próprias palavras de Saviani quando diz: “Toda reflexão é um pensamento, mas nem todo pensamento é uma reflexão”. Nas considerações do autor (1986, p. 23), “[...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar”.

2.3.2 O “Problema” do Conhecimento

Com base nas considerações anteriores justificamos a inserção desta seção entre as teorias abordadas nesta pesquisa, sobretudo porque o “problema” do conhecimento, mais precisamente a sua apropriação pelo corpo discente, no Ensino Superior, não parece resolvido

entre os estudiosos. A apropriação dos conhecimentos elaborados ainda não está, de fato, compreendida e assegurada pela escola. Esse fato constitui um problema a ser desvendado e acompanha a escola desde os seus primórdios. As relações existentes entre o conhecimento, o sujeito e o objeto ainda suscitam muitas indagações. No decorrer dos apontamentos teóricos seguintes apresentamos elementos que contribuem para a compreensão dessas questões.

Com esse propósito, iniciamos esta discussão com as palavras de Lefebvre (1983, p. 49-50), que considera o conhecimento “[...] um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos”. Esse autor também elenca as características mais gerais do conhecimento nessa percepção:

- a) Em primeiro lugar, o conhecimento é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas [...].
- b) Em segundo lugar, o conhecimento é humano e social. Na vida social, descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós, nós agimos sobre eles e com eles. Estabelecendo com eles relações cada vez mais ricas e complexas, desenvolvemos nossa vida individual; conhecemos tanto eles quanto nós mesmos [...].
- c) Finalmente, o conhecimento humano tem um caráter histórico. Todo conhecimento foi adquirido e conquistado. Há que partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento. O que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento [...] (LEFEBVRE, 1983, p. 49-50).

Frequentemente a expressão “problema do conhecimento” é empregada pelos filósofos e pelos tratados de filosofia. Na concepção do referido autor (1983, p. 50), “Para que o conhecimento se torne um “problema”, é preciso que a análise separe e isole o que é dado *efetivamente* como indissolivelmente ligado: os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto”.

Ao tratar da teoria do conhecimento materialista, Lefebvre (1983, p. 50) afirma que

Não existe conhecimento sem objeto a conhecer; não existe ciência da natureza sem uma natureza. Ou nosso conhecimento não passa de uma grande ilusão, de um sonho perseguido imperturbavelmente, de uma construção falaz; ou, ao contrário, existe fora de nós, diante de nós – e, por conseguinte, antes de nós e sem nós -, um mundo exterior, uma natureza, que é conhecida por nossas ciências: física, química, biologia, geologia, etc. [...] O materialismo, de um modo geral, considera a natureza como o elemento primordial.

Podemos inferir das palavras do autor que conhecimento e objeto pertencem ao mesmo movimento, são indissociáveis. A mesma relação existe entre a ciência da natureza e a natureza propriamente dita. Por sua vez, natureza e objetos se relacionam com os sujeitos que aprendem.

Adorno explica que

O sujeito que conhece é um sujeito ativo, é o sujeito da práxis. A práxis é uma atividade na qual o sujeito toma iniciativas, faz escolhas, decide, assume riscos. Para ser *práxis*, e não se deixar corromper numa atividade mecânica, cega, repetitiva, a atividade de autotransformação necessita da teoria em sua independência (*Apud KONDER, 1936, p. 57*).

Assim, sujeito e objeto são termos dicotômicos que aparecem nos estudos que buscam elucidar as vias pelas quais o conhecimento e a verdade, buscados pelo pensamento humano, se concretizam. Em apresentação feita ao livro escrito por Marx & Engels, em 1845, na Bélgica, Sader (2011, p. 09) reafirma essa busca e esclarece que várias correntes de pensamento estudaram essa dicotomia e concederam igualmente diferentes respostas que “[...] permitiram sua classificação na grande lista de tendências – idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, metafísicas etc.”

Sendo alvo de estudos ainda na Idade Média, permanecendo da mesma forma no mundo moderno e estabelecendo-se no mundo contemporâneo, a “verdade” orientou a “grande maioria das correntes do conhecimento ao longo dos séculos”. Na visão de Sader, ainda molda o senso comum de “grande parte da humanidade”, que persiste na leitura da realidade empírica e vê a contradição como sintoma de falsidade (SADER, 2011, p. 09).

A obra de Hegel traz uma reversão dessa identificação ao apresentar a revolução copernicana⁸ do pensamento humano. Nessa obra, o termo falsidade cede lugar para a

⁸ Nicolau Copérnico (1473-1543) realizou uma das mais radicais revoluções científicas de todos os tempos na medida em que alterou completamente o entendimento que se tinha até então do Cosmos. No entanto, foi um revolucionário sem o querer. Relutou a vida inteira em publicar suas conclusões que mantinha à sete chaves em sua torre de observações em Frauenburg. Ao contrário da lenda que afirma ele temer os efeitos da perseguição religiosa, sabe-se que sua indecisão deveu-se às razões de ordem ideológica. Fortemente influenciada pelo pitagorismo, acreditava ser o saber um privilégio da minoria e temia que a água pura do conhecimento fosse misturada à lama do senso comum, temia a reação dos ignorantes, não da religião. O objetivo científico de Copérnico ao estudar o "Al-Magesto" de Ptolomeu, encontrou uma série de imprecisões sobre o movimento dos astros. Sua decisão original não era afirmar que a terra se movia mas sim provar que o sistema ptolomaico estava errado, porque matematicamente era improvável que ele se comportasse como o sábio helênico o descreveu. Entre um e outro passaram-se quase 14 séculos e a capacidade de observação havia se alterado neste tempo. A conclusão a que chegou é que a única justificativa plausível para explicar o funcionamento do Cosmos era adotando o princípio da mobilidade da Terra (com o qual já concordavam uma série de outros pensadores do mundo antigo, citados por Copérnico no prefácio do seu livro). [...] **Efeitos da teoria Heliocêntrica:** 1) derrubou-se toda a construção que parecia dar segurança e firmeza ao Homem neste mundo, despojando-o do centro da criação, tornando-o um pobre vagabundo sobre a superfície do planeta; 2) destruiu a idéia anterior de uma ordem universal, construída por um sistema estritamente centrado, único, estável, sempre idêntico a si mesmo; 3) afetou a antiga hierarquia social, teológica e científica (efeito brilhantemente exposto na peça de Bertold Brecht "Galilei"); 4) acelerou a concepção relativista do mundo, fazendo com que as teorias antropocêntricas fossem alteradas; 5) estabeleceu a dúvida como o ponto de vista científico moderno que será magistralmente exposto por Descartes; 6) deu início a uma explicação do mundo por meio de um sistema racional-naturalista, autônomo e conexo, eliminando desde

contradição que “[...] aponta para a apreensão das dinâmicas essenciais de cada fenômeno. Captar a contradição passa a ser sintoma da apreensão do movimento real dos fenômenos” (SADER, 2011, p. 09).

Hegel, ao provocar essa “inversão”, aponta para “outro pressuposto do pensamento clássico: a dicotomia sujeito/objeto”. Sader (2011, p. 09) explica que

Antes, tal dicotomia era condição da reflexão epistemológica, assim como forma de compreensão da inserção do homem no mundo. Do cogito cartesiano ao eu transcendental Kantiano, a diferenciação sujeito/objeto habitou, com diferentes roupagens, todos os sistemas filosóficos pré-hegelianos.

“O pensamento de Hegel atinge justamente o que era assumido como um dado da realidade: a separação – contraposição ou reencontro – entre sujeito e objeto” (SADER, 2011, p. 10). Os sistemas filosóficos de Hegel provocam novos questionamentos, principalmente quando ele descarta a “[...] validade de interrogações tais como: se o objeto pode ser apreendido pelo sujeito ou em que medida este é determinado ou determina a existência daquele” (SADER, 2011, p. 10).

Sobre essa questão, Lefebvre (1983, p. 49) assim se posiciona:

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 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.

Para o conhecimento do mundo, interrogar as possibilidades de apreensão do objeto pelo sujeito e compreender o “estar” do homem no mundo, passam “[...] a ser a busca das razões pelas quais sujeito e objeto aparecem diferenciados e contrapostos. Redefinem-se assim os termos subjetividade e objetividade, cada um deles, mas, sobretudo a relação entre eles” (SADER, 2011, p. 10).

O nascimento do pensamento sociológico fez Hegel acrescentar uma diferenciação “[...] que busca trilhas pelo caminho aberto pelas ciências biológicas e absolutiza a

o princípio toda a explicação mística-teológica dos fenômenos naturais: para Descartes, Deus tornou-se apenas o "primeiro impulso" e para Laplace uma "hipótese desnecessária"[...]. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/copernico.htm>. Acesso em 19 de agosto de 2015.

identificação da verdade com o máximo distanciamento entre sujeito e objeto, expresso paradigmaticamente na obra de Auguste Comte e Émile Durkheim” (SADER, 2011, p. 10).

O conhecimento, em si, é resultado do trabalho humano e, conforme Gasparin (2011, p.4) “[...] supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços”.

Conforme Konder (1936, p. 51)

Hegel sustentava que, se todas as coisas e todos os seres são diferentes, singulares, é porque eles existem em movimento, transformando-se em algo que ainda não são e entrando em colisão com o outro. [...] outro, em grego, era *alter*. Na medida em que dialogávamos, nós nos alterávamos, nos realizávamos na diferença. Esse era o ponto de partida da dialética em Hegel.

Essas palavras do autor sugerem que a singularidade dos seres e coisas são decorrentes do movimento de suas existências. O movimento, por sua vez, é que provoca alterações das alteridades. Considerando então que cada coisa e cada ser existem em movimentos diferentes, a troca de experiências, os diálogos sempre serão diferentes e determinantes da singularidade de cada ser ou coisa.

Gasparin (2011, p. 4) se reporta a Corazza para melhor explicar a relação do homem com o conhecimento. Corazza (1991, p. 85) assim se expressa:

Enfim, entende-se o conhecimento como o movimento que parte da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora.

Esta ideia de movimento encontra reciprocidade em Gadotti (1983, p. 16) quando considera que a dialética se origina na “[...] explicação do movimento, da transformação das coisas”. A dialética, conforme esse autor, opõe-se à visão metafísica do mundo. Nela, o “[...] universo apresenta-se como um ‘aglomerado de coisas’ ou ‘entidades’ distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais ‘coisas’ ou ‘entidades’” .

2.3.3 Conhecimento e Dialética

Muitas são as versões que pretendem dar conta, com o máximo de precisão quando, por quem e como a dialética passou a fazer parte do conhecimento. Contudo, independente de certezas e origens, o que a história mostra é que o conceito de dialética é utilizado por diferentes doutrinas filosóficas e pode, portanto, assumir significados distintos.

Gadotti (1983, p. 15) afirma que a dialética é anterior a Sócrates e o filósofo “[...] Lao Tsé, [...] que viveu sete séculos antes de Cristo, é considerado o ‘autor’ da dialética, não porque tinha elaborado suas leis, mas por tê-las incorporado à sua doutrina, ou melhor, por tê-la fundado no princípio mesmo da dialética que é a contradição”. Contudo, o modo como é vista hoje, ou seja, como “[...] lógica da natureza, dos homens, do conhecimento e da sociedade” teve início com Zenão de Eléia, “conhecido por seus inúmeros paradoxos e por considerar a dialética como uma ‘filosofia da aparência’”. Esse termo permaneceu no círculo das discussões e debates na Grécia Antiga, e “[...] expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). Sócrates, filósofo grego, foi considerado o maior dialético e fazia uso da “dúvida sistemática, procedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade como um parto no qual ele (o mestre) era apenas um instigador, um provocador e o discípulo o verdadeiro descobridor e criador” (GADOTTI, 1983, p. 15).

Heráclito (540 a.C.- 470 a.C), considerado “pai criador” da dialética, reservou-se o direito de nunca chamá-la pelo nome. Platão (428 a.C. – 348 a.C.), com alguma intimidade, impôs ao termo “[...] um respeito especial nas relações com seu irmão, o diálogo” (KONDER, 1936, p. 51).

Na visão de Platão,

A dialética era um método de ascensão ao intelegível, **método de dedução** racional das ideias. Esse duplo movimento do método dialético permitia, primeiro, passar da multiplicidade para a unidade e, segundo, discriminar as ideias entre si, não confundi-las. Para ele a dialética era uma técnica de pesquisa que se aplicava mediante a colaboração de duas ou mais pessoas, procedendo por perguntas e respostas. O conhecimento deveria nascer desse encontro, da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento (*apud* GADOTTI, 1983, p. 16).

Chauí (1994, p. 181) explica que Platão entendia o mundo inteligível como o mundo da essência e o considerava como um método do pensamento e da linguagem. O filósofo acreditava ser possível conhecê-lo por meio da dialética. Desse modo, para Platão era necessário dispensar a aparência, o mundo do devir para conhecer o mundo do permanente.

Aristóteles, por outro lado, acreditava ser a dialética “apenas auxiliar da filosofia. Ele a reduzia à atividade crítica”. Não a considerava “[...] um método para se chegar à verdade; era apenas uma aparência da filosofia, uma ‘lógica do provável’”. Para ele, o método dialético não conduz ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião (GADOTTI, 1983, p. 16).

Assim, durante séculos, a dialética esteve na pauta das discussões entre estudiosos.

No início da Idade Moderna a dialética foi julgada inútil, na medida em que se considerava que Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e nada havia a se acrescentar. A dialética limitar-se-ia ao silogismo, uma lógica das aparências. Assim pensavam Descartes e Kant. Apesar disso, a concepção do método dialético avança com a exposição feita por Descartes em seu Discurso do Método, propondo regras para a análise, para atingir cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e a síntese ou reconstituição do conjunto. (GADOTTI, 1983, p. 16).

A dialética, distante do domínio grego, “[...] teve suas dimensões reduzidas às de uma lógica menor. Sintomaticamente, começou a recuperar suas forças no Renascimento. Foi com o alemão Hegel, entretanto, que se deu seu retorno glorioso à arena dos gladiadores” (KONDER, 1936, p. 51).

O termo “dialética” deriva do prefixo *dia*, que indica reciprocidade, e do verbo *legein* ou do substantivo *logos*, como no caso de “diálogo”, significam razão (KONDER, 1936, p. 51).

Bornhein (1983, p. 62) esclarece que tanto em Platão como em Hegel

[...] a dialética apresenta dimensões ontológicas e metodológicas. Para ambos, a preocupação fundamental está na realidade divina e no modo de alcançá-la; o divino é em si mesmo dialético, e atinge-se o divino dialeticamente. Em Platão há uma dialética do mundo das ideias, que mostra o modo como elas se relacionam entre si; e há um processo ascensional que leva à contemplação das ideias, cujo corolário está no abandono do mundo das sombras.

Assim, para a dialética platônica, conhecimento e fé não se separam, pelo contrário, o conhecimento é passo para a ascensão à fé e para Hegel, iluminista, conhecimento (ou razão) são distintas. As sombras impedem de enxergar o divino, para Platão e, por meio da dialética, ele convida o homem a ascender ao mundo das ideias, ao mundo puro, sem sombras (o Mito da Caverna), planificando-se, o homem, ao divino. Hegel, iluminista idealista e transcendentalista, não nega a fé, mas atribui formas, métodos diferentes de chegar ao divino e ao conhecimento, para ele, são de outra ordem. Por isso, se é outra a ontologia, também é outra a metodologia.

A grande diferença entre as duas dialéticas - a de Hegel e a de Platão - está no fato de que as duas culturas, têm, no princípio, uma característica ontológica básica e que leva a buscar uma outra metodologia para a explicação do divino: o modo como veem ou entendem o conhecimento (ou a razão) e a fé.

Sabe-se que na religião grega predominava o objetivo, o humano, o racional. Isso não quer dizer que se humaniza o divino, pelo contrário, se procura divinizar o humano, ou seja, pela religião, dialeticamente, o ser ascende-se ao Ser. Na religião de Platão-grega, há perfeita coincidência entre conhecimento e fé: a mais fiel imagem da realidade é, ao mesmo tempo, o testemunho mais vivo da existência do divino. Assim, por meio da dialética, possibilita-se o abandono do mundo das sombras que permite a contemplação desse divino.

A concepção dialética da história, oposta à concepção metafísica da Idade Média, começa a criar forma com o filósofo social e pedagogo suíço Jean-Jacques Rousseau. Para Rousseau, todas as pessoas nascem livres e só uma organização democrática da sociedade levará os indivíduos a se desenvolverem plenamente (GADOTTI, 1983, p. 17).

Para o mundo grego, esse divino não é absolutamente o "outro", como é para as outras culturas em geral a quem o mundo está dessacralizado e então no divino elas se refugiam. Como é para a cultura de Hegel, apesar de ele ser um idealista objetivo e afirmar que a razão absoluta, representada na história, a ideia absoluta é o princípio primordial. Para ele, para sua cultura, homem e Deus são de planos distintos. Para Platão, como grego, portanto, o divino é o que o rodeia, aquilo que vive e respira, é isso que o comove e assume forma na clarividência de seu espírito. O divino, por meio da dialética, revela-se em todas as coisas e em todos os fenômenos, é o eterno que se revela, assumindo formas. Mas, esse divino é mais que todas as formas, é a Forma de todas as formas, o Ser vivo, disposto a falar em encontro imediato com o homem.

Os deuses gregos eram dotados de capacidades humanas de sentir ódio, amor, raiva, inveja... como os homens. Eles, os deuses, por meio dos mitos, foram fundantes da civilização e religião grega, a base dessa religião sistematizada, pensada por Platão entre outros filósofos, que a eles sempre retornavam. Assim, o divino tinha as facetas do *mal*, também. Cada deus representava uma paixão humana, inclusive, havia disputas entre eles, inter-relações nem sempre amigáveis, competiam. Por isso que a nossa civilização, que tem, por sua vez, os valores gregos como seus valores fundantes, é assim agressiva, competitiva, disputa o tempo todo. Por isso é dialética, contraditória.

De todos os seres vivos, para Platão, só o homem nasceu com a faculdade de perceber formas. Seu próprio ser se vincula com as formas do Ser e sua hierarquia, até a Forma mais sublime do divino (o processo ascensional). O mundo das sombras não é do divino, não é do conhecimento, ou dito pelo contrário, o mundo do conhecimento, logo, da fé, do divino, não é o mundo das sombras que Platão deseja que o homem abandone pelo mundo das ideias, contemplativo, para que se *divinize* dialeticamente. O mundo perfeito é o mundo das ideias a que o homem pode ascender no plano do divino. Humano e divino planificam quando se abandona o mundo das sombras.

Gadotti (1983, p. 18) também afirma que somente a partir de Hegel a dialética reaparece como tema central dos estudos filosóficos e como filosofia e que Hegel a considerou como uma

aplicação científica da conformidade às leis, inerentes à natureza e ao pensamento, a via natural própria das determinações do conhecimento, das coisas e, de uma maneira geral, de tudo o que é finito”. A dialética, segundo ele, é o momento negativo de toda realidade: o racional é real e o real é racional. A ideia, a razão, é o próprio mundo que evolui, muda, progride, é a história.

Diferentes doutrinas filosóficas utilizaram a “dialética” e atribuíram ao termo sentidos que divergiam entre si. Conforme Bornheim (1983, p. 01) “[...] os autores procuram alinhar as múltiplas definições encontradas ao longo da evolução da filosofia”. Contudo, afirma este autor, “[...] todas as soluções dadas à questão da dialética voltam a problematizar-se em favor de uma nova definição, e, desse modo, as respostas se sucedem, como que abandonadas aos critérios meramente subjetivos de cada filósofo” (BORNHEIM, 1982, p. 01).

Bornheim (1983, p. 02) propõe pensar a dialética questionando o seu sentido, o seu ser. Este autor considera que “Falar em dialética num nível ontológico é situá-la no cerne mesmo da problemática do ser”. E acrescenta que a “dialética nasceu no contexto da

metafísica”, mas a recusa desse fato não afasta as vinculações com as quais a dialética passou ao longo do tempo. Sem esquecer o passado, o autor explica que “[...] enquanto durou a Metafísica [...], a dialética não pôde ser considerada em toda densidade de sua significação” (BORNHEIM, 1983, p. 02-03).

Entendemos que aquilo que é ontológico diz respeito ao conceito também de "sujeito", "objeto", enfim, da natureza de "seres" que o nosso pensamento cria, a fim de explicar o mundo. Diz respeito também ao que se pensa sobre a natureza e o conceito do "ser" e dos "entes" naturais e sobrenaturais, em cada cultura. Contudo, esse termo-ontológico- entra na metodologia porque, de acordo com as crenças, conceitos de cada cultura, ou de sua ontologia, ela mesma cria seus modos de sistematizar, explicar a sua realidade, que é a sua "ciência".

A ciência moderna da nossa cultura é racional, seus métodos podem ser dialético, empirista, transcendentalista, idealista, positivista, fenomenológico, funcionalista, estruturalista...(às vezes se podem misturar um e outro, muitas vezes são excludentes entre si), de acordo com os conceitos que se têm do homem, da sociedade e da própria ciência- "entes" que compõem o universo conceptual do nosso coletivo e que se distribuem conforme áreas, disciplinas, época, necessidade, conveniência e outros. Por isso, um conceito bem simples de ciência e bastante funcional, talvez seja: o jeito reconhecido socialmente de se explicar a realidade em cada tempo.

Quando o assunto é dialética, “O que se deve tratar de saber antes de tudo é o que realmente se diz, como se situa o homem em face da realidade, quando emprega a palavra dialética” (BORNHEIM, 1983, p. 02-03).

Pensar o homem, situá-lo no tempo e no espaço, compreender como a vida humana vem sendo produzida ao longo da história, bem como as relações do homem com a linguagem, por certo contribui para a compreensão da dialética.

Normalmente, explica Bornheim (1983, p. 02-03),

o homem usa as palavras como se elas fossem instrumentos passivos e inocentes, como se ele pudesse conduzi-las impunemente; afinal – costuma-se dizer -, as palavras não passam de meios de comunicação. Esquece-se assim que, se de um lado o homem realmente pode dispor da palavra, de outro é a palavra que dispõe dele; digamos que, pela linguagem, o homem é disposto no real. Isso justamente porque o homem é essencialmente histórico e as palavras que adota lhe vêm carregadas de uma espessura que não pode ser aprisionada de modo soberano.

Nesse sentido, a dialética é inerente à palavra. Possivelmente porque as palavras mudam no tempo e no espaço, além de ganharem movimento e vida quando proferidas. Entretanto, assim que a palavra é pronunciada, ou seja, ao ganhar movimento, o homem pode perder o controle daquilo que disse. Há, então, uma dissociação entre homem-palavra. A disposição do homem no mundo pela linguagem relaciona-se intimamente com a história do próprio homem em particular e entre os homens de modo geral. Ele pode, sim, dispor da palavra, mas não é *dono* dela. Por outro lado, a palavra dispõe do homem numa relação de reciprocidade, todavia, a palavra também não é *dona* do homem, mas pode fazer dele um *prisioneiro*. A ausência absoluta de neutralidade das palavras, já negada por Marx, e posteriormente por Bakhtin⁹, aponta para o caráter intencional, constituinte da palavra.

Ao negar a neutralidade e reconhecer a intencionalidade, Marx explica: “Os sujeitos humanos – ao se esforçarem para alcançar seus objetivos particulares, ao se empenharem em satisfazer seus desejos pessoais ou os anseios de sua classe ou de seu grupo – fazem história” (*apud* KONDER, 1936, p. 52).

Marx percebe as relações contraditórias entre as relações humanas e, com Hegel aprende “[...] que nas coisas essenciais, nas contradições decisivas, o conhecimento nunca era neutro ou meramente pragmático”, é o que afirma Konder (1936, p. 52). Assim, em Marx, a dialética ganha novos contornos e o filósofo, no século XIX, a compreende como dialética materialista a partir de uma perspectiva crítica. O materialismo considera a realidade como matéria.

Nas palavras de Gadotti (1983, p. 19) Marx substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista:

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. A dialética de Hegel fechava-se no mundo do Espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a **ciência das leis gerais do movimento**, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. (grifos do autor).

⁹ Ver: BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

Gadotti (1983, p. 19) ressalta ainda que para Marx a dialética “não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem-mundo”.

Hegel traz para as suas reflexões filosóficas a “[...] noção de trabalho, uma noção altamente corrosiva para as pretensões a-históricas e sistemáticas do pensamento tradicional” (SADER, 2011, p. 10).

Posteriormente, o conceito de trabalho recebe de Marx, em termos históricos e materiais, uma redefinição que permite “[...] rearticular a relação entre sujeito e objeto, mediante a versão de que os homens produzem a realidade inconscientemente” [...] (SADER, 2011, p. 10). Essas ideias fazem surgir, paralelo ao conceito de trabalho, o de alienação, conceitos que mudaram radicalmente o pensamento dialético, redefinindo “[...] as relações entre sujeito e objeto, entre subjetividade e objetividade”. (SADER, 2011, p. 10).

Opondo-se a Hegel e sua dialética idealista, Marx aborda a dialética na perspectiva materialista. “O homem marxiano se recusa como um ser apenas determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a *práxis*, a forma por excelência desta relação” (ALVES, 2010, p. 02).

Marx fundamentou o Materialismo Dialético em quatro princípios:

(1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio Materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (*apud* ALVES, 2010, p. 01).

O “fazer história” para Marx está relacionado ao “fazer política”. Essa conclusão envolve a “[...] atividade para pensar e agir: uma atividade capaz de refletir (*reflectere*, debruçar-se outra vez), de transformar a si mesma e se inventar” (KONDER, 1936, p. 52). Com esse pensamento Marx coloca uma de suas ideias: “Transformar o mundo e transformar a si mesmo”. No campo da política, a dialética continua a receber críticas, especialmente daqueles que a consideravam relativista. E embora recorrente nas teorias filosóficas, ainda oferece dificuldades quando se busca elucidar seus conceitos.

2.4 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E AS LEIS DO MÉTODO DIALÉTICO

O método dialético encontra sua legitimidade, seu fundamento no nível das ideias, no grau supremo de objetividade e de verdade [...]. O método “[...] representa o nível concreto” (LEFEBVRE, 1983, p. 236-237). Para esse autor, as grandes leis do método dialético compreendem:

a) Lei da interação universal da conexão, da “mediação” recíproca de tudo o que existe. Conforme Lefebvre (1983, p. 237-238), essa lei apregoa que

Nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo. É transformar a natureza – através do entendimento metafísico – num acúmulo de objetos exteriores uns aos outros, num caos de fenômenos.

A pesquisa racional (dialética) considera cada fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e, por conseguinte, também no conjunto dos aspectos e manifestações daquela realidade de que ele é “fenômeno”, aparência ou aparecimento mais ou menos essencial.

Trata-se, portanto, de uma Lei que está presente no fenômeno educativo, principalmente porque nega o isolamento e, ao fazer isso, assume uma nova posição, a que agrega, une, interage. Esses *efeitos* podem ser percebidos nas relações entre professores e alunos e desses com os conteúdos e com o ambiente escolar, nos processos de ensino e aprendizagem fazendo aflorar os sentidos desses processos. Em outras palavras, essa lei pode amparar a transformação, logo, a *práxis*. Se considerarmos essa lei, temos que admitir que o processo de ensinar e de aprender deve ser visto no conjunto das relações reais pelas quais perpassa.

b) Lei do movimento universal - segunda Lei do método dialético. Nela,

Deixando de isolar os fatos e os fenômenos, o método dialético reintegra-os em seu movimento: movimento interno, que provem deles mesmos, e movimento externo, que os envolve no devir universal. Os dois movimentos são inseparáveis.

O método dialético busca penetrar – sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio – naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial. A conexão lógica (dialética) das ideias reproduz (reflete), cada vez mais profundamente, a conexão das coisas (LEFEBVRE, 1983, p. 237-238).

Pelos aspectos dessa Lei, ou seja, a do movimento universal, somos convidados a observar os fatos, acontecimentos e/ou fenômenos na sua totalidade. Para além das aparências e do equilíbrio desses fenômenos, encontrar o movimento mais profundo, a sua *gênese*. Interligar numa mesma teia, o movimento interno e o externo já que são inseparáveis. E o que essa Lei tem em relação ao fenômeno educativo? Se considerarmos que a aparente estabilidade e equilíbrio na qual se situa a educação, podemos encontrar vestígios também dessa lei. O nascimento e a finalidade da educação caminham simultaneamente em movimentos inseparáveis pela conexão dialética que os une.

c) Lei da unidade dos contraditórios

[...] a contradição lógica formal conserva os dois contraditórios à margem um do outro; ela não é mais que uma relação de exclusão, enquanto a tautologia, a identidade, representa uma inclusão vazia (LEFEBVRE, 1983, p. 237-238).

A referida Lei trata da unidade dos contraditórios, da contradição lógica formal, interpreta a "relação" entre os contraditórios de forma externa, em processos diferentes, como se tratasse de duas formas heterogêneas interiormente desconexas. Ou seja: decompondo as totalidades complexas em elementos. Trabalhar-se-ia, assim, para a compreensão de um fato, na decomposição da sua totalidade complexa em elementos, procurando estabelecer relações entre eles, esses elementos, nas suas contradições intrínsecas, isolando-os. Seria mais um *caminho* para a compreensão da complexidade desse fato em sua totalidade, fragmentando seus elementos, considerados isolados nessa totalidade, independentes. A contradição lógica formal separa, desintegra em partes, estuda a parte, fragmenta e, no máximo, *relaciona* essas partes com o todo. Divisível.

A contradição dialética é uma inclusão (plena e concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. E o método dialético não se contenta em dizer que “existem contradições”, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo. *O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera* (LEFEBVRE, 1983, p. 237-238, grifo do autor).

A contradição dialética, vista por esse lado, tende a procurar uma unidade entre os contrários, ou contraditórios e trabalha com essa unidade, não na sua decomposição, isolando

os elementos, mas na identificação daquilo que nela se conserva do todo em que se desprende, pois os contraditórios são inerentes na totalidade. Ou seja: se deve substituir aquele método de decomposição em elementos, acima, por um método de análise que vai desmembrar em unidades de sentido o conhecimento do todo. E encontrar nelas, nessas unidades, o que não se decompõe, as propriedades que se conservam no todo, mesmo se desmembrando esse em unidades. E aí, então, descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas em seus contrários para, por meio de uma análise, resolver a questão que se coloca, o fato que se quer explicar na sua complexidade.

Para melhor esclarecer podemos nos reportar às *famosas análises* sintáticas que eram o centro das aulas de língua portuguesa. Esse tipo de análise está no campo da contradição lógica formal (compreender o funcionamento a língua enquanto código, estática-estruturalismo) e essa mesma linguagem, na análise discursiva, está no campo da contradição dialética (movimento das intencionalidades, dos sentidos contrários para compreender o funcionamento da língua enquanto *produtora* de sentidos, ou seja, enquanto movimento-dialética). Ou: o que tem no macro está no micro. Como se depreendem os elementos para, se juntando de novo, em mais e mais unidades, formarem o macro, o movimento que ali acontece, repetindo a inerência dos seus elementos, é a dialética.

Na educação, a metodologia do estruturalismo, por exemplo, decompõe os elementos de uma estrutura e vai estudando cada um deles cada vez mais, pormenorizadamente, tornando as partes independentes do todo, estudando-as por si mesmas. Com o tempo e os avanços nos estudos, em algum momento, se desmembrou. Perde-se o conhecimento das leis que originaram as partes, muitas vezes. Assim, fica difícil entender o "sentido" de muitos conhecimentos, nessa metodologia, porque estão, as partes, distanciadas do seu todo.

Assim, a contradição dialética analisa sem perder as conexões entre os elementos, mantém o elo entre as partes, nas suas contradições, apreende a totalidade. É mais que "relacionar", é identificar o que se conserva, o que não se decompõe, o indivisível.

d) A Lei da transformação da quantidade em qualidade - Lei dos saltos

As modificações quantitativas lentas, insignificantes, desembocam numa súbita aceleração do devir. A modificação qualitativa não é lenta e contínua (conjunta e gradual, como é o caso das modificações quantitativas); apresenta, ao contrário, características bruscas, tumultuosas; expressa uma crise interna da coisa, uma metamorfose em profundidade, mas brusca, através de uma intensificação de todas as contradições. O crescimento do poder humano sobre a natureza (das forças criadoras, produtivas) não produz apenas novos graus no pensamento. Produz também crises econômicas, sociais, políticas: transformações bruscas. Põe problemas; e quem diz

“problema” diz contradição, não-latente, porém em sua mais alta tensão, no momento mesmo da crise e do salto, quando a contradição tende para a solução objetivamente implícita no devir que a atravessa. [...] a lei dos saltos é a grande lei da ação. A ação e o conhecimento não podem criar nada já pronto e acabado. O momento da ação, do fator “subjetivo”, aparece quando - reunidas já todas as condições objetivas – basta um fraco impulso proveniente do “sujeito” para que o salto se opere. [...] O salto dialético implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (o aparecimento do novo, o fim do antigo) (LEFEBVRE, 1983, p. 239).

A Lei dos saltos – transformação da quantidade em qualidade - afirma que o movimento dialético do conhecimento, porque uno, complexo e indivisível, vem num lance. Mas o lance foi alimentado, pouco a pouco por dados, informações aparentemente avulsas, quantitativas. O que se faz para entender esse lance, é tentar compreender o seu movimento, é procurar encontrar as propriedades que não se fragmentaram, não se isolaram, naquele lance que é o todo, mas se conservaram, são inerentes desse todo e, então, formam unidades de sentido. Desmembradas desse todo, essas unidades de sentido contêm, é claro, as propriedades que, mesmo inerentes, se contradizem e conhecer é buscar compreender esse processo de procura, de busca, que é uma análise, resolver as contradições que se acham ali. Assim, se colocam questões, que são, na verdade, as respostas, o próprio conhecimento. E essas questões, esse conhecimento, pela natureza desse processo, de movimento e inerência, vêm *prenhes* de novas contradições e tudo começa novamente... é buscar as leis, apreender essas leis, o princípio do fato, o que está na origem, então, conhecer o modo de se organizar o todo.

É a teoria e a prática num todo complexo, indivisível e dialético, que é a síntese: é o conhecimento em si, que tem, na sua inerência, os contraditórios em movimento, a ação, que leva a outras ações, a outros movimentos de contrários; o que estava separado, aparentemente, se mostra conexo, uno, se junta no salto da apreensão das leis do funcionamento do todo.

e) A Lei do desenvolvimento em espiral (da superação)

A vida não destrói a matéria sem vida, mas a compreende em si e a aprofunda. O ser vivo tem sua química; há entre a vida e a matéria sem vida apenas um “salto” dialético, não uma descontinuidade absoluta. E mesmo a química do ser vivo ou química orgânica aparece como mais rica, mais vasta que a química da matéria.

[...] todas essas leis dialéticas constituem, pura e simplesmente, uma análise do movimento. O movimento real, com efeito, implica essas diversas determinações: continuidade e descontinuidade; aparecimento e choque de contradições; saltos qualitativos; superação. [...] a multiplicidade das leis dialéticas implica uma unidade fundamental. Encontram essa unidade na

“ideia” do movimento, do devir universal. [...] Os aspectos do devir são igualmente objetivos e indissolivelmente ligados no próprio devir (LEFEBVRE, 1983, p. 239-240).

Depreende-se dessa lei que o desenvolvimento deve ser contínuo, ininterrupto. O homem precisa entender a essência da matéria, explicitar o conhecimento nela acumulado, em outras palavras, objetivar a matéria e transformá-la. A matéria sem vida pode movimentar o ser vivo como também pode ser movimentada por ele. Ou ainda, somos feitos da mesma matéria sem vida, o “salto dialético” significa uma pseudo-descontinuidade, pois na verdade a matéria sem vida permanece no ser vivo num continuum processo de nascer e renascer interdependentes.

A totalidade é uma unidade que não se desfaz pela dispersão de partes dela. Ou seja, propriedades características da totalidade, da unidade se mantêm na dispersão que gera matéria sem vida e matéria com vida. Tudo, assim, vem do mesmo, da mesma totalidade, as partes (com vida ou sem vida) conservam sua unidade. Está na matéria com vida a condição de compreensão dessa totalidade e desse movimento dialético.

E essas leis no contexto educacional? Como se inserem? Como podem ser utilizadas para aclarar as contradições, enfim, como podem contribuir? Provavelmente as contribuições das referidas leis ao processo de ensinar e aprender poderiam ser materializadas por meio da superação das formas reprodutivistas, dogmáticas que ainda acompanham o fenômeno educativo e divorciam o papel da escola da realidade.

Na visão de Lefebvre (1995, p. 240) com o movimento em espiral é possível construir o novo pelo “retorno acima do superado para dominá-lo e aprofundá-lo, para elevá-lo de nível, libertando-o de seus limites, (de sua unilateralidade)”.

Considerando essas leis, podemos inferir que nada está pronto e acabado, tudo tem sua gênese. Se pensarmos no sujeito que aprende e no sujeito que ensina, eles, também, não estão prontos e acabados, estão, sim, num processo de tornar-se em algo que ainda não são, em colisão com o mundo circundante, pois estão em movimento alterando-se mutuamente, como afirma Konder. Assim, o desenvolvimento humano, ou melhor, a apropriação do conhecimento para o desenvolvimento acontece em espiral, os movimentos podem se repetir, porém, em cada etapa, há um crescimento, uma ampliação daquilo que o sujeito já se apropriou.

O Materialismo é o pressuposto filosófico utilizado por Marx como ponto de partida para explicar as relações sociais. Materialismo, porque na sua concepção “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social” (MARX, 1990, p.61). Em

outras palavras, é a partir da condição material na qual vivem os homens que se encontra o ponto de partida para entender suas relações e a produção tanto material, quanto cultural. Para ele é a natureza social que determina a consciência.

É histórico por ser entendido a partir dos condicionantes históricos. Para Marx (1990) “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem livremente, nas condições por eles escolhidas, mas, sim, nas condições diretamente determinadas e legadas pela tradição” (MARX, 1990, p. 57). Assim, as circunstâncias fazem os homens, do mesmo modo que as circunstâncias podem ser alteradas por eles.

Ainda, na percepção de Marx (1978), a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de averiguar a conexão interna que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se consegue compreender a realidade. O real para Marx não é dividido em elementos pensados isoladamente e o método não é mera descrição de regras formais para tratar um objeto. Conhecer algo é conhecer suas determinações.

O Materialismo é dialético porque tem como pressuposto lógico de análise a contradição, o movimento, a mediação, a totalidade. A contradição é o movimento essencial da história.

2.5 A PRÁXIS E SEUS DESDOBRAMENTOS: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

“As teorias, mesmo as melhores, são construções históricas, quer dizer, não permanecem imunes à passagem do tempo, estão sujeitas a envelhecer e só podem tentar recuperar a vitalidade quando ousam empreender as autotransformações necessárias” (KONDER, 1992, p.13).

Se são construções históricas, todas as teorias são pensadas, elaboradas com diversos propósitos, entre eles, explicar a realidade. Como a realidade está em constante movimento, as teorias acabam se tornando temporais. Nesse sentido,

O conceito de *práxis* abre caminho para que seja repensada a relação entre teoria e prática. A prática ‘pede’ teoria, porém nada assegura que ela vá receber sempre uma teoria que corresponda plenamente a sua demanda. E a teoria só pode cumprir esse papel se integrar-se à prática que a solicitou, participando dela. A *práxis* é a atividade na qual a teoria se integra à prática, ‘mordendo-a’. E a prática ‘educa’ e ‘reeduca’ a teoria (KONDER, 1936, p. 65).

Conforme Vásquez (2011, p. 30), “*Práxis*, em grego antigo, significa a ação de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade”. O termo “*práxis*” é utilizado “[...] para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” a linguagem comum” (Vásquez, 2011, p. 30).

A consciência comum do entendimento da *práxis* possui lugar de destaque na filosofia que a concebe como elemento do processo de transformação do mundo e não somente como interpretação desse. Pensar a “*práxis*” dessa maneira significa pensá-la na perspectiva do marxismo. A filosofia de Marx não toma a *práxis* como pronta e acabada, também não a considera como “[...] mera atividade da consciência - humana ou supra-humana -, mas, sim, como material do homem social [...]”. Na concepção marxista representa um “avanço, uma superação” (Vásquez, 2011, p. 31).

Vásquez (2011, p. 31) afirma também que

O idealismo filosófico não é superado, portanto, com qualquer filosofia, mas cabalmente com aquela que, por revelar teoricamente o que a *práxis* é, aponta as condições que tornam possível a transição da teoria à prática, e assegura a unidade íntima entre uma e outra.

Nesse sentido, a *práxis* é a junção da teoria com a prática. Ambas são inseparáveis, caminham juntas.

Saviani (2003, p. 73) refere-se a Vásquez para explicar que “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas”.

Konder (2010, p. 57) reconhece que Adorno contribuiu significativamente para o avanço de uma das questões mais intrigantes da filosofia: “[...] o que é o conhecimento? Como se chega a conhecer algo? O sujeito que conhece é um sujeito ativo, é o sujeito da *práxis*. A *práxis* é uma atividade na qual o sujeito toma iniciativas, faz escolhas, decide, assume riscos”.

Continuando sua abordagem sobre a *práxis*, Konder (2010, p. 57-58) traz uma outra explicação de Adorno, na qual considera que a teoria transforma a *práxis* em algo vivo, pois o conhecimento não admite que o sujeito registre tão somente o objeto, “a realidade puramente objetiva”. O pensamento dialético, na busca pela objetividade do conhecimento dialético, só é

possível “[...] pela reflexão subjetiva do sujeito. E é alcançando o primado da objetividade que a dialética se torna materialista”.

Vásquez (2011, p. 221) se remete aos conceitos de Marx para quem “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. A *práxis* é, portanto, uma atividade específica, distinta das demais atividades com as quais pode estar intimamente vinculada. A *práxis* assim concebida envolve um posicionamento do sujeito, uma atitude de transformação da natureza, uma atitude imbuída de teoria e prática, coesas, indissolúveis. O conhecimento do mundo de forma teórica não é suficiente, é preciso transformá-lo pela *práxis* (VÁSQUEZ, 2011, p. 221).

Com base nessa relação indissolúvel entre teoria e prática e considerando os índices educacionais que temos podemos inferir que as atividades realizadas em sala de aula, de modo geral, não podem ser consideradas *práxis* e muitos professores, possivelmente, não têm conhecimento dos aspectos que envolvem uma atividade transformadora. Dessa forma, o fazer docente pode estar mais próximo de atividades com fim em si mesmas do que de atividades transformadoras.

Vásquez (2011, p. 221) explica que a “[...] atividade opõe-se a passividade e sua esfera é a da afetividade, não a do apenas possível. Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir”. O mesmo autor (p. 222) chama a atenção para o fato de que “O homem também pode ser sujeito de atividades – biológicas ou instintivas – que não ultrapassam o nível meramente natural e que, portanto, não podem ser consideradas como especificamente humanas”.

Nas palavras do autor, uma atividade humana propriamente dita “[...] se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (VÁSQUEZ, 2011, p. 222).

Seguindo o raciocínio do autor podemos considerar que para transformar um objeto é necessário, primeiro, conhecê-lo por meio de uma sistematização. Deve-se também estabelecer finalidades que justifiquem a proposta de transformação, explorar a cientificidade nele presente e declarar a intencionalidade da ação. Portanto, a transformação não pode ser improvisada, casuística. Assim sendo, é possível passar de um estágio de desconhecimento do objeto para o conhecimento objetivado e, conseqüentemente, para a transformação necessária.

Vásquez (1968, p. 189) argumenta ainda que a proposição de objetivos e finalidades define a posição que o sujeito toma frente à realidade, indica também sua forma de ler e interpretar a realidade. Por outro lado, quando se propõe objetivos para intervir em uma

determinada realidade, o homem está idealizando uma realidade que ainda não existe e, ao mesmo tempo, deixa de aceitar a realidade que lhe foi posta.

Como as transformações fazem parte da existência humana, o homem marca a natureza transformando-a ininterruptamente. Podemos dizer que o homem possui a natureza, da *práxis*. Ele próprio é sujeito da *práxis*, porque a existência humana não pode prescindir da transformação. Assim, o sujeito da *práxis* resulta de suas relações estabelecidas consigo mesmo, com outros homens e com a natureza. É aquele que, por meio de suas ações, transforma a si mesmo em contato com outros homens, mas também exerce poder de transformação sobre os demais. Desse modo, toda a sua existência resulta num processo de alteração constante. O que o homem não é no presente poderá ter sido no passado ou poderá ser no futuro. É a sua história.

Conforme Luckesi (1994, p. 115) “Na *práxis* pedagógica, o educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem”. Ao proceder dessa forma, o professor se coloca como principal mediador entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o aluno. Luckesi afirma ainda que o professor “exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando”. Assim sendo, ambos vivenciam situações de aprendizagem e podem se tornar sujeitos autônomos desse processo.

Esse autor também acrescenta algumas qualidades que o educador deve possuir, tais como: “[...] compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional” (1994, p. 115). Na sua percepção, a compreensão dessas questões são fundamentais para que a *práxis* se desenvolva mediante a ação do professor.

Vásquez (2011, p. 119) insiste que os homens devem aceitar uma teoria como condição essencial de uma *práxis*. Ele argumenta:

A aceitação pelos homens de uma teoria é condição essencial de uma *práxis* verdadeira, mas não é ainda a própria atividade transformadora. É preciso determinar, em primeiro lugar, o tipo de teoria que há de ser aceita e que há de passar para a própria realidade; é preciso, também, determinar o tipo de homens concretos que, uma vez que fazem a sua crítica, a convertem em ação, em *práxis* revolucionária. Primeira determinação: a crítica há de ser radical. Segunda: os homens chamados a realizar a filosofia, como mediadores entre ela e a realidade, são, em virtude de uma situação particular, os proletários.

A crítica radical, explica Vásquez (2011, p. 119), é, para Marx, ‘[...] atacar o problema pela raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem’. Vásquez (2011, p.119) acrescenta que “A *práxis* é, portanto, a revolução ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. Infere-se que, no plano educacional, pelas palavras do autor, não basta conhecer as teorias, os conteúdos, os métodos é preciso, com eles, transformar o homem e o mundo.

Vimos com Vásquez que a *práxis* é uma atividade distinta, humana. No entendimento do autor (2011, p. 222) “Essa atividade implica a intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes - e em tempos distintos: como resultado ideal e como produto real”. Assim, amparada nessa ideia, a *práxis* pedagógica segue o mesmo pressuposto: pela intervenção da consciência, os resultados da ação docente podem ser antecipados e, por meio do planejamento de uma ação sistematizada com uma teoria, intencional, com objetivos definidos, pensada para sujeitos historicamente situados, que leve em conta as necessidades desses sujeitos. Após a execução da ação, tem-se, como resultado, aquilo que foi idealizado anteriormente, ou seja, a transformação do sujeito, que foi objeto da intervenção.

O mesmo autor (2011, p. 222) explica que

O resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do real que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente.

Assim sendo, “A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme os fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência”. Entretanto, sobre essa questão, o autor faz uma ressalva que merece ser destacada: “[...] ainda que a história humana registre resultados que ninguém desejou, essa não intencionalidade, não é senão a forma socialmente adotada pelo resultado da atividade desenvolvida pelos indivíduos como seres sociais que atuam conscientemente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 223).

O próprio autor exemplifica (p. 223), como resultados dessa “não intencionalidade”, a produção da escravidão, do feudalismo e do próprio capitalismo, e considera que hoje, o homem, conscientemente, tenta destruir as relações, especialmente as que mantém com o capitalismo, substituindo-as pelo socialismo.

O autor prossegue (p. 224) com a seguinte explicação:

O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela. Quem se propõe a realizar uma viagem, construir uma cadeira, pintar um quadro ou transformar um regime social, mostra determinada atitude diante de uma situação real, presente. Se o homem vivesse em plena harmonia com a realidade, ou em total conciliação com seu presente, não sentiria a necessidade de negá-los idealmente nem de configurar em sua consciência uma realidade ainda inexistente. [...] Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva e afirma outra que ainda não existe. Mas os fins são produtos da consciência e, por isso, a atividade que regem é consciente.

Essa percepção da *práxis* deveria ser inerente a atividade docente, pois os fins da educação exigem uma tomada de posição diante da realidade. Uma espécie de negação da realidade imediata que se transforma em afirmação de uma realidade ainda não existente, mas possível. A atividade docente necessita dessa configuração consciente da realidade inexistente, para a negação da realidade existente, mas isso ainda nem sempre acontece, nem tampouco, faz parte dessa configuração consciente da realidade inexistente, ou seja, a atividade docente ainda não se tornou *práxis*.

Vásquez (*ibid*, p. 172), após examinar a “concepção marxista da *práxis*” chega à conclusão de que

essa categoria é central para Marx, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade do homem, sua história e o conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha, assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da *práxis*.

A *práxis* pensada por Marx recoloca a atividade do homem no mundo da consciência, da realidade, sem a qual não há transformação e nem, tampouco, o homem poderá definir-se como sujeito desta que é a sua essência.

Assim, Vásquez (*ibid*, p. 225-226) conclui explicando que

Entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, a segunda refere-se a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda. [...] Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se.

Após entrarmos em contato com esses elementos teóricos que definem o sentido de *práxis* poderíamos afirmar que a atividade docente é *práxis*. Contudo nos obrigamos a fazer

uma ressalva, tendo em vista haver consenso de que “toda práxis é uma atividade mas nem toda atividade é práxis”. Sabemos que essa ideia pode ser aplicada quando situamos a *práxis* educacional. Fica evidente que nem todas as atividades desenvolvidas para promover a aprendizagem atingem esse fim. Em outras palavras, muitas atividades não trazem transformação alguma e também não antecipam resultados, porque não foram motivadas por finalidades.

Uma outra questão que merece maior atenção reside na relação estabelecida entre o professor e os conteúdos de ensino. Esses geralmente chegam por meio das ementas contidas nas propostas pedagógicas dos cursos, previamente definidos. Os professores não participam da sua produção e elaboração. Além disso, os conteúdos nem sempre atendem as necessidades dos sujeitos (alunos) historicamente situados e mostram-se, por vezes, dissociados das realidades desses mesmos sujeitos. Os professores, embora excluídos do processo de elaboração dos conteúdos, tentam criar, por meios didáticos e metodológicos, relações mais próximas entre conteúdos de ensino-estudantes-realidade social. Sabemos que essas tentativas nem sempre são promissoras. Com poucos recursos, as possibilidades para se conhecer e explicitar uma determinada realidade, refletir sobre os fatores que produziram tal realidade e, então, transformá-la pelo seu trabalho, torna-se um grande desafio.

3. TEORIAS EDUCACIONAIS

3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisadores como Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934); Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977); Alexis N. Leontiev (1903 – 1979) foram os principais estudiosos dessa Teoria. Nos seus escritos encontramos as maiores contribuições para a educação. Situar esta Teoria da Psicologia no contexto da crise do Capital e mais especificamente da crise da Psicologia na primeira metade do século XX é de fundamental importância para a compreensão desta teoria que tem no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels sua fundamentação principal. A Teoria Histórico-Cultural se apropriou do Método Marxista e a partir dele procurou entender como se forma e se estrutura as capacidades Psíquicas Superiores próprias do homem como atenção, memória, raciocínio entre outras. Para esta Teoria, essas capacidades são de base histórico-social, isto é, só se formam nas e a partir das relações sociais que os homens estabelecem entre si num determinado espaço e tempo.

Nesse sentido, busca-se discutir também os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e mediação, derivados dessa teoria, já que esses são fundamentais para o entendimento da constituição do homem enquanto homem. A partir da compreensão da fundamentação teórica da Teoria Histórico-Cultural e de seus conceitos principais é possível explicitar as contribuições que os seus precursores deixaram para a educação.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores considera a sociedade como fator determinante do comportamento humano. Nela, a linguagem, enquanto signo, meio externo, medeia a relação do homem com o objeto e com os outros homens. Ou seja, por meio dela, da linguagem, do processo de desenvolvimento das capacidades superiores, em que signo e sentido possuem a mesma força significativa, o homem interage e é capaz de transformar realidades.

As ideias de Vigotski influenciaram substancialmente o âmbito educacional na contemporaneidade. Suas contribuições podem ser vistas nas áreas da psicologia e da educação, tornaram-se referência teórica para muitos educadores e também direcionam o trabalho educativo de muitas instituições de ensino. Suas pesquisas tinham as crianças como foco central, embora ele tenha elaborado importantes contribuições teóricas envolvendo adolescentes e adultos.

A educação, que busca constantemente bases para sustentar e dar sentido a suas práticas encontra em Vigotski contribuições valiosas. A ótica pela qual observou questões envolvendo a educação encontrou continuidade no olhar de muitos estudiosos. Segundo Luria (1988, p. 23), Vigotski dedicou-se, principalmente, ao estudo “[...] dos processos psicológicas superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato”.

Para esta Teoria, essas capacidades são de base histórica e social, isto é, só se formam nas e a partir das relações sociais que os homens estabelecem entre si num determinado espaço e tempo. Nesse sentido, é possível discutir também os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e mediação derivados dessa teoria já que esses são fundamentais para o entendimento da constituição do homem enquanto homem.

A partir da compreensão da fundamentação teórica da Teoria Histórico-Cultural e de seus conceitos principais é possível explicitar as contribuições que os teóricos da Teoria Histórico-Cultural deixaram para a educação.

Assim sendo, abordar elementos dessa teoria no contexto desta tese significa respaldar a pesquisa tanto a parte empírica como a teórica e, conseqüentemente, alcançar maior compreensão do trabalho docente.

Além disso, o Percorso Didático Gaspariano (2011), utilizado como fundamento teórico-metodológico para a ação docente, também se encontra atrelado a Teoria Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica. Por essa razão, o levantamento exposto na sequência torna-se imprescindível ao desenvolvimento dessa pesquisa. As duas Teorias possuem raízes no Materialismo Histórico-Dialético e se complementam no Percorso proposto por Gasparim (2011).

3.1.1 As Funções Psicológicas Superiores, a Linguagem e a Mediação

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se por meio da mediação da relação do homem com o mundo e com os outros homens. Dois elementos básicos fazem parte dessa mediação os instrumentos e os signos. Os instrumentos são externos ao sujeito e atuam como condutores da influência humana sobre o objeto. Os signos são atividades internas dirigidas para o controle do próprio indivíduo. A espécie humana muito evoluiu com a invenção desses elementos mediadores. Conforme Vigotski, instrumentos e signos aparecem no decorrer da

evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo mutuamente ligados, porém diferentes (VIGOTSKI, 2003).

Nesse sentido, atividade psíquica, para Vigotski, é de fundo social, mediada pela linguagem, que é a origem dos processos psíquicos interiores na atividade inicialmente externa e interpsíquica. A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos por meio dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, fundando sua própria palavra sobre o mundo.

Assim, Vigotski supera a concepção idealista de consciência e o enfoque biológico mecanicista do comportamento, revelando a importância da historicidade e da cultura para a espécie humana (VIGOTSKI, 2000, p. 12).

O surgimento da linguagem, na concepção de Luria (1991, p. 80, grifo do autor), permitiu ao homem designar “[...] objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*”. Assim, por meio da linguagem, o homem se torna capaz de *“lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes”*. O estudioso explica ainda que

[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Essa possibilidade de assegurar o processo de *abstração e generalização* representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem para a formação da consciência (LURIA, 1991, p. 80-81, grifo do autor).

Depreende-se dessas mudanças uma possível explicação: Vigotski se mostrava pragmático e materialista. Para ele, havia um instrumento externo, um "órgão social" que estabelecia uma possibilidade de “troca”. Ele chamou essa possibilidade de "mediação". E esse órgão social era o signo, a "palavra" (unidade viva de som e significado), a linguagem, o discurso. Então, estava aí o segredo: a linguagem, como signo, mediava o homem com o mundo, com o objeto, com o semelhante e consigo mesmo. A linguagem, o signo, desenvolve o "sentido" das coisas, que faz nascer, pela “troca”, ou seja, pelo "diálogo" entre os homens,

pelo entendimento, então pelo "diálogo" do homem com o "objeto" e consigo mesmo, a "**consciência**".

E ainda,

[...] A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou ao longo do processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação mas também o *veículo mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial ao racional* na representação do mundo [...]. O que acaba de ser dito dá fundamento para designar a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência. A linguagem é o *veículo fundamental de transmissão de informação*, que se formou na história social da humanidade [...] (LURIA, 1991, p. 80-81, grifo do autor).

A teoria predominante de consciência era idealista, colocava num psiquismo interno, a explicação sobre ela, essa consciência. A explicação sobre a linguagem dava voltas: ou se fundia com o pensamento, que dependia de um processo de maturidade do comportamento humano, que era determinado pelo seu desenvolvimento biológico, ou era completamente independente do pensamento. Tudo muito *mecânico*, sem troca. O problema era mais de princípio do método, para Vigotski. Numa vertente teórica, *fundiam-se* pensamento e linguagem, não conseguindo então ver *relação* entre eles-pensamento e linguagem. E, noutra vertente, fragmentava-se pensamento e linguagem de forma completamente independente entre si. De novo, não se viam as relações entre eles-pensamento e linguagem (grifos nossos).

Vigotski vê essa relação, enxerga a complementaridade entre um e outro aspecto. E essas relações para ele se dão pela mediação do signo. O signo une pensamento e linguagem. A palavra representa essa unidade sgnica, é o próprio signo, unidade viva de som e significado e, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo. Dali vem o *sentido*, fazendo ser consciente o homem, explicando, assim, seu comportamento. Ou seja, por meio do signo, o indivíduo assimila o seu comportamento, primeiro exterior e depois o interior, por isso é *social*, (ele inverte o idealismo que dizia que vinha tudo de *dentro* do homem), assimilando, assim, as funções psíquicas superiores. Pelas funções psíquicas superiores o indivíduo abstrai, cria conceitos, estabelece juízos, arbítrio, desenvolve a capacidade de compreensão da alteridade e, portanto, a capacidade maior da espécie: de transformação (grifos nossos).

As possibilidades da linguagem transformaram as relações do homem com o mundo e permitiram a ele elaborar atividades psicológicas superiores, diferentes das ações realizadas por meio de “[...] mecanismos elementares tais como ações reflexas [...] reações

automatizadas [...], ou processos de associação simples entre eventos [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

3.1.2 Os Instrumentos e os Signos

O funcionamento dos processos psicológicos pode ser compreendido com mais clareza pelo conceito de “mediação”. Vigotski entende que

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana [...] os instrumentos e os signos (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Os instrumentos e os signos, mesmo possuindo certa semelhança entre si, devem ser vistos em separado, dadas as diferentes características de cada um. Nesse sentido, Vigotski (*apud* OLIVEIRA, 2010, p.31-32) descreve as principais atribuições desses instrumentos:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Sobre essas duas ferramentas auxiliadoras da atividade humana, destacamos, com base em Oliveira (2010), a relação existente entre o indivíduo e esses elementos mediadores.

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas.

Assim, os signos auxiliam nos processos psicológicos, enquanto que os instrumentos auxiliam nas ações concretas. Conforme Oliveira, a utilização de marcas externas, aos poucos, vai se transformando em processo interno de mediação, chamado por Vigotski de “processo de internalização”. O indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, vai deixando as marcas

externas e usando signos internos, ou seja, “[...] representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (OLIVEIRA, 2010, p.36).

Vigotski concluiu que as funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens “[...] o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico” (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 41).

A questão da linguagem recebeu de Vigotski especial atenção e é entendida, conforme Rego (2008, p. 53), “[...] como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas”. Assim, a relação do indivíduo com a linguagem ultrapassa o campo do pensamento e abrange outras esferas desse mesmo processo. Assim,

[...] Quem funde pensamento com linguagem fecha para si mesmo o caminho para abordar a relação entre eles e antecipa a impossibilidade de resolver a questão. [...] Quem considera a linguagem uma expressão externa do pensamento, a sua veste, quem [...] tenta libertar o pensamento de tudo o que ele tem de sensorial, inclusive a palavra, e conceber a relação entre pensamento e palavra como um vínculo puramente externo, tenta, de fato, resolver a seu modo o problema da relação entre pensamento e palavra (VIGOTSKI, 2000, p. 3).

Vigotski (2000, p. 9), ao perceber a complexidade que envolvia a natureza psicológica do significado da palavra, realizou diversos experimentos e concluiu sobre o significado que

[...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização.

Do ponto de vista psicológico, a generalização “[...] é um excepcional ato verbal do pensamento, ato que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como essa é refletida nas sensações e percepções imediatas”. Nesse sentido, “Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada de significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 10).

Se o significado também pertence ao reino do pensamento e esse, por sua vez, é a expressão das vivências, ou melhor, da história do sujeito, logo, as diferenças de significados atribuídas pelos sujeitos, a uma mesma palavra, são inerentes ao pensamento.

3.1.3 A Aprendizagem Conceitual

Sobre a formação de conceitos, Vigotski (2000) afirma que esses começam a se desenvolver na infância, envolvem as funções mentais superiores e é um processo mediado por signos, que se constituem no meio para a sua aquisição. Contudo, as funções intelectuais básicas para esse desenvolvimento aparecem somente aos 11, 12 anos, idade considerada mais apropriada para realizar abstrações para além dos significados relacionados às suas práticas imediatas.

Conforme Vigotski (2004, p. 185), “O significado da palavra é sempre uma generalização; por trás da palavra existe sempre um processo de generalização – o significado surge onde existe generalização”. Portanto, de acordo com o autor, falar em desenvolvimento do significado é o mesmo que considerar o desenvolvimento da generalização.

Assim, “Se a generalização foi construída de determinada maneira, umas operações lhe serão impossíveis e outras possíveis” (VIGOTSKI, 2001, p. 519). Além disso, na concepção do autor, “[...] generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos” (2001, p. 292).

Concorrem para a formação dos conceitos a idade, as experiências e o contexto histórico-cultural que apresentam situações que exigem atividade intersubjetiva, da criança ou do adulto, necessária à apropriação de significados da linguagem que, conseqüentemente, contribui para a formação de conceitos. Vigotski chamou de cotidianos ou espontâneos os conceitos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana, a partir da observação, manipulação [...]. “Os conceitos elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático e das interações escolarizadas denominou-os de científicos” (REGO, 2008, p. 77).

Entre os estudiosos da aprendizagem há certo consenso na compreensão de que os estudantes quando chegam à escola já trazem internalizados conhecimentos adquiridos anteriormente. Entretanto, isso não significa garantia de aprendizagem; quando se trabalha na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, deve-se considerar a qualidade da mediação com a qual o aluno irá entrar em contato. Os conceitos espontâneos servem, portanto, de apoio.

Na concepção de Vigotski, “[...] todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos”. Além disso, “[...] tanto os conceitos científicos se apoiam em uma série de informações anteriormente adquiridas quanto o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se realiza não só de baixo para cima, mas também a partir daqueles conhecimentos que os adultos enviam de todos os lados para a criança” (2001, p. 543-539).

“A potencialidade dos conceitos científicos na promoção do desenvolvimento não pode ser considerada uma condição inerente ao ensino”, é o que explica Sforzi ao citar Davydov que considera a apropriação como “o processo de desenvolvimento, mas somente sob certas condições, a saber, quando envolve o domínio de métodos e formas gerais de atividade mental” (2004, p. 3).

No processo de formação de conceitos, Vigotski (2000, p. 176) percebe três estágios, conforme descrito no **Quadro 10**:

Quadro 10 – Estágios de formação dos conceitos

Estágios	Formação de conceito
a) O pensamento sincrético	Nesta fase a criança realiza os primeiros agrupamentos, de forma desordenada, subjetiva, ainda não é capaz de formar classes entre os diferentes atributos dos objetos, apenas os agrupa formando amontoados. Nessa fase, os objetos concretos e as situações empíricas são percebidos com maior facilidade. Dessa forma, se for solicitada a formar grupos com diferentes objetos (plantas, animais, objetos de cozinha...), poderá juntá-los por acaso, sem que exista relação entre si como, por exemplo, animais e objetos de cozinha. (2000, p. 198).
b) O pensamento por complexos	Baseia-se nas experiências imediatas; a criança é capaz de formar um ou mais conjuntos de objetos pela percepção de ligações concretas entre componentes diferentes. Nessa fase, já é capaz de perceber e isolar certas singularidades de um todo ou de um objeto. O agrupamento ocorre por características complementares, semelhanças concretas ou por qualquer relação que ela perceba entre os objetos. As conexões entre o pensamento concreto e o abstrato têm início nesta fase, e se aproxima do pensamento conceitual de um adulto. Está acima do estágio sincrético. Vygotsky considerou as formas superiores do pensamento por complexos como pseudo-conceitos. “O pensamento por complexo já constitui um pensamento coerente e objetivo”. Contudo, essa coerência e essa objetividade ainda não apresentam as características do pensamento conceitual. “A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudo-conceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos” (2000, p. 198).
c) O pensamento conceitual	Terceiro estágio, ocorre com base na decomposição, na análise e na abstração, bem como na determinação e na separação de variados atributos do objeto, situando-o em uma categoria específica - o conceito abstrato codificado numa palavra; em outras palavras a criança se mostra capaz de pensar o concreto. Em síntese, conclui que o conceito é impossível sem a palavra e o pensamento conceitual não existe sem o pensamento verbal (2000, p. 198).

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Na concepção de Vigotski, “O processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos, através do uso funcional da palavra ou do signo”. Isso explica porque a formação dos conceitos é alcançada com mais facilidade na adolescência, pois nessa fase há maior domínio do fluxo dos “[...] próprios processos de comportamento com o emprego de meios auxiliares” (2000, p. 172).

Sforni e Galuch (2009, p. 116) explicam

que os conceitos científicos, portadores de um grau mais elevado de abstração, não são tão evidentes nos fenômenos e contextos; para que sejam adquiridos, é preciso que a consciência do sujeito lhes seja intencionalmente dirigida. Caso contrário, corre-se o risco de não haver apropriação do conceito e de se manter na superficialidade dos fenômenos.

As próprias autoras alertam que a inserção do “[...] estudante em situações de uso do conhecimento, pode não ser tão favorável à aprendizagem conceitual [...]. É preciso que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização” (SFORN & GALUCH, 2009, p. 117).

Para a organização escolar do ensino de conceitos, as autoras (2009) recorrem aos esclarecimentos feitos por Leontiev nos quais questiona as condições em que o aluno se conscientiza inferindo dessa questão “que o objeto da consciência é aquele para o qual se dirige a atenção do sujeito”.

Conforme Leontiev (*apud* SFORNI; GALUCH, 2009, p. 120),

Para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, desse modo, entre em uma relação correspondente com o motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica.

Assim sendo, o processo do conhecimento e a aprendizagem propriamente dita resultam na apropriação da experiência sócio-cultural, através da mediação. A prática pedagógica é parte integrante da formação dessas capacidades e a aprendizagem, conseqüentemente, é a garantia de sua aquisição. Por isso se diz que Vigotski criou o Teoria que se utiliza da historicidade e da cultura da espécie humana: Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski desenvolveu também outro conceito que diz respeito ao processo de aprendizagem. O estudioso denominou-o de “*zona de desenvolvimento proximal* [...]”. Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a

colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor” (2000, p. 10).

Esse conceito compõe o Percorso Didático da Pedagogia Histórico-Crítica proposto por Gasparin (2004). Trata-se de um conceito que tem sua eficácia comprovada com crianças e adolescentes em situações de ensino e aprendizagem, que adquiriram autonomia para realizar sozinhos aquilo que antes faziam com a ajuda do professor. No ensino superior, existe a crença de que os acadêmicos não necessitam da mediação do professor. Na verdade, nesse nível de ensino, ainda persiste o *mito* do aluno *pronto, maduro, preparado, que sabe o que quer* e dispensa, portanto, intervenções mais complexas para apropriar-se do conhecimento. No entanto, dadas a complexidade desse nível de ensino, bem como as lacunas da educação básica, é possível que muitos acadêmicos ingressem no Ensino Superior sem a “*zona de desenvolvimento proximal*” plenamente desenvolvida. Se isso procede, a mediação do professor contribuiria de maneira significativa para o desempenho dos acadêmicos (grifos nossos).

Entendemos que para a mediação não há idade cronológica definida, mesmo porque o próprio estudioso considera que nossa relação com o mundo é uma relação mediada. Assim sendo, no Ensino Superior, no caso específico do processo de ensino e aprendizagem, a mediação seria ininterrupta, mesmo na ausência do professor, pois, nesse momento, o aluno estaria interagindo com suas experiências, conceitos, objetos ou outra forma de situação de aprendizagem e desenvolvimento com a qual estaria submetido. Há que se considerar também que as expressões de comunicação entre acadêmicos/professor/conteúdos são mantidas em sala de aula e para além dela.

Há que se considerar ainda que uma compreensão aprofundada da chamada “*zona de desenvolvimento proximal*” poderá servir para reencaminhar o trabalho docente, especialmente no que se refere a diagnósticos avaliativos de desenvolvimento escolar insatisfatório, reconduzindo às situações de ensino e aprendizagem. A partir desse entendimento, o “erro” poderia receber novos olhares e entendido como possibilidade de acertos que indicariam o quê e como poderia ser trabalhado para que o aluno se desenvolvesse.

O conceito de “mediação” recorrentemente é discutido por estudiosos que buscam compreendê-lo no âmbito da Teoria Histórico-Cultural e como esse se desenvolve nos processos de ensino e aprendizagem.

Daniels (2003, p. 24-25) explica que o mais importante do conceito de mediação é o caminho que se abre “[...] para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”.

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem, no plano teórico, parecem indissociáveis. Contudo, na prática, essas relações insistem em se desmontar fazendo nascer a ideia de que professor-conteúdo-aluno, especialmente no Ensino Superior, prescindem de mediações. Se admitirmos isso, ou seja, se desconsiderarmos a mediação pedagógica como algo essencial, indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, estaremos, em outras palavras, prescindindo da figura do professor.

Vigotski conquistou os educadores com suas ideias que frequentemente são utilizadas como âncora nas propostas pedagógicas dos mais diversos níveis educacionais. Nos discursos docentes é comum encontrarmos educadores que afirmam seguir as suas orientações. Como esse fato procede, também procede afirmar que o autor valoriza a escola, o professor, a intervenção pedagógica. Ele também se preocupa com o profissional da educação, com sua formação e com a formação dos sujeitos que frequentam a escola e têm nela os caminhos para desenvolverem-se e definirem sua base psíquica.

A formação do pensamento conceitual, prioridade do Ensino Superior, também não está pronta, tampouco fica pronta somente com a leitura de conceitos ou com a frequência escolar. Pelos estudos de Vigotski, a mediação não tem idade cronológica e trouxe contribuições significativas para a aprendizagem de conceitos científicos na Educação Básica.

Por isso, temos razões para acreditar que uma seleção cuidadosa de situações de aprendizagem, efetivamente mediadoras, que considere os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, bem como o papel da escola em assegurar a transmissão e a apropriação do conteúdo científico pelo aluno, poderá resultar em prática transformadora e, conseqüentemente, em aprendizagem efetiva.

3.2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

Estudar, ainda que de maneira breve, as tendências pedagógicas, nesta tese, se faz necessário, tendo em vista o contexto no qual surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica, que de uma forma ou de outra, possui relações com as pedagogias que a antecederam. Para tanto,

fomos buscar nos principais clássicos de cada tendência os caminhos pensados para a dinâmica pedagógica escolar, situando-os no tempo em que prevaleceram na direção dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, neste capítulo apresentamos um breve resumo das ideias pedagógicas no Brasil. Procuramos esclarecer alguns elementos de sua origem até a atualidade. Nossa principal referência teórica vem de autores como: Libâneo (1985), Franca (1952) Suchodolski (1978), Gasparin (2008; 1994; 2003; 2011) e também de Saviani (2003; 2007; 2010),

Os principais representantes de cada tendência, de modo geral, acreditam que suas ideias são capazes de explicar a realidade e podem ser usadas como guia para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, de uma maneira ou de outra, procuram mostrar como seriam as aulas se os professores assumissem a posição que consideram ideal para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, apresentam argumentos que definem a posição filosófica que defendem e tentam explicar questões como o papel da escola, a função dos conteúdos, os métodos de ensino, a relação professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar, entre outros aspectos.

O ensino brasileiro experimentou diversas tendências. Essas podem apresentar ideias críticas em alguns aspectos e a-críticas em outros, como também podem ser totalmente críticas ou totalmente acríicas. As tendências, independente do nome que recebem, podem estar implícitas na prática docente e produzir resultados que indicam a posição dos professores perante a sociedade, bem como a tendência que adotam. A diversidade na formação e o posicionamento teórico-prático docente podem resultar em tendências híbridas, complexas, difíceis de serem compreendidas e explicitadas.

É comum os próprios professores não conseguirem definir qual tendência orienta sua prática. Importa lembrar ainda que as tendências não são manifestações puras, podendo, em alguns pontos, convergirem entre si ou divergirem.

As inquietações em torno da prática pedagógica no Ensino Superior são constantes e nos fazem duvidar, diante de tantos novos desafios, se as metodologias utilizadas pelos professores, neste nível de ensino, realmente promovem a apropriação do conhecimento pelos alunos e se ele consegue ser construtor de conhecimento ou reproduzidor dele. Nesse contexto inserimos o tipo de interferência que a ação docente pode provocar na sociedade e que tipo de transformação pode trazer para a vida do acadêmico. Enfim, como agente de transformação pela aprendizagem será que consegue, com os meios que utiliza, atingir os fins para uma educação de qualidade, emancipadora e promotora da vida humana.

Para aclarar essas questões abordam-se, com base em seus precursores, as tendências pedagógicas que nortearam e ainda norteiam a prática docente. Entende-se que o conhecimento desse tema poderá trazer novos esclarecimentos para que os profissionais do Ensino Superior compreendam o impacto que os valores sociais, econômicos, religiosos, morais e culturais exercem sobre o sistema educacional. Esses profissionais, ao entenderem o contexto no qual surgiu cada tendência, poderão desenvolver métodos mais eficazes na sua própria *práxis*, usando o que cada tendência oferece de melhor para alcançar seus objetivos.

Conforme Libâneo (1985, p. 53), “A pedagogia se delinea a partir de uma posição filosófica definida”. Essa posição não deixa de ser uma tendência que orienta a prática educacional e dá suporte ao professor para que ele compreenda também o papel da educação na sociedade. O referido autor aponta três tendências que exercem esse papel: educação como redenção, como reprodução e como transformação da sociedade. Essas três linhas filosóficas concebem o homem, a sociedade e a educação de forma distinta. Delas surgem as tendências pedagógicas que se encarregam de fornecer os elementos didáticos que deverão culminar no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Luckesi (1994), a teoria filosófica da educação como redentora idealiza a sociedade como um grupo humano que vive e sobrevive de forma orgânica e harmônica. Nesse ambiente “perfeito” há grupos que ficam à margem, fato que pode desestruturar a sociedade. Dessa modo, a educação, que é vista como uma instância social, deve agir de forma redentora de tais grupos e consequentemente da sociedade. A educação é vista como caminho necessário para a formação da personalidade do cidadão, salvando os indivíduos da ignorância, adaptando-os às exigências sociais, para que possam viver harmoniosamente do seu meio social. Assim, a educação deve adaptar o indivíduo à sociedade, “curando-o” de suas mazelas, pois, nessa concepção, ele interfere na sociedade e não o inverso. Nessa visão enquadram-se as tendências liberais (tradicional, renovada diretiva, renovada não-diretiva e tecnicista).

O referido autor cita que na Teoria Filosófica Reprodutivista, a educação é utilizada para reproduzir o modelo vigente da sociedade, perpetuando-o sem que o indivíduo perceba sua alienação. Para tanto, a educação é vista como algo inerente à sociedade e, por isso, a reproduz. É uma teoria crítica e não se manifesta em uma pedagogia medida que não fornece modelos de ação para a educação. Ela, de forma clara, aponta como a educação age de acordo com o que os modelos hegemônicos determinam para que o “status quo” se mantenha. Por ser

crítica, mostra como os condicionantes sociais, políticos e econômicos determinam a ação da escola.

Ainda, segundo Luckesi (1994), na Teoria Filosófica Progressivista, a educação pode ser entendida com meio de transformação. Nessa tendência, a educação é vista como tendo um papel de mediadora para a realização de projetos sociais, com propósito de emancipação social. A Pedagogia Progressiva não tem como intuito reproduzir nem redimir a sociedade, antes disso pretende transformá-la, está dividida em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

3.2.1 Pedagogia Liberal

Quando se usa o termo liberal há uma grande confusão por ligá-lo ao sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como é usualmente usado na atualidade. Mas, a pedagogia liberal é abalizada na doutrina liberal que justifica o sistema capitalista, o qual defende a liberdade e o interesse do indivíduo na esfera social. No capitalismo, a organização social é fundada na propriedade privada e na detenção dos meios de produção, o que estabelece a sociedade de classe. A Pedagogia Liberal é uma defensora desse tipo de sociedade.

A tendência redentora, a qual pertence a liberal e seu sub-grupo (tradicional, diretiva, não-diretiva e tecnicista), esteve presente no Brasil já no período colonial. Saviani (2010, p. 31) nos explica que a educação nesse período possui três etapas distintas:

A primeira corresponde ao chamado ‘período heroico’, que [...], abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570.

A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*.

A terceira etapa (1759-1808) corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2010, p. 31, grifos do autor).

O ‘período heroico’, conforme Saviani (2010, p. 41, grifos do autor), é considerado por Luiz Alves de Mattos (1958, p. 21-97) como “[...] o ‘esboço de um sistema educacional’, sistema este que se consolidaria no período subsequente (1570-1759) sob a égide do *Ratio Studiorum*”.

Segundo Saviani (2007), quando os jesuítas chegaram ao Brasil tiveram que fazer uma adaptação de seu plano de educação à educação indígena:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2007, p. 43).

Em 1759, o então ministro do Exterior e da Guerra, Sebastião José de Carvalho e Melo, com o intuito de salvar Portugal da falência e dentro do espírito iluminista, realiza várias reformas, entre elas uma que afetou a educação brasileira. Com o Alvará de 28 de julho de 1759, entre outras medidas, expulsa os jesuítas de todos os territórios portugueses. Assim, a organização educacional brasileira, que era na grande maioria sustentada pela ordem jesuítica, esfacela-se. As classes escolares foram substituídas pelas aulas-régias.

As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. [...] eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (SAVIANI, 2007, p. 108).

As condições em que se realizavam as aulas régias no Brasil também foram contempladas nos estudos de Saviani, ao afirmar que essas aulas “[...] foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentemente atrasos no pagamento dos professores” (SAVIANI, 2007, p. 108). Para amenizar tais atrasos foi instituído em 1772 o subsídio literário, para arrecadar fundos para o pagamento dos professores, mas o repasse quase nunca chegava aos professores. Tal decadência educacional percorreu historicamente 49 anos, até a chegada ao Brasil da família real em 1808. Com a corte estabelecida na colônia, pequenos avanços educacionais foram necessários. Mas, a precariedade na educação não teve mudanças substanciais.

A partir da independência em 1822 até a República em 1888, houve muitas tentativas de melhorar a educação do Império, como a Constituição de 1824, o Ato adicional à Constituição de 1834, a abertura de escolas, colégios e faculdades.

Com a instituição da República em 1889, o Brasil precisou reorganizar o sistema educacional para uma nova fase histórica. Segundo Saviani (2003, p. 5) “[...] para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos era necessário vencer a barreira

da ignorância. Só assim seria possível transforma os súditos em cidadãos”. Nesse período, a marginalidade era tida como ignorância e nada como a escola para agir sobre o indivíduo, instruindo-o para que se adequasse à nova sociedade estabelecida. Nesse período, evidencia-se a tendência tradicional.

Com vista a colocar o Brasil no sistema industrial, várias reformas educacionais ocorreram até meados de 1930 na tentativa de fortalecer a educação num país que desejava deixar de ser exclusivamente agrário exportador, para ser uma nação com base na industrialização. Apesar dos esforços de alguns educadores e suas leis, a precária educação brasileira nesse período precisava de grandes melhorias para que a nação avançasse como industrializada, várias outras tentativas foram feitas como a publicação da Manifesto dos Pioneiros na Educação Nova dando início ao escolanovismo, em que o marginalizado não é mais visto como ignorante, mas, sim, como o rejeitado e a função da escola seria integrá-lo ao seu meio social.

Saviani (2003, p. 9) ressalta:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo 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 o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; 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 a psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Na década de 1960, com a crise do movimento da Escola Nova e a instalação da ditadura militar, há uma articulação entre essa e a tendência tecnicista. Nessa tendência, o marginalizado é visto como o ineficiente e a escola tem a função, através da sua organização racional, de torná-lo um hábil trabalhador, minimizando as interferências subjetivas que pudessem de alguma forma pôr em risco sua eficiência. Como no sistema fabril, o trabalhador realiza uma parcela da produção na linha de montagem e deve ser organizado de forma a aumentar a produtividade, a escola deve ser da mesma forma eficiente e técnica e aumentar a capacidade produtiva do indivíduo.

Na ótica de Saviani (2003, p. 9)

Compreende-se, então, que para a Pedagogia Tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará cumprindo sua função de equalização social.

A pedagogia Liberal, dessa forma, aparece para fortalecer o modo de produção capitalista, sobre os pretextos de preparação de mão-de-obra para atender as demandas de mercado.

As tendências pedagógicas influenciaram e influenciam a educação desde os seus primórdios e mesmo assim são de difíceis de compreender. O ensino e a aprendizagem foram conduzidos por diversas tendências ao longo da história da educação. Na prática, é comum certo hibridismo, o que dificulta a percepção dos fins da educação. Por esses e outros motivos, apresentamos as principais tendências que já permearam a educação no Brasil, a fim de oferecer maior compreensão dos desdobramentos de cada uma. Para tanto, tem-se na sequência alguns quadros que sintetizam tais desdobramentos. Como essas tendências faziam parte da educação como redenção, elas visavam ajustar o indivíduo adequadamente no sistema vigente, libertando-o da marginalidade, da rejeição e da ineficiência. No quadro 11 há uma síntese de cada uma das tendências.

Quadro 11 - Pedagogia Liberal

PEDAGOGIA LIBERAL
Justificação do sistema capitalista; ênfase na defesa da liberdade e dos direitos e interesses individualistas na sociedade; forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção.
TEORIA: Não Críticas, Manutenção do “status quo”.
MANIFESTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR NO BRASIL
TENDÊNCIAS
TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Predomínio: até 1930. Vertentes: <i>Católica</i> : monopólio jesuítico até 1759. <i>Leiga</i> : liberalismo clássico 1759 a 1930. Ainda hoje podemos encontrar nas escolas, em muitos aspectos (relação professor-aluno, métodos de ensino, conteúdos de ensino, entre outros) elementos da pedagogia tradicional.
ESCOLA NOVA
DIRETIVA: 1932 – <u>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</u> , encabeçado por Fernando Azevedo. 1934 – Constituição. 1940 – Psicologismo Pedagógico. 1950 – Sociologismo Pedagógico. 1960 – Economicismo Pedagógico. Sua prática foi limitada, pois era diversa à prática tradicional. Foi mais utilizada pelas escolas particulares. O orientador educacional surge neste período. NÃO-DIRETIVA: Educação centrada no estudante; prática pedagógica antiautoritária; muitos educadores foram influenciados por essa tendência, em destaque os orientadores educacionais e os psicólogos escolares.
TECNICISTA: Surge no Brasil em meados da década de 1950, mas é introduzida efetivamente no final dos anos 1960, com predomínio a partir de 1978; A lei 5.540/68 (que tinha o propósito de reorganizar o Ensino Superior) e 5.692/71 (propósito de reorganizar o ensino de 1º e 2º graus) são marcos da implantação do modelo tecnicista; surge a figura do Supervisor Educacional. A aplicação da metodologia tecnicista (livros didáticos programados, planejamento, métodos de avaliação etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua com uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos que a antecederam.
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
TRADICIONAL OU CONSERVADORA: ensino humanístico de cultura geral; ensino tradicional de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno; conteúdos enciclopédicos e descontextualizados; valorização do conteúdo, do intelectual, da disciplina, do diretivismo; educação centrada no professor, que deve ter domínio dos conteúdos; criança: capacidade de assimilação igual a do adulto, porém menos desenvolvida; programas de ensino são baseado na “progressão lógica”; o aluno é educado para atingir pelo próprio esforço sua realização pessoal.
DIRETIVA: os problemas sociais pertencem à sociedade; a ênfase na cultura esconde a realidade das diferenças de classe; aprender é uma atividade de descoberta. Aprendizagem é um ato individual, uma construção subjetiva do conhecimento; o aluno é o centro do processo de ensino; auto-aprendizagem “aprender a aprender”; Aluno solidário, respeitador das regras, participante; o ambiente é um meio estimulador; a motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas para aprender; valorização do aspecto psicológico (teste de inteligência) do sentimento da subjetividade. NÃO-DIRETIVA: propicia o amadurecimento emocional, a autonomia e as possibilidades de auto-realização do aluno, pelo desenvolvimento da valorização do seu “eu”; aprendizagem significa modificação das próprias percepções; valoriza as experiências dos alunos; atividades acontecem de acordo com a realidade do aluno (de acordo com suas experiências individuais); ensino é centrado no aluno; professor é um mero facilitador da aprendizagem; motivação da aprendizagem é o desejo de adequação pessoal na busca de auto-realização.
TECNICISTA: aprendizagem é modificação de desempenho; o aluno é submetido a um processo de controle do comportamento, afim de ser levado a atingir objetivos previamente estabelecidos; o ensino é organizado em função de pré-requisitos. Ensino: processo de condicionamento/reforço da resposta que se quer obter. Acontece através da: operacionalização dos objetivos e mecanização do processo; não se preocupa com o processo mental do aluno, mas sim com o produto desejado. Busca-se a “eficiência”, “eficácia”, “qualidade”, “racionalidade”, “produtividade”, “neutralidade” na escola, que deve funcionar como uma empresa.

REPRESENTANTES OU TEÓRICOS
TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Johann Friedrich Herbart (1776-1841) – “A prática da reflexão metódica”, baseado na clareza, na associação, no sistema e no método.
ESCOLA NOVA
DIRETIVA: Dewey (1859-1952) - método de projetos “aprender fazendo”; Montessori (1870-1952) - Métodos ativos e individualização de ensino; Decroly (1871-1932) - método dos centros de interesse; Claparedè 1873-1940); - Educação funcional e diferenciada; Piaget (1896-1980) - estudos sobre os processos de construção do pensamento na criança; Brasil: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo. NÃO-DIRETIVA: Rousseau (1712-1778) – enfatiza aspectos da orientação não-diretiva; Roger (1902-1987) – Método não-diretivo: 1 - concepção terapêutica; 2- aconselhamento com a finalidade de eliminação da inconsciência entre auto conceito e experiência pessoal – raiz das dificuldades psicológicas.
TECNICISTA: * Skinner; * Gagné; * Bloom; * Cosete Ramos
PSICOLOGIA
TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Inatista – com vertentes na teologia e com interpretações errôneas da Teoria da Evolução, da genética e da embriologia; O homem traz as qualidades básicas (percepção, valores, hábitos, crenças), basicamente prontas ao nascer.
DIRETIVA: Interacionismo Contruitivista – Piaget: Psicologia do desenvolvimento: enfoque nos processos cognitivos da criança; O homem constrói o conhecimento durante sua vida, na interação homem-meio; Biopsicologização da sociedade, da educação e da escola; Testes de inteligência e de personalidade. NÃO-DIRETIVA: Psicologia terapêutica, Psicologia humanista – ênfase nas relações interpessoais e no crescimento que elas resultam, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo em seus processos de construção e organização pessoal.
TECNICISTA: Behaviorista; Comportamentalista, Instrumentalismo; Ambientalista.
FILOSOFIA
TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Concepção humanista tradicional: centra-se na essência do intelecto, no conhecimento; * Homem – constituído por uma essência imutável.
DIRETIVA: Concepção humanista moderna: centra-se na existência, na vida, na atividade – natureza humana é a ativa, subjetiva; “o homem é a fonte de todos os atos”, é um ser autônomo, criado para liberdade, sem ser determinado pelo meio social; * Predispõe-se a fazer a equalização social. NÃO-DIRETIVA: Concepção humanista moderna: ênfase na importância do desenvolvimento das habilidades mentais, como observação, análise, reflexão e criatividade.
TECNICISTA: Concepção Analítica: não pressupõe uma visão de homem, nem de um “sistema filosófico”; busca efetuar a análise lógica da linguagem educacional; Neopositivista: tanto o conhecimento científico como o analítico requer exatidão e clareza.
PAPEL DA ESCOLA
TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade. Transmissão de conhecimentos. Não possibilita a mobilidade social, privilegiando as camadas mais favorecidas. Converter o súdito em cidadão que domine a arte e a retórica; passar conhecimento acumulado pela humanidade; ofertar o mesmo caminho para todos privilegiando, assim, as camadas mais favorecidas. Comprometer-se com a cultura. Deixar a sociedade resolver seus problemas sociais e não envolver-se. Por meio da superação, os alunos menos capazes, deveriam conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Aqueles que tivessem desenvolvimento insatisfatório deveriam procurar o ensino profissionalizante.
DIRETIVA: A escola deve adequar-se às necessidades individuais ao meio social. Proposta de Escola Democrática, proclamada para todos. Valorizar os conhecimentos que o aluno traz, estimular alunos diferentes e que necessitam de estímulos diferentes. Ajustamento social por meio de experiências, em que a escola deve retratar a vida. Acredita que todo ser dispõe de mecanismos internos de adaptação progressiva ao meio e, conseqüentemente, pode integrar essas formas de adaptação no seu comportamento. Promover as experiências que permitem ao aluno educar-se, construindo e reconstruindo o objeto, num processo ativo de interação entre suas estruturas cognitivas e estruturas do ambiente.

<p>NÃO-DIRETIVA: Formação de atitudes. Promover o autodesenvolvimento e a realização pessoal. Prioriza os problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos. Privilegia situações problemáticas correspondentes aos interesses do aluno. Enfoque no afrouxamento das normas disciplinares (as funções de professor e aluno se confundem). Preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais; promover o auto-desenvolvimento e realização pessoal; enfoque na formação individual; empreender esforços para favorecer mudanças internas no indivíduo, a fim de torná-lo capaz de adequar-se às solicitações do ambiente. O ensino é valorizado em detrimento das próprias aulas, dos livros, dos procedimentos didáticos. A escola deve buscar a realização pessoal e o autodesenvolvimento.</p>
<p>TECNICISTA: Articula-se com o sistema produtivo para aperfeiçoamento do sistema capitalista; preocupa-se com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica. Valoriza aspectos mensuráveis e observáveis, o aluno é um ser bio-psico-social; funciona como modeladora do comportamento humano; emprega a ciência para modelar o comportamento humano, trabalhando para o aperfeiçoamento da ordem social. Entende que compete à educação organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. É articulada com o sistema produtivo; transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A prática escolar deve ser objetiva assegurada pela pesquisa científica, pela tecnologia educacional e pela análise experimental do comportamento.</p>
<p>CONTEÚDOS DE ENSINO</p>
<p>TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas. Conteúdos humanísticos selecionados da cultura universal, separados da experiência dos alunos e da realidade social; conteúdos enciclopédicos e intelectualistas, que são repassados como verdades absolutas, a fim de preparar o aluno para a vida. Latim: arte retórica; Científico dogmático, cumulativo e quantitativo.</p>
<p>DIRETIVA: Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas. A aquisição do saber é mais importante que o próprio saber. Ênfase nos processos de desenvolvimento das relações sociais, da convivência em grupo e do saber fazer. O conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades. Os processos mentais e habilidades cognitivas têm mais valor do que a organização racional dos conteúdos.</p> <p>NÃO-DIRETIVA: Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos. Os conteúdos são selecionados a partir dos interesses e experiências vividas pelos alunos; os conhecimentos em si são dispensáveis, são apenas meios para o auto-desenvolvimento; consistem em experiências que o aluno reconstrói. Os processos de desenvolvimento, das relações e da comunicação são enfatizados. Por outro lado, a transmissão de conteúdos torna-se secundária.</p>
<p>TECNICISTA: Informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica e ordenada por especialistas. Os conteúdos são baseados nos princípios científicos, manuais e módulos de auto-instrução que visam objetivos e habilidades que levam à competência técnica; material Instrucional sistematizado nos manuais, livros didáticos, apostilas, etc. São decorrentes da ciência objetiva. A subjetividade deve ser eliminada. Somente aquilo que pode ser mensurado pelo conhecimento deve tornar-se matéria de ensino.</p>
<p>FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO</p>
<p>TRADICIONAL OU CONSERVADORA: verificação dos resultados através de interrogatórios orais e escritos, provas, exercícios e trabalhos de casa; o aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado (avaliado por banca examinadora). Classificatória. Valoriza aspectos cognitivos e qualitativos com ênfase na memorização.</p>
<p>DIRETIVA: valorização dos aspectos afetivos (atitudes); valorização da atividade do aluno pela descoberta pessoal que passa a compor e estrutura cognitiva; valorização dos aspectos Bio-psico-sociais. preocupação com: participação, interesse, socialização e conduta (assiduidade, responsabilidade, higiene, pontualidade); Avaliação para o desenvolvimento individual do aluno; Ênfase na auto-avaliação, a partir de critérios internos do organismo.</p> <p>NÃO-DIRETIVA: privilegia a auto-avaliação; atividades avaliativas: debate entre alunos; seminários com exposição individual ou em grupo; elaboração de murais pedagógicos. relatórios das pesquisas experimentais e estudos do meio; trabalhos em grupos, em que o educando deve aprender a fazer, fazendo; e a pensar pensando, em situações definidas. Promove o autodesenvolvimento e a realização pessoal. Prioriza os problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos. Privilegia situações problemáticas correspondentes aos interesses do aluno.</p>
<p>TECNICISTA: realização de exercícios programados. Está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos; ocorre no final do processo com a finalidade de constatar se os alunos adquiram os comportamentos desejados. Prática diluída, eclética e pouco fundamentada. Ênfase na produtividade do aluno, mensurada a partir de testes objetivos. Exagerado apego aos livros didáticos.</p>

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
<p>TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno; o professor é o centro do processo; o aluno é passivo, submisso, receptivo e sujeito a castigo. Baseada em regras e disciplina rígida. Ausência de comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida. A disciplina é imposta como meio para assegurar a atenção e o silêncio.</p>
<p>DIRETIVA: Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos. O aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, um ser ativo. O professor não deve ensinar, mas sim criar condições para que os alunos aprendam. O professor não ocupa lugar privilegiado, deve atuar como auxiliador do desenvolvimento livre e espontâneo da criança, intervindo somente para dar forma ao seu raciocínio. A disciplina resulta da consciência dos limites da vida em grupo. O aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras. O relacionamento deve ser positivo entre professores e alunos.</p> <p>NÃO-DIRETIVA: Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito. O professor é um especialista em relações humanas. O professor tem que ser confiável, receptivo e intervir o mínimo possível na aprendizagem do aluno, já que sua intervenção ameaça e inibe o aluno. O relacionamento professor-aluno deve ser autêntico e pessoal, em que o professor aceite a pessoa do aluno. O centro da educação é o aluno, a formação de sua personalidade. Essa deverá se desenvolver mediante a vivência de experiências significativas inerentes à sua natureza. Qualquer tentativa de intervenção pode inibir a aprendizagem. Enfoque no afrouxamento das normas disciplinares (as funções de professor e aluno se confundem).</p>
<p>TECNICISTA: Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, é o técnico responsável pela eficiência do ensino com vistas a obter resultados efetivos de aprendizagem e, para tanto, deve utilizar-se do sistema instrucional proposto, O aluno é um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para o mercado de trabalho para “aprender a fazer”. A comunicação entre eles deve ter caráter técnico para assegurar a eficácia da transmissão do conhecimento. Na relação professor-aluno, demonstrações de afeto são desnecessárias, mesmo durante os processos de ensino e aprendizagem.</p>
MÉTODO DE ENSINO
<p>TRADICIONAL OU CONSERVADORA: Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meios de modelos. Contemplação e apreensão do objeto da aprendizagem. O novo conhecimento é colocado diante do aluno e cabe a ele assimilar. Generalização: o que é geral separa-se nos aspectos particulares concretos; os aspectos gerais são unidos às ideias anteriormente adquiridas e ocorre a sistematização da aprendizagem. Aplicação: o aluno demonstra o que aprendeu através das avaliações. Herbartiano ou Científico:</p> <p>- Método expositivo organizado em cinco passos que, segundo Herbart, constituem a ordem psicológica mais adequada para a assimilação de novas idéias e experiências: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. Este método didático exige raciocínio indutivo (observação dos fatos); Antimetafísico (contra o abstrato).</p>
<p>DIRETIVA: Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.</p> <p>Método da Pesquisa ou Método da Descoberta - Atividade: o ensino começa sempre com uma atividade, a qual pode suscitar um problema. que tenha interesse por si mesma. Problema: alunos e professores devem resolver o problema. Que deve ser desafiante, como estímulo à reflexão. Levantamento de dados: os alunos levantam dados através de livros, estudo de campo, documentos, etc. que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções. Formulação de hipóteses explicativas: os dados organizados pelos alunos servem de base para a formulação de hipóteses. Soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor. Experimentação: os alunos testam as hipóteses, a fim de determinar sua utilidade para a vida. Este método assume caráter “pseudocientífico” porque confunde ciência e ensino. Dilui a diferença entre ensino e pesquisa, onde a pesquisa deve encetar investimentos que realmente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade. Presença da ideia de ‘aprender fazendo’. Valorização das tentativas experimentais, da pesquisa, da descoberta, do estudo do meio natural e social, do método de solução de problemas. Corresponde ao Método Científico Indutivo formulado por Bacon, que apresenta três momentos fundamentais: observação, generalização, e confirmação.</p> <p>NÃO-DIRETIVA: Foca-se no professor que deve esforçar-se para encontrar um estilo próprio, que muitas vezes dispensa métodos usuais, para facilitar a aprendizagem dos alunos. Método Clínico de Rogers - Contato com a realidade: o contato com a realidade torna a aprendizagem significativa, pelo vínculo das experiências e motivações</p>

<p>do indivíduo. Autenticidade ou congruência: o professor deve ser sentido como pessoa unificada, integrada, congruente. Aceitação positiva incondicional: o professor aceita os sentimentos do aluno, em toda espécie de atitude. Empatia: capacidade de captar o mundo do aluno como se fosse o seu, em todas as reações ao enfrentar uma nova matéria. Aconselhamento com a finalidade entre auto-conceito e experiência pessoal – raiz das dificuldades psicológicas. O professor deve aceitar a pessoa do aluno, ser confiável, receptivo e acreditar na capacidade de autodesenvolvimento do mesmo. Deve restringir-se a auxiliar o aluno a se organizar, bem como utilizar-se de técnicas de sensibilização, a fim de que sentimentos dos alunos sejam evidenciados com o mínimo de ameaças. O foco do trabalho escolar reside no relacionamento interpessoal, condição para o crescimento pessoal. Método não-diretivo: Concepção terapêutica.</p>
<p>TECNICISTA: Procedimentos e técnicas para a transmissão/recepção de informações, primando pelos princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, a fim de obter resultados efetivos. “Harmonização” entre as necessidades dos alunos e os valores sociais. Ênfase nos meios, na instrução programada, nas técnicas de microensino, nos recursos audiovisuais. Debates, reflexões, discussões e questionamentos são considerados desnecessários; relações afetivas e pessoais não são consideradas; proposta metodológica de eficientização e eficiência da aprendizagem. O professor tem como tarefa principal conseguir o comportamento dos estudantes por meio do controle do ensino, além de modelar respostas adequadas aos objetivos instrucionais. O sistema instrucional adota três componentes básicos: a) objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis; b) procedimentos instrucionais; c) avaliação. As etapas principais de um processo de ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. Método Científico.</p>
<p>TÉCNICAS DE ENSINO</p>
<p>TRADICIONAL OU CONSERVADORA: A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade. Aula expositiva, com ênfase nos exercícios, cópias, leituras repetição e memorização de conceitos e fórmulas. Estimula o individualismo e a competição. Exposição verbal ou demonstração pelo professor é a técnica considerada mais adequada para a transmissão de conteúdos na sala de aula. Envolve três etapas: Introdução; Desenvolvimento; Conclusão. Método rigorosamente lógico e idêntico para todas as disciplinas; Cabe ao mestre a seleção e estruturação da matéria a ser aprendida; Acredita que ensinar é repassar os conhecimentos ao espírito das crianças que possuem capacidade de assimilação idêntica à do adulto, porém menos desenvolvida. A aprendizagem é receptiva e mecânica, marcada pela repetição de exercícios e recapitulação da matéria. A avaliação ocorre por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa).</p>
<p>DIRETIVA: É baseada na motivação e na estimulação de problemas. Centros de interesse. Estudo dirigido. Método de projetos. Fichas didáticas. Contrato de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As técnicas e os métodos são orientados por três princípios: individualização, liberdade e espontaneidade. As técnicas de ensino utilizadas na escola nova exigem o uso de muitos recursos didáticos. As disposições internas e interesses do aluno bem como o estímulo dado ao problema resultam na motivação para aprender. Aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. O que é incorporado na atividade do aluno pela descoberta pessoal passa a compor a sua estrutura cognitiva e pode ser empregado em novas situações. A avaliação depende dos esforços e do êxito do professor é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor. <p>NÃO-DIRETIVA: Contratos onde alunos e professor estabelecem níveis de aproveitamentos, tópicos e conceitos (nota A, nota B). Grupo de facilitadores: um presidente e um relator que preparam as sessões de estudo com o professor. Entrevista: criar no curso da entrevista uma atmosfera propícia para que o próprio aluno escolha seus objetivos. Trabalhos em grupo, pesquisas, jogos/criatividade, observação, experiência, dinâmicas de grupos, pesquisas. A motivação é um ato interno e resulta do desejo de realização pessoal. O sujeito sente-se mais motivado quando sente que é capaz de agir e de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”.</p> <p>Aprender significa alterar suas próprias percepções da realidade, desse modo, aquilo que estiver relacionado com suas percepções torna-se mais fácil de ser aprendido. O aluno irá reter os conteúdos pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que dissociado do seu “eu” não será retido e nem transferido. A avaliação escolar perde o sentido ao privilegiar a autoavaliação.</p>
<p>TECNICISTA: Aprendizagem baseada em teorias que enfatizam a ideia que aprender é uma questão de modificação do desempenho. Coloca a atenção em modos institucionais que possibilitam controle efetivo dos resultados: Instrução programada, Pacotes de ensino, Módulos instrucionais, etc.; Técnicas de microensino. O aluno deverá sair da situação de aprendizagem a que foi submetido diferente de como entrou. As condições de ensino devem ser organizadas eficientemente. O estudo do comportamento visa identificar as leis naturais que controlam as reações físicas do organismo que aprende, a fim de intensificar o controle das variáveis que o afetam.</p>

<p>▪ Esse estudo se baseia na ciência pedagógica, com base na psicologia (Skinner). Os componentes da aprendizagem – motivação, retenção, transferência – decorrem da aplicação do comportamento operante (behaviorismo).</p>
PASSOS DO MÉTODO
<p>TRADICIONAL OU CONSERVADORA: * Método Expositivo: 1. Preparação: - evocação, no aprendiz de velhas ideias relacionadas com as novas; - recordação da lição anterior, portanto, do já aprendido; 2. Apresentação – Contemplação e apreensão do objeto da aprendizagem; - o novo conhecimento é colocado diante do aluno e a este cabe assimilar; 3. Assimilação: - As novas ideias são relacionadas com as velhas ideias; - trata-se de identificar, por comparação, o diferente entre os elementos já conhecidos; 4. Generalização: - o que é geral separa-se de aspectos particulares concretos: os aspectos gerais são unidos às ideias anteriormente adquiridas e ocorre a sistematização da aprendizagem; - se o aluno já assimilou o novo conhecimento, é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; 5. Aplicação: - as ideias já sistematizadas são retomadas, desenvolvem-se novas relações e as ideias são aplicadas; - o aluno vai demonstrar se aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Isto é verificado através de exemplos novos, ainda não manipulados pelo aluno; - coincide com as “lições de casa”.</p>
<p>DIRETIVA: * Método de pesquisa ou Método da descoberta: - o método de ensino tem a seguinte estrutura: 1. Atividade - o ensino começa sempre com uma atividade, a qual pode suscitar um problema; 2. Problema - alunos e professor precisam resolver o problema; 3. Levantamento de dados - os alunos levantam os mais diferentes dados documentais, bibliográficos, dados de campo; 4. Formulação de hipóteses explicativas - os dados organizados pelos alunos servem de base par a formulação de uma ou mais hipóteses explicativas para o problema; 5. Experimentação - os alunos testam as hipóteses explicativas, o que lhes permite rejeitar ou confirmar as hipóteses formuladas; - este método didático assume caráter “pseudocientífico”, porque confunde ciência e ensino.</p> <p>NÃO-DIRETIVA: * Método Clínico de Rogers: 1. Contato com a realidade - o contato com a realidade torna a aprendizagem significativa, pelo vínculo das experiências e motivações do indivíduo; 2. Autenticidade ou congruência - professor deve ser sentido como pessoa unificada, integrada, congruente; 3. Aceitação positiva incondicional - o professor aceita os sentimentos do aluno, em toda espécie de atitude; 4. Empatia - capacidade de captar o mundo do aluno como se fosse o seu, em todas as reações ao enfrentar uma nova matéria.</p>
<p>TECNICISTA: * Método Científico: - preocupação científica que está baseada em princípios da tecnologia educacional; - “Harmonização” entre as necessidades dos alunos e os valores sociais; 1. objetivos instrucionais operacionalizados em comportamento observável e mensurável; 2. procedimentos instrucionais; 3. ênfase nos meios, na instrução programada, nas técnicas de microensino, nos recursos audiovisuais.</p>
MODELO DE CONHECIMENTO
TRADICIONAL OU CONSERVADORA: (Objetivista)
DIRETIVA: (Subjetivista)
NÃO-DIRETIVA: (Subjetivista)
TECNICISTA: (Objetivista)

Fonte/elaboração do quadro: a pesquisadora. A partir de: Gazim, (et al, 2005); Saviani (2007); Luckesi (1942); Gasparim (2009; 2011); Libâneo (1994).

3.2.2 Teorias Reprodutivistas

A partir de meados da década de 1960, surge a sociologia da educação e alguns teóricos como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet fazem uma avaliação do currículo escolar e o observam por meio desta análise sociológica que a escola não está em função da integração do indivíduo na sociedade, mas a serviço do poder hegemônico, encarregado de manter o *status quo*. Surge então a teoria crítica-reprodutivista.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer o currículo*, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 2007, p. 30, grifo do autor).

Para esta teoria, a sociedade capitalista precisa da escola como base para inculcação da ideologia dominante e para a prática de subordinação de papéis sociais. Tais fatos são transmitidos pelo currículo, de maneira direta por intermédio dos conteúdos das matérias, utilizando textos e imagens, cuja estrutura social hegemônica é apresentada como a ideal e é transmitida pela própria hierarquia da instituição.

No Quadro 12 segue um resumo das teorias reprodutivistas.

Quadro 12 - Teoria Reprodutivista

TEORIA REPRODUTIVISTA
São críticas porque postulam ser possível compreender a educação a partir dos seus condicionantes sociais.; não constituem pedagogias; não apresentam uma proposta pedagógica; o caráter reprodutivista da escola impede que ela seja diferente, donde a inviabilidade ou inutilidade de uma proposta pedagógica vinculada aos interesses da classe trabalhadora.
FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA
É um instrumento de discriminação social, na medida em que reforça a dominação e legitima a marginalização cultural e escolar; Cumpre papel fundamental no processo de reprodução do capitalismo.
INFLUÊNCIA NO BRASIL
Especialmente durante a década de 1970; Saviani utiliza estes estudos como referência teórica para fazer a análise crítica das tendências da educação brasileira.
CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE
A sociedade é dividida em classes antagônicas que sob a forma de luta de classe opõe burguesia ao proletariado. Essa luta trava-se nas relações de produção, que são relações de exploração.
CONTRIBUIÇÕES
Explicita os mecanismos de funcionamento da escola capitalista e como esta se constitui; Põe em evidência o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante; Considera a luta de classes, porém esta fica diluída, tal o peso da dominação burguesa; Defende que quanto mais os professores ignoram que estão reproduzindo a sociedade capitalista, tanto mais eficazmente a reproduzem; Afirma que todos os esforços realizados na/pela escola na luta pela transformação da sociedade revertem sempre no reforçamento dos interesses da classe dominante. Dessa forma, a possibilidade de a escola ser um instrumento de luta proletária é descartada. A contradição principal existe brutalmente fora da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado; ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração.
TEORIA
TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (1969) - L. Althusser
OBRA DE REFERÊNCIA NO BRASIL: “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”
CONCEITOS CHAVES: * O Estado é composto por: Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) – polícia, tribunais, prisões etc. – que funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia; Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) igreja, escola, mídia etc. – que funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela violência. * A escola é o AIE dominante na sociedade capitalista.
SISTEMA DE ENSINO: * O sistema das diferentes escolas públicas e particulares constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista: - Escola - Reprodução da força de trabalho - Inculcação Ideológica
TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA (1970) - P. Bourdieu e J.C. Passeron
OBRA DE REFERÊNCIA NO BRASIL: “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”(1975)

<p>CONCEITOS CHAVES: * Violência Simbólica: os grupos e classes dominantes controlam os significados culturalmente legítimos e socialmente mais valorizados. Esses significados medeiam as relações de poder entre grupos e classes. O capital cultural é distribuído desigualmente entre grupos e classes. Como resultado: aqueles que têm mais capital cultural são mais bem-sucedidos na escola; a escolarização é a base para uma mobilidade social limitada, que dá aparência de realidade à meritocracia; portanto, a educação é o processo de reprodução das diferenças culturais e sociais; * qualquer ação pedagógica é uma violência simbólica.</p>
<p>SISTEMA DE ENSINO: - reprodução do próprio corpo acadêmico, - reprodução das relações sociais de produção, - reprodução do poder acadêmico, - reprodução do próprio sistema de ensino; a escola realiza a (re)produção do habitus, que é uma formação durável, produto da interiorização dos princípios do arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessão da ação pedagógica e por isso se perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado; escola = vetor de assimilação das mensagens produzidas pela indústria cultural.</p>
<p>TEORIA DA ESCOLA DUALISTA (1971) - C. Baudelot e R. Establet</p>
<p>OBRA DE REFERÊNCIA NO BRASIL: “A escola capitalista na França” (1971)</p>
<p>CONCEITOS CHAVES: A escola é dividida em duas grandes redes: Rede PP (primário-profissional) – destinada aos trabalhadores e Rede SS (secundário-superior) – destinada à burguesia; a escola é um aparelho ideológico da burguesia e está a serviço de seus interesses.</p>
<p>SISTEMA DE ENSINO: A escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes (PP e SS), as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: - formação de força de trabalho. – qualificação do trabalho intelectual <i>versus</i> desqualificação do trabalho manual.– inculcação explícita da ideologia burguesa e - recalçamento, sujeição e disfarce da ideologia proletária.</p>

Fonte/elaboração do quadro: a pesquisadora. A partir de: Gazim, (*et al*, 2005); Saviani (2007); Luckesi (1942); Gasparim (2009; 2011); Libâneo (1994).

3.2.3 Pedagogia Progressista

Esta tendência pedagógica parte de uma análise crítica da sociedade e se subdivide em Libertária, Libertadora e Histórico-Crítica. A partir da teoria crítica, em que o indivíduo era instrumento de perpetuação do poder hegemônico, estando ele alienado da sua condição social, as tendências progressistas partem do pressuposto de que a partir do momento em que a educação proporcionar uma conscientização do papel do indivíduo na sociedade, esse é capaz de atuar nela modificando-a e não mais perpetuando-a. A educação é tida como uma atividade onde o educador e o estudante chegam a um nível de consciência da realidade social em que estão inseridos com intuito de atuarem nela, num sentido transformador.

A educação libertária espera que a educação leve os alunos a uma transformação de personalidade num sentido libertário e autogestionário. Apresenta um propósito político na medida que afirma que o sujeito é um produto social e que o seu desenvolvimento só acontece no coletivo e para o coletivo. É uma educação não-formal e acontece preferencialmente em assembleias, comunidades, entre outros. A relação professor-aluno é não-diretiva, isso é, vê como nocivo e ineficaz os métodos onde impera a obrigação e a ameaça. Embora diferentes em nível de conhecimento, o professor deve ajudar o aluno a superar sua condição sem impor ideias e concepções e deve ser um orientador de grupo. Como toda ação pedagógica é também uma ação política, segundo Santos (*apud* Saviani, 2007, p. 416-417).

É nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos: ‘ em função de um ‘produto’ a ser alcançado livre e conscientemente escolhido por ‘produtores associados’, estabelece-se os métodos e os processos. Procura-se, dessa forma, ter o controle do processo e instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática.

A educação libertadora é uma proposta de educação popular e tem como propósito questionar concretamente a realidade das relações homem-natureza-homem, visando à transformação. É organizada no seio de movimentos populares, do povo, para o povo. O professor deve ser um animador e igualar-se aos alunos, adaptando-se às suas características e do grupo onde atua.

Segundo Saviani

Utilizavam a categoria ‘povo’ em lugar de ‘classe’ e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico—políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada [...] ‘a eminente dignidade’ das pessoas unidas numa ‘comunidade dos destinos’ (2007, p. 416).

A tendência progressista Histórico-Crítica ou Crítica Social dos Conteúdos percebe a escola como instância fundamental de difusão de conteúdos que fazem parte da realidade social. A escola deve garantir aos indivíduos um ensino consistente, que os leve à apropriação dos conteúdos escolares e esses ressoem na sua vida social, preparando-os para o viver na sociedade com suas inúmeras contradições para que, conscientes, possam participar ativamente da democratização social.

Quadro 13 - Pedagogia Progressista

PEDAGOGIA PROGRESSISTA
A escola é condicionada pelos aspectos sociais, políticos e culturais, mas, contraditoriamente, existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social; a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e explicita o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade.
TEORIA
CRÍTICA: Sustenta a finalidade sócio-política da educação; Instrumento de luta de professores ao lado de outras práticas sociais.
MANIFESTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR NO BRASIL
TENDÊNCIAS
LIBERTÁRIA: Antiautoritarismo e auto-gestão são princípios fundamentais da proposta pedagógica anarquista (que abrange várias correntes: literários, psicanalistas e sociólogos).
LIBERTADORA: Primeira experiência: Movimento de Cultura Popular do Recife (1964); Projeto de Educação de Adultos: Círculo de cultura; centro de cultura; Influência expressiva nos movimentos populares. Embora as formulações teóricas se restrinjam à educação de adultos ou à educação popular em geral, também tem se manifestado em outros níveis de ensino formal.
HISTÓRICO-CRÍTICA: Marco teórico 1979. A prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta, visando à transformação da sociedade (ação- compreensão-ação). Enfoque no conteúdo como produção Histórico-Social de todos os homens. Superação das visões não críticas e crítico reprodutivistas da educação. Visa avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão desse, ou seja, a educação “a serviço da transformação das relações de produção”.
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS
LIBERTÁRIA: Questionamentos da ordem social existente; Preocupação com a educação política dos indivíduos e com o desenvolvimento de pessoas mais livres; Profunda ligação entre educação e os planos de mudança social; O ensino deve desenvolver todas as possibilidades da criança (integralidade), sem abandonar nenhum aspecto mental ou físico, intelectual ou afetivo; Defesa da auto-gestão; Rejeitam toda forma de governo. Conhecida como Pedagogia Institucional pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação. dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia. Ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação está, portanto, no interesse em crescer dentro da vivência grupal. Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. O critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.
LIBERTADORA: Teoria do conhecimento aplicada à educação, que é sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática é orientada; Reorienta essa técnica no processo de construção e aperfeiçoamento; A educação é sempre um ato político; Educação problematizadora, conscientizadora revela a força motivadora da aprendizagem. O fundamental na educação é que os educandos se reconheçam enquanto sujeitos histórico-sociais, capazes de transformar a realidade; A categoria pedagógica da conscientização preocupa-se com a formação da autonomia intelectual do sujeito para intervir na realidade; Crítica à “educação bancária”. A motivação se dá a partir de uma situação-problema, que deve ser analisada criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.
HISTÓRICO-CRÍTICA: Defende a escola como sendo espaço de articulação entre conhecimento e trabalho pedagógico; A ação educadora é um ato de relação professor-aluno-conhecimento e contexto histórico-social; A inter-subjetividade é mediada pela competência do professor em situações objetivas; A interação social é o elemento de compreensão e intervenção na prática social mediada pelo conteúdo; Concepção dialética da história (movimento e transformação); Pressupõe a práxis educativa que se revela numa prática fundamentada teoricamente; A natureza e especificidade da educação refere-se ao trabalho não-material, que na escola pública não se subordina ao capital; A tarefa desta pedagogia em relação à educação escolar implica: identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo

produzido historicamente, reconhecendo as condições; o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, assim, pode ampliar sua própria experiência; o conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe; aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência; princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe.

PRECURSORES

LIBERTÁRIA: Freinet (1896-1966) – Educação pelo trabalho e pedagogia do bom senso; **Lobrat (discípulo de Freinet)** – Pedagogia institucional e auto-gestão pedagógica; Maurício Trautenberg – auto-gestão institucional.

LIBERTADORA: Paulo Freire; Moacir Gadotti; Rubem Alves.

HISTÓRICO-CRÍTICA: Demerval Saviani, Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Luiz Carlos de Freitas, Acácia Zeneide Kuenzer, José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos); Influência de autores internacionais como: Marx, Gramsci, G. Snyders, Manacorda, Macarenko, B. Charlot, Suchodolski

PSICOLOGIA

CORRENTE SÓCIO-HISTÓRICA: Vigotski, Lúria, Leontiev, Wallon.

FILOSOFIA

LIBERTÁRIA: Anarquismo – uma corrente que defende que “o caminho da liberdade é a própria liberdade”.

LIBERTADORA: Paulo Freire faz uma síntese de tendências como: neotomismo, humanismo, fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo.

HISTÓRICO-CRÍTICA: Materialismo Histórico-dialético.

PAPEL DA ESCOLA

LIBERTÁRIA: Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social. Desenvolver mecanismos de mudanças institucionais e no aluno, com base na participação grupal, onde ocorre a prática de toda a aprendizagem. Resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominante e controladora do estado. A escola, com base na participação grupal, instituirá mecanismos de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo o que aprendeu. Vê o indivíduo como produto do social e o seu desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico como o político.

LIBERTADORA: Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário. Formação da consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade. Problematização da realidade, das relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando à transformação social. Propõe questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação, nisso reside seu aspecto crítico.

HISTÓRICO-CRÍTICA: Valorização da escola como espaço social responsável pela apropriação do saber universal. Socialização do saber elaborado às camadas populares, entendendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica e democrática para a transformação dessa realidade. A difusão de conteúdos vivos, concretos indissociáveis da realidade social é a sua função principal. A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber: deve contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática; ser capaz de prestar serviço aos interesses populares por meio de uma educação de qualidade; deve preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo por meio dos conteúdos e da socialização, uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade e como parte integrante do todo social; agir no rumo da sua transformação, mas a partir das condições existentes.

PAPEL DO ALUNO

LIBERTÁRIA: Refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e suas causas, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação.

LIBERTADORA: Refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e suas causas, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação.

HISTÓRICO-CRÍTICA: Sujeito no mundo e situado como ser social ativo. O aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara.

CONTEÚDO DE ENSINO
<p>LIBERTÁRIA: As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas; o conhecimento mais importante é o que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica; o conhecimento serve para trazer respostas às necessidades e exigências da vida social; a apropriação dos conteúdos somente tem sentido quando convertidos em prática; o conhecimento é a descoberta de respostas às necessidades e exigências da vida social, não sendo necessariamente os conteúdos de ensino.</p> <p>LIBERTADORA: Os conteúdos (denominados temas geradores) são extraídos das problematizações da prática de vida dos educandos, assim a codificação de uma situação-problema revela a força motivadora da aprendizagem; toma-se distância da situação-problema para analisá-la criticamente; essa análise envolve o exercício de abstração, através da qual se procura alcançar por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos – decodificações; o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida.</p> <p>HISTÓRICO-CRÍTICA: Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é necessário que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Conteúdos do saber não estabelecem oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado; o aluno deve ascender-se a uma forma de elaboração superior desses conteúdos (eruditos e populares), por meio da intervenção do professor; conteúdos indispensáveis à compreensão da prática social: revelam a realidade concreta de forma crítica e explicam as possibilidades de atuação dos sujeitos no processo de transformação desta realidade.</p>
FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO
<p>LIBERTÁRIA: Não prevê nenhum tipo de avaliação dos conteúdos; ocorre nas situações vividas, experimentadas, portanto, incorporadas para serem utilizadas em novas situações.</p> <p>LIBERTADORA: Prática emancipadora. Desenvolvimento e progresso do grupo a partir de um programa definido coletivamente com o grupo. Prática vivenciada entre educador e educando, no processo de grupo, pela compreensão e reflexão crítica. Trabalhos escritos e autoavaliação em termos do compromisso assumido com o grupo e com a prática social.</p> <p>HISTÓRICO-CRÍTICA: Prática emancipadora; função diagnóstica (permanente e contínua): configura-se como um meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção/reformulação dessa prática pedagógica e dos processos de aprendizagem; pressupõe tomada de decisão; o aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.</p>
RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO
<p>LIBERTÁRIA: A relação é de igual para igual, horizontalmente. Professor e aluno são livres, um em relação ao outro e desenvolvem uma relação baseada na autogestão e no antiautoritarismo; o professor é um orientador, um catalisador que realiza reflexões em comum com os alunos. Cabe a ele: ajudar o grupo a desenvolver-se, auxiliando no desenvolvimento de um clima grupal em que seja possível aprender e superar os obstáculos para aprender que estão enraizados no indivíduo e no grupo; ajudar o coletivo a descobrir e utilizar os diferentes métodos de pesquisa, ação observação e <i>feedback</i>, liberar as forças instituintes do grupo, que funcionam como analisadores das instituições; ambos são livres, mas o professor pode, em algum momento, recusar-se a responder uma questão. Quando tal fato ocorre, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. Se um aluno resolve não participar, pode ser que o faça.</p> <p>LIBERTADORA: É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres. Professor e aluno são sujeitos do ato do conhecimento. O professor é o coordenador de debates, adaptando-se às características e necessidades do grupo. Elimina-se toda relação de autoridade. O aluno é sujeito ativo no grupo; a relação pedagógica deve ocorrer com base na cultura do grupo; a relação é horizontal, educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento; o critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência; o professor permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para "dizer sua palavra" para se exprimir sem se neutralizar.</p> <p>HISTÓRICO-CRÍTICA: Relação interativa entre professor e aluno, em que ambos são sujeitos ativos; professor e aluno são seres concretos (sócio-históricos), situados</p>

numa classe social - síntese de múltiplas determinações; professor é autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento, enquanto especificidade da relação pedagógica; o professor é mediador entre o sujeito e o meio social, natural e cultural em que está inserido. Assim, a relação pedagógica consiste em criar condições para que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir as trocas que resultam em conhecimentos. O aluno com sua experiência imediata participa na busca da verdade em determinado contexto cultural e pode confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. O professor deve abrir perspectivas, a partir dos conteúdos, e buscar a compreensão entre a cultura social e a cultura do aluno tendo consciência dos seus contrastes sem anulá-las.

FILOSOFIA

LIBERTÁRIA: porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre esse fato e vai se colocar a questão;. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de "modelo", pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

TÉCNICAS DE ENSINO

LIBERTÁRIA: Resolução da situação problema, Vivência grupal., Assembleias. Reuniões.

LIBERTADORA: Aprendizagem informal, via grupo; Métodos e técnicas que se refazem na práxis: Grupos de discussões, debates, entrevistas.

HISTÓRICO-CRÍTICA: Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos. Discussão, Debates, Leituras. Aula expositivo-dialogada. Trabalhos individuais e trabalhos em grupo, com elaboração de sínteses integradoras.

MÉTODO DE ENSINO

LIBERTÁRIA: Método Indutivo. Faz o movimento do composto ao simples, do geral ao particular, do número à unidade, da harmonia ao som, da regra ao fato, do princípio à aplicação. Vai do observado ao não-observado, do conhecido ao desconhecido. Método racional, experimental, científico: estimula a curiosidade, favorece a atividade cerebral, se afasta da credulidade, coloca a razão e a memória no seu devido lugar. O exercício da liberdade pelo aluno tem que ser efetivo e real desde o início, com caráter progressivo, manifestando-se plenamente nos últimos anos escolares. Interesse em crescer dentro da vivência grupal. Relevância da experiência, da atividade prática que é incorporada e utilizada em situação nova. A participação grupal deve ser obtida através de assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações, de tal forma que o aluno leve para a escola e para a vida cotidiana tudo que aprendeu. A autogestão é o conteúdo e o método, resume tanto o objetivo pedagógico, quanto o político. Escolhida uma matéria, o aluno é estimulado à pesquisa. O progresso da autonomia só devesa ocorrer: primeiro, pela oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos; segundo, o grupo começa a se organizar, de modo que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias; terceiro, o grupo se organiza de forma mais efetiva; quarto, execução do trabalho.

LIBERTADORA: Método Dialógico. Método ativo, dialogal, crítico e criticador. O método exige uma relação de autêntico diálogo, em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. O diálogo engaja ativamente os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador; Ao grupo de discussão cabe o ato de auto-gerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades; O professor deve se adaptar ao nível do grupo para ajudar o desenvolvimento próprio de cada sujeito. A problematização da situação permite aos alunos chegar a uma compreensão mais crítica da realidade através da troca de experiências em torno da prática social. Deve possibilitar a vivência de relações efetivas. Dispensam-se programas previamente estruturados, bem como aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", portanto domesticadoras.

MÉTODO DA PRÁTICA SOCIAL: Decorre das relações estabelecidas entre conteúdo – método e concepção de mundo. Confronta os saberes trazidos pelo aluno com o saber elaborado, na perspectiva da apropriação de uma concepção científico/filosófica da realidade social, mediada pelo professor. Incorpora a dialética como teoria de compreensão da realidade e como método de intervenção nesta realidade. Fundamenta-se no materialismo histórico: ciência que estuda os modos de produção. A relação de indissociabilidade entre forma e conteúdo pressupõe a socialização do saber produzido pelos homens. Os fins a serem atingidos é que determinam os métodos e processos de ensino-aprendizagem. Busca coerência com os fundamentos da Pedagogia, entendida como processo através o qual o homem se humaniza (se torna plenamente humano). A prática é fundamento do critério de verdade e da finalidade da teoria. Incorpora o procedimento histórico como determinante da totalidade social.. É na mediação entre o pensamento e o objeto (enquanto o pensamento busca apropriar-se do objeto) que desenvolve-se o método. Passos do Método Prática Social (ponto de partida): perceber e denotar , identificar o objeto da aprendizagem. Problematização: momento para detectar as questões que precisam ser resolvidas no

<p>âmbito da prática social, e que conhecimentos são necessários a serem dominados. Instrumentalização: apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social.. Catarse: tomada de consciência.</p>
<p>HISTÓRICO-CRÍTICA: Prática Social (ponto de chegada): retorno à prática social, com o saber concreto pensado para atuar e transformar as relações de produção - visão sintética.</p>
<p>PASSOS DO MÉTODO</p>
<p>LIBERTÁRIA: Método Indutivo - Oportunidade de contato, abertura, relações informais entre os alunos; O grupo começa a organizar-se pela participação em discussões, cooperativas, assembleias; O grupo se organiza de forma mais efetiva na direção de conquista de sua liberdade</p>
<p>LIBERTADORA: Método Dialógico - O método deve instrumentalizar os passos da aprendizagem: 1. Codificação: situação problema (programação compacta), - Situação existencial (codificadas) capazes de desafiar o grupo; - Intensifica o diálogo em torno das situações codificadas com “n” elementos e compõe nas informações totais das situações onde se instala um círculo de decodificações; 2. Decodificação: com a ajuda do professor, o grupo seleciona as palavras geradoras a serem decodificadas (desveladas); 3. Problematização da situação: as contradições da realidade são problematizadas, especialmente aquelas que oprimem as camadas populares. a dinâmica codificação-decodificação-problematização permite aos educandos um esforço de compreensão do “ vivido” até chegar ao nível mais crítico de conhecimento de sua realidades, sempre através da troca de experiências em torno da prática social; Assim o método de alfabetização implica: Levantamento do universo vocabular dos alunos do grupo com quem se trabalha; Escolha das palavras geradoras; Criação de situações existenciais típicas do grupo que será alfabetizado; 4. Criação de fichas-roteiro; 5. Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas que são utilizadas para a descoberta de novas palavras.</p>
<p>HISTÓRICO-CRÍTICA: Método da Prática Social</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prática Social (Ponto de Partida): Perceber e denotar: identificar o objeto da aprendizagem e lhe dar significação; O aluno tem uma função sincrética (mecânica, desorganizada, nebulosa, de senso comum) a respeito do conteúdo; É comum a professores e alunos, já que sentem e sabem a prática social em nível sincrético, mas ambos encontram-se em momentos diferentes (o professor domina o conteúdo, enquanto o aluno não o domina), por isso o professor realiza uma síntese precária; 2. Problematização: Instruir e contar; Momento para detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos precisam ser dominados; Prever os futuros problemas e limites (juízos de valor ou de qualidade), bem como identificar os tipos de conhecimentos e técnicas necessárias à solução desses problemas. 3. Instrumentalização: Apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para superar a condição de exploração em que vivem. 4. Catarse (categoria gramsciana): Raciocinar e criticar; - A compreensão sincrética dos alunos no ponto de partida é agora elevada a nível sintético; Visão sintética (elaborada, sistematizada, explícita, orgânica, compreendida); Reduz-se a precariedade da síntese do professor (fragmentação) no ponto de partida, para uma compreensão mais orgânica no ponto de chegada – visão de totalidade; O consenso é o ponto de chegada; A educação põe-se a serviço da referida transformação das relações de produção; Incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social; - Elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens; Passagem da ação para a conscientização; 5. Prática Social (ponto de chegada): - Retorno à prática social, com o saber concreto pensado para atuar e transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.
<p>MODELO DE CONHECIMENTO</p>
<p>LIBERTÁRIA: reconhece a influência das relações sociais, mas enfatiza o sujeito. LIBERTADORA: ênfase nas relações sociais que constituem o sujeito. HISTÓRICO-CRÍTICA: ênfase nas relações histórico-sociais que constituem o objeto e o sujeito – relação dialética.</p>

Fonte/elaboração do quadro: a pesquisadora. A partir de: Gazim, (*et al*, 2005); Saviani (2007); Luckesi (1942); Gasparim (2009; 2011); Libâneo (1994).

3.3 A PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICA

Saviani, no livro *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* (2008, p. 125) formula a seguinte pergunta: “existiria um outro caminho, uma outra tendência pedagógica que permitiria superar o dilema em que se encontram enredadas as tendências pedagógicas contemporâneas?” Como resposta a essa questão, o próprio autor (2008, p. 125-126) explica que é necessário “considerar que a validade da lógica formal, como o nome está dizendo, se limita às formas”. A lógica formal, para esse autor,

[...] constroi-se a partir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos. Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto, abstrato, quando o pensamento busca apropriar-se da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, e unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto, nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise.

Infere-se das palavras de Saviani que uma coisa é o que pensamos, ou seja, é o nosso pensar, outra, é a expressão desse pensar. Para expressar nosso pensar, precisamos da linguagem. Na palavras de Vigotski pensamento e linguagem se dão no cérebro por caminhos independentes, autônomos, que se cruzam e, no cruzar, no eixo desse cruzamento, é que surge a palavra. Vigotski mostra que se realiza pela linguagem e pensamento a conscientização, o conceito, a generalização de forma dialética.

Na percepção de Saviani (2008) pensar é apropriar-se da realidade concreta, é articular complexidades, diversidades do real, fazendo um processo que culmina em síntese de elementos até opostos e que ele chama de processo de abstração. Esse movimento ou exercício, melhor dizendo, de identificar, destacar, de separar, isolar, pela abstração, é a análise, ou seja, a lógica formal, porque diz respeito à exterioridade, ao modo de expressar o que se cria pelo pensamento, utilizando-se da linguagem.

Pensamento e linguagem se entrecruzam e surge a palavra, o sentido possibilitado pela articulação linguística, que é o discurso, a forma. Então, lógica formal seria talvez o último estágio desse processo, presente nas capacidades e habilidades superiores da mente, como ele chama. Assim, há o cruzamento do pensamento e da linguagem, daí surge a palavra, o sentido. Pensamento sem linguagem não se manifesta, a não ser por gestos, mesmo assim, há

a linguagem interna coordenando a lógica desses gestos de maneira a produzir coerência, ordenamento da mensagem que se quer veicular. A palavra possibilita isso.

A lógica formal é a representação da linguagem num estágio talvez último, pois é a construção mais abstrata, requer análise de categorias de pensamento, requer sínteses, exclusão, junção de elementos, até opostos, contraditórios, enfim, exige uma ordenação mais clara das ideias, uma coerência eficaz. Enfim, não há verdade pura, há verossimilhança, pois a linguagem, sendo representação, é factível de ambiguidades... A leitura crítica desmancha as certezas, possibilita as muitas possibilidades de sentido.

Após percorrer essa etapa, afirma Saviani (2008, p. 126), é preciso realizar o caminho inverso. Isso significa “recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações”.

Saviani (2008, p. 126) acredita que ao fazermos isso “passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta” Esse processo serve para captarmos a “realidade como um todo articulado, composto de elementos que se contrapõem entre si; que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico” e que, a partir de Hegel, recebe o nome de “lógica dialética”, conforme afirma Saviani.

O autor conclui: “se a lógica formal é a lógica das formas, portanto abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento” (SAVIANI, 2008, p. 126).

Assim, podemos dizer que, para Saviani, a lógica formal não é a "coisa em si", mas a versão dela. Ou, o como se diz "uma coisa é o fato, outra, é a versão do fato..." A linguagem cria realidades, bem articuladas, é uma construção lógica, veste o pensamento. Há, então, um limiar, um limite tênue que, muitas vezes, fica até difícil distinguir, entre o que a linguagem faz e o que o pensamento é, que elaborou. A leitura crítica permite descortinar a aparente verdade da lógica formal e abrir as perspectivas e os "equivocos" que há na linguagem que constrói essa lógica... descobrir não a verdade, mas as verossimilhanças.

Entender esse aspecto dialético implica colocar em discussão o problema entre teoria e prática, termos fundamentais da existência humana, distintos em significados, mas existindo um em relação ao outro, inseparáveis. Assim, afirma Saviani, “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria, explica esse autor, tem a função de esclarecer a prática, torná-la “coerente, consistente e

eficaz”. Nesse sentido, a teoria depende da prática e a prática depende da teoria. Saviani considera que “sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana” (SAVIANI, 2008, p. 126-127).

A prática da Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo empreendida por muitos educadores, entre eles Gasparin (2003) que aborda a didática na perspectiva dessa pedagogia, seguindo seus passos. O autor acredita que:

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade. [...] Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana [...] (GASPARIN, 2003, p. 3).

Na proposta de Gasparin, trabalhar os conteúdos, tendo como orientação a Pedagogia Histórico-Crítica significa trabalhar todas as áreas do conhecimento de forma contextualizada.

Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem (IDEM, 2003, p. 2).

Essa forma de pensar a educação, uma das propostas da Pedagogia Histórico-Crítica, tem apresentado resultados satisfatórios na Educação Básica. Por essa razão acreditamos que essa tendência pode ser capaz de explicar os “problemas” que acompanham esse nível de ensino, além de fornecer as bases necessárias a uma leitura consciente, que ultrapasse o senso comum e permita aos professores (as) e também aos acadêmico(as) maior compreensão da educação no âmbito de seus condicionantes e das transformações sociais.

Entre as tarefas realizadas pela escola está a de reconhecer efetivamente a pluralidade de nossa cultura, legitimada pela Constituição, por meio de uma prática crítica da realidade. Tal pluralidade existe ameaçada constantemente por aqueles que a negam e tentam, até mesmo, mudar a Constituição.

Sobre essa questão Saviani (2003, p. 9) explica que “[...] a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, em relação à educação escolar implica”:

- 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 transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provisão 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.

Em outras palavras, “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1986, p. 10).

Nesse sentido, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13-14). Dessa forma, a especificidade da educação tem seus indícios na institucionalização do pedagógico através da escola. Assim, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização.

Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção. O desenvolvimento humano pela educação é condição de promoção humana e sobrevivência. Complementa esta ideia, Gonçalves (*apud* SAVIANI, 2007, p. 59) quando afirma:

A educação, enquanto fenômeno apresenta-se como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais: Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem.

Contudo, o papel definido às instituições educacionais em meio às orientações do sistema socioeconômico, não parece dar conta de esclarecer as relações homem-meio, nem tampouco criar as condições para o seu desenvolvimento.

“Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”. Nessa perspectiva, “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 11-12).

Falando da natureza e da especificidade da educação, o mesmo autor esclarece:

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (Ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material” (SAVIANI, 2003, p. 12).

Logo, afirma o autor, (2003, p. 13), a educação faz parte da categoria “não material” do trabalho e está relacionada com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Acrescenta ainda que

[...] o homem não se faz homem; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2003, p. 7).

Nesse sentido, a humanidade não é inata ao homem, ela é dada a ele por meio da apropriação do conhecimento. Na expressão de Saviani (2003, p. 7)

[...] a produção não-material coincide com a produção do saber. De fato, a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e teórico.

São esses conhecimentos que os indivíduos da espécie humana necessitam se apropriarem para que se tornem humanos. Do ponto de vista educacional, eles não interessam em si mesmos. Eles são interessantes à medida que contribuem para o processo de humanização dos homens.

Candau (2003, p. 50) aponta para a necessidade de se romper com a

concepção tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional da educação exclusivamente como um especialista de conteúdo, um facilitador de aprendizagem, um organizador das condições de ensino e aprendizagem, ou um técnico da educação.

Obviamente essa concepção racionalista não está voltada às necessidades humanas de educação. Tampouco se atém com a qualidade da educação e com uma formação docente transformadora.

A esses pesquisadores e profissionais cumpre o dever de refletir e traduzir esse novo processo pedagógico em curso, no sentido de esclarecer a quem ele serve, aclarar suas contradições e promover as necessárias articulações para construir coletivamente com alternativas que coloquem a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas, com base nas condições concretas dadas.

Essa breve exposição justifica pensar a prática pedagógica no Ensino Superior com base nas potencialidades da Pedagogia Histórico-Crítica, mais precisamente no seu percurso didático-metodológico. Nas palavras de Saviani, no prefácio à 7ª edição, “[...] o momento atual é oportuno para se retomarem os esforços de desenvolvimento e aprofundamento dessa teoria pedagógica.

Saviani, desde 1984, vem pontuando e esclarecendo as contribuições e potencialidades dessa pedagogia. Enraizada no Materialismo Histórico traz a base teórica da concepção educacional defendida pelo autor, que se posiciona contra as interpretações reducionistas e dogmáticas. Por se tratar de uma tendência que não se atém aos “modismos” do modo de produção capitalista é capaz de explicá-los, pois se firmou exatamente nos confrontos estabelecidos com as “[...] tendências crítico-reprodutivistas, que têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicam no movimento histórico” (SAVIANI, 2003, p. 70).

Hoje, já delineada a gênese de seus fundamentos, apresenta-se como pedagogia problematizadora e eficiente o bastante para ser colocada e envolvida mais diretamente com o ensino superior.

Essa pedagogia se diferencia de visões acríticas “[...] uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”, ao contrário da teoria crítico-reprodutivista que, limitando-se a constatar, não apresenta proposta de intervenção prática, capaz de ajudar os professores a enfrentarem de modo crítico o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2003, p. 65).

As origens da Pedagogia Histórico-Crítica encontram-se no “Materialismo Histórico, fonte de caráter específico e diferenciador [...] que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2003, p. 141-147).

O Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica observam sob a mesma ótica o homem e sua relação com a sociedade, ambas reconhecem que o homem se produz nas práticas sociais. Postulam que a escola pode realizar transformações na sociedade para além da reprodução. Essa mesma visão é defendida por Vigotski na Teoria Histórico-Cultural que também tem suas raízes no Materialismo Histórico-Dialético.

No quadro das tendências críticas da educação brasileira, “[...] trata-se de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico que no aspecto gnosiológico¹⁰. [...] Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica”. Essa abordagem se insere no “contexto dos debates pedagógicos que se travaram com razoável intensidade ao longo da década de 1980” (SAVIANI, 1994, p. 5).

Sabe-se que o trabalho docente deve contemplar os aspectos pedagógicos e didáticos. Não se pode levar adiante um projeto educativo institucional que tem a intenção de promover a existência humana, com bases empíricas, pautadas em conhecimentos, valores e conceitos individuais ou ainda em conhecimentos específicos, voltados a uma única área.

A Pedagogia Histórico-Crítica, faz parte das práticas educacionais da Educação Básica e tem apresentado resultados factuais, mesmo assim, ainda não teve suas contribuições

¹⁰ Cf. Dicionário Aurélio: Gnosiológico significa o estudo das fontes, limites e valores do conhecimento.

reconhecidas no Ensino Superior. Acreditamos, contudo, que pensar o processo de ensino e aprendizagem, tendo essa pedagogia como base orientadora, significa ampliar as possibilidades de compreensão das dificuldades que acompanham esse processo e os sujeitos envolvidos.

Cabe destacar ainda que a existência de variadas tendências pedagógicas pode causar certo desconforto para muitos docentes. Contudo, percebe-se que algumas são mais duradouras, ganham mais adeptos e trazem resultados melhores, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa tendência, na condição de teoria, é uma construção histórica, porém, não se mostra superada e é capaz de grandes contribuições ao processo educativo.

São muitos os educadores e pesquisadores que empreenderam estudos sobre essa tendência, entre eles Gasparin (2003, p. 2-3) que aborda a didática na perspectiva dessa pedagogia seguindo seus passos. Na proposta desse autor, trabalhar os conteúdos, tendo como orientação a Pedagogia Histórico-Crítica, significa trabalhar as áreas do conhecimento de forma contextualizada, evidenciando aos alunos a produção histórica desse conhecimento pelo homem, a forma como ele conduz a sua existência, em relação ao trabalho, em cada modo de produção. “Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem”.

Ao destacar a importância das dimensões dos conteúdos, o mesmo autor esclarece:

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade (2003, p. 3).

A contextualização dos conteúdos, bem como a sua reconstrução, em sintonia com as condições de produção da existência humana nos moldes do sistema capitalista possibilitam a percepção do processo histórico de construção do conhecimento e também maior compreensão do modo como o homem conduz suas relações de trabalho no interior desse sistema.

Quando discutimos a formação docente, ao mesmo tempo em que sugerimos uma aproximação maior entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino Superior é porque consideramos que essa tendência é capaz de explicar com mais clareza as mudanças que se

apresentam diariamente no âmbito educacional, no seu aspecto atemporal, que permite a ressignificação de seus próprios conceitos.

Nesse sentido, nossa questão central é mostrar que essa pedagogia pode orientar ou mesmo ressignificar o processo de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino e permitir resgatar a compreensão das diversas dimensões dos conteúdos, “[...] as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica” (GASPARIN, 2003, p. 40). Seus aspectos didático-metodológicos também podem auxiliar no delineamento da formação docente. Além disso, possui aspectos filosóficos e epistemológicos essenciais à compreensão dos problemas educacionais contemporâneos, sobretudo porque preconiza um método de ensino inspirado na concepção dialética da ciência para apropriação do conhecimento.

O método dialético, *prática-teoria-prática*, coloca o mundo material como origem do conhecimento, diferente do idealismo que defende que o conhecimento se origina no mundo das ideias. Contudo, explica Gasparin (2003, p. 4),

[...] não é apenas a realidade material e a ação do homem sobre ela que dão origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc., também são expressões sociais que cumprem essa função. Enfim, é a existência social dos homens que gera o conhecimento.

As origens do conhecimento são diversas o que justifica o seu caráter dialético e interdisciplinar. As expressões sociais, nas suas diferentes formas, tornam-se fontes de conhecimento. Cumpre ao homem, portanto, conhecer sua realidade e transformá-la pela ação.

Corazza (1991, p. 85) considera que

[...] o conhecimento é como movimento da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora) (*apud* GASPARIN, 2005, p. 4- 5).

A concepção epistemológica do conhecimento implica no delineamento de uma concepção metodológica dialética do processo educativo.

Conforme Gasparin (2003, p. 5)

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente e discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar.

Infere-se das palavras do autor que o processo pedagógico pautado na dialética do conhecimento tem unidade e totalidade, principalmente porque é uma ação dirigida, intencionalmente pensada, em que todos os elementos envolvidos devem convergir para os fins previamente pensados. Saviani (1999, p. 83) citado por Gasparin (2003, p. 5) esclarece que:

o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

A Pedagogia Histórico-Crítica, pensada por Saviani, preconiza um método de ensino inspirado na concepção dialética da ciência e representa um meio de apropriação de conhecimento. O método segue um percurso de cinco etapas, e cada etapa cumprida gera um momento distinto no processo de ensino e aprendizagem sem perder de vista a inter-relação existente entre si. A primeira consiste na Prática Social Inicial, seguida da Problematização do Conteúdo, da Instrumentalização, da Catarse e, finalmente, da Prática Social Final.

Antes de apresentar a forma como Gasparin (2003) pensou cada etapa do percurso, é importante situar, no contexto do Ensino Superior, os seguintes apontamentos do autor (2003, p. 40):

De maneira geral, e de modo específico no Ensino Superior, os conteúdos são, quase sempre, comunicados aos educandos sob uma única dimensão, a conceitual-científica. Aliás, o professor sempre enfatiza que o conteúdo é científico e se esforça para que seja aprendido como tal. Todavia, é necessário lembrar, na construção do conhecimento escolar, que a ciência também é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc. Todo

conteúdo, portanto, reveste-se dessas dimensões, as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica.

São essas dimensões que acreditamos ser possível resgatar, por meio dos procedimentos didático-metodológicos, da Pedagogia Histórico-Crítica, no Ensino Superior.

3.3.1 Didática da Pedagogia Histórico-Crítica: o Percorso Gaspariano

Este item se ocupa com uma explicação mais detalhada do Percorso Didático proposto por Gasparin (2003) para a Pedagogia Histórico-Crítica. Faz-se importante ressaltar que esse autor, quando delineou tal percurso, não o fez especificamente para orientar a prática docente no ensino superior. Contudo, as experiências desse método com a Educação Básica nos permitem pensá-lo para além desse nível educacional, situando-o naquele nível, do ensino superior. A Prática Social como ponto de partida da prática educativa, a Instrumentalização, a Problematização, a Catarse e a Prática Social como ponto de chegada da prática educativa, são etapas que podem suscitar um novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior e revigorar a relação docente-discente.

Nesta tese, o Percorso Didático criado para a Pedagogia Histórico-crítica será nominado Gaspariano. Quando criamos o termo *gaspariano*, tivemos de imediato uma motivação sgnica: a sensação, o sentimento de que existe algo novo, que caracteriza o jeito novo de pensar e trabalhar o ensino-aprendizagem e que advém de uma metodologia especial criada pelo Professor Gasparim. Assim, espontaneamente o termo *gaspariano* preencheu o vazio vocabular em busca de manifestar nosso desejo de dizer sobre a forma original de seu trabalho pedagógico.

Porém, sentimos a necessidade de fundamentar melhor essa escolha. E buscamos na linguística os elementos que explicitassem a criação desse novo termo.

Trata-se da criação de um *neologismo*. Que é *neologismo*? *Neologismo* é o processo de criação de uma nova palavra na língua devido à necessidade de designar novos conceitos ou novos objetos ligados às mais diferentes áreas: da educação (como é o caso, *gaspariano*), das artes, da economia, etc. A Língua Portuguesa é uma língua viva e faz parte de toda língua viva a criação de novas palavras. Com o tempo e por aceitação dos usuários da língua, o novo termo passa a ser dicionarizado e se constitui, então, parte do seu léxico.

Como se forma o *neologismo*? Trata-se, agora, então, de explicitar um processo de formação de palavras que envolve partes do conhecimento da estrutura da linguagem. Essas partes são: *Morfologia; Fonética e Fonologia; Sintaxe; Semântica; Estilística*.

Dentro da *Morfologia* há dois processos básicos em que se formam as palavras: de *composição* e de *derivação*. O que distingue tais processos é o fato de que, para a *composição*, partimos de dois ou mais radicais. Por exemplo: histórico-gaspariano; histórico-crítico; histórico-cultural. Já para a *derivação*, partimos de apenas um radical, ou de uma palavra já existente, a palavra *primitiva*, acrescentando-lhe ou um *prefixo*, ou um *sufixo*, ou ambos (prefixo e sufixo) simultaneamente, tendo aí então as palavras derivadas. Por exemplo: à palavra Gasparim, primitiva, acrescentamos um sufixo: *ano* e formamos *gaspariano*.

Como vimos, acrescentamos o sufixo *ano*. Poderíamos ter escolhido *gasparino* ou *gasparini*, *gaspariniano*, mas preferimos *gaspariano*. Por quê? Aí entra em jogo, a eufonia (que torna mais agradável o som da palavra) a qual faz parte do conhecimento da linguagem que se denomina *Fonética e Fonologia*, que estudam os sons e a escrita da linguagem. Para que fonética e fonologicamente a forma *gasparim+ano* se torne aceita, tendo sonoridade agradável e sua escrita nos padrões da norma gramatical da Língua Portuguesa, há a necessidade de se fazer uma elipse: do som (Fonética) e grafia (Fonologia) *m*: *gaspariano* (*gaspari+ano*).

Mas, a escolha por *gaspariano* não foi apenas pela questão fonética e fonológica, pela eufonia. Há algo mais e muito importante: foi a utilização de um conhecimento da parte da linguagem, denominada *Semântica*: o sufixo *ano* denota origem, procedência, característica, ser partidário, relativo a, adepto de, e, além dessas significações, possui ainda traços que nos remetem a *freiriano*, também uma nova palavra, um neologismo que nos provoca uma associação semântica muito positiva, apropriada, pois que se refere a Freire (*freire + ano*), Educador e Pedagogo exemplar e em consonância a uma Pedagogia inovadora, como deseja o Educador e Pedagogo Gasparim.

Para finalizar, vamos classificar linguística e gramaticalmente o *neologismo* que criamos, ou seja, o novo termo ou a nova palavra *gaspariano*. A classificação é como se fosse uma certidão de batismo das palavras. E *gaspariano* torna-se, a partir deste momento, um novo termo, uma nova palavra na Língua Portuguesa. Vejamos, assim e finalmente, sua classificação:

A derivação sufixal, como é o nosso caso, pode ser: *Nominal*, formando substantivos e adjetivos; *Verbal*, formando verbos e *Adverbial*, formando advérbios de modo. Dessa forma, podemos afirmar que *gaspariano* é um adjetivo formado por derivação sufixal nominal.

3.3.2 Prática Social como Ponto de Partida da Prática Educativa

Concebida como o primeiro passo da metodologia, caracteriza-se pela observação e realização de algumas ações, tais como: contato inicial com o tema a ser estudado; realização de uma primeira leitura da realidade; mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar e outros questionamentos que visem dar sentido ao conteúdo em pauta.

Este primeiro momento é uma “[...] tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos, evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares”. Neste momento, há uma percepção da vida real e particular dos alunos das experiências que vivenciam no cotidiano. “Parte-se do saber, do conhecimento que os educandos já possuem sobre o conteúdo” (GASPARIN, 2003, p. 17).

É importante lembrar que “[...] professor e aluno, na relação pedagógica, também possuem níveis diferenciados de compreensão da mesma prática social” (GASPARIN, 2003, p. 18-19). Inicialmente, os docentes, em relação à realidade, situam-se de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Esses, de modo geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Como o professor possui uma visão de síntese de todo o processo, pode conduzir a prática pedagógica com segurança. A prática social é sempre o ponto de partida para a “[...] contextualização do conteúdo no qual se busca conscientizar o aluno sobre o que ocorre na sociedade em relação ao tópico a ser trabalhado e de que modo esse está presente na prática social, como parte constitutiva dela” (GASPARIN, 2005, p. 24).

“O ponto de partida metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos”. Professor e aluno vivenciam essa prática de modo diferente. “Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética” (SAVIANI, 2008, p. 131).

No Ensino Superior, essa etapa pode consistir em elemento diferenciador, especialmente pela heterogeneidade presente entre os acadêmicos. Muitos ingressam nesse nível de ensino logo após concluírem a Educação Básica; outros, após longos anos sem contato com a escola e com os conteúdos escolares. Nesse sentido, o exercício da Prática Social Inicial pode contribuir para reavivar a memória daqueles que estiveram afastados dos conhecimentos científicos, mas também daqueles que não interromperam a trajetória escolar, ingressando logo após a conclusão do Ensino Médio. A socialização dos conceitos, nessa etapa do método, ainda que espontâneos, pode revigorar o interesse pela aprendizagem, tornando os conceitos científicos mais atraentes e desafiadores.

3.3.3 A Problematização do Conteúdo

“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” (GASPARIN, 2003, p. 35). Nesse momento, o levantamento das questões referentes à Prática Social Inicial já foi realizado e os alunos já percebem que o conteúdo a ser estudado é mais complexo e exige aprofundamento de raciocínio para a resolução de problemas dele decorrentes. Nesse momento, Gasparin (2003, p.35-37) explicita que

tanto o conteúdo quanto a prática social inicial tomam novas feições [...] é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições [...]. A Problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade.

Os professores do ensino superior “[...] estão limitados oficialmente pelas ementas das disciplinas, pelos programas dela derivados, tudo aprovado pelos órgãos competentes, antes do início do período letivo” (GASPARIN, 2003, p. 38). Contudo, acreditamos que o fato de o professor não definir os conteúdos não o impede de resgatar a sua dimensão social ao exercer sua prática. Mesmo que os conteúdos sejam previamente selecionados, em algum momento, é possível, por meio deles, estabelecer uma leitura das necessidades sociais.

A sequência dessa etapa, que consiste em estabelecer relações entre os conteúdos e as necessidades sociais, exige a formulação de questões novas envolvendo aspectos da vida social que não foram mencionados na prática social inicial. Trata-se de uma construção conjunta entre professor e aluno, que participam de modo significativo para alcançar novo estágio, denominado Instrumentalização.

Este estágio,

[...] não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções (SAVIANI, 2008, p. 131).

É, portanto, um momento dialético no qual o tema a ser abordado já pode ser pensado a partir de diversas perspectivas.

A problematização, no Ensino Superior, também pode trazer grandes contribuições aos estudantes ao perceberem que eles possuem um caminho em aberto para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o próprio desenvolvimento.

3.3.4 A Instrumentalização

Conforme Saviani (1991), a Instrumentalização é a apropriação, pelas camadas populares, dos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade, instrumentos necessários para a superação de sua condição de explorados na sociedade capitalista. “É o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem, e ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2003, p.53).

Durante o desenvolvimento desta etapa, o professor tem a oportunidade de realizar sua mediação, auxiliar os alunos na análise dos conceitos cotidianos em relação aos científicos, evidenciando os significados que os conteúdos passam a ter para eles. Nesse momento, é importante que o professor perceba aspectos mínimos da formação cognitiva do conhecimento.

Este terceiro passo não decorre da identificação com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem tampouco da coleta de *dados* (pedagogia nova), mas da “[...]”

instrumentação, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 131).

Nesta etapa, os alunos do ensino superior, à medida que forem se apropriando dos conteúdos, poderão definir os rumos do próprio desenvolvimento, percebendo as afinidades que já possuem com os conteúdos, contextualizá-los. Os conteúdos científicos, durante a problematização, ganham movimento; pela mediação, podem ser mostrados na sua totalidade ou se necessário, em partes, dependendo das necessidades sentidas na etapa anterior. Se a instrumentalização for mediada de forma coerente, fornecendo aos alunos possibilidades diferentes de aprendizagem e considerando a heterogeneidade existente entre os sujeitos envolvidos no processo, a apropriação dos conceitos científicos também poderá ser potencializada. No Ensino Superior, pelo fato de os estudantes serem considerados *adultos*, tem-se a ideia de que eles caminham *por conta própria*. Contudo, grande parte dos ingressantes que chega a cada ano nas IES mostra que essa ideia não se sustenta.

3.3.5 A Catarse

Considerada por Gasparin como “A expressão elaborada da nova forma de entender a prática social” a Catarse tem como operação mental básica a síntese, já que a análise representa uma operação mental básica da Instrumentalização (2003, p. 123).

Na Catarse, os alunos são estimulados a demonstrar, teoricamente, por meio da avaliação da aprendizagem, se conseguiram encontrar algumas respostas para os problemas sociais levantados pelo grupo. É o momento de uma síntese. Inicialmente os alunos veem sua realidade de forma sincrética e dispersa, considerando-a natural.

Espera-se que, após a passagem pelas etapas do processo pedagógico e ao chegar à catarse, adquiram uma visão histórica desta realidade, construída pelos homens em determinado tempo e lugar, segundo suas necessidades. Que saibam generalizar o todo aprendido para poderem atuar nesta tarefa de transformação de seu meio.

Conforme Gasparin (2003, p.130),

Na Catarse o educando é capaz de se situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social.

“Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2008, p. 131).

Dessa forma, esse quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (Pedagogia Nova). Saviani (2008, p. 131) nomeou esse momento de catarse, inspirado por Gramsci (1978, p. 53) que o conceituou como “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”.

Este é considerado o momento mais importante do processo pedagógico, é “[...] quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 132).

3.3.6 A Prática Social como Ponto de chegada da Prática Educativa

Como partem da análise da mesma realidade, a prática social como início do processo educativo e a prática social como ponto de chegada do mesmo processo são as mesmas. Essa etapa final, pensada para resultar em uma aprendizagem efetiva, se torna clara se professores e alunos demonstrarem possuir os conhecimentos necessários para perceberem a mesma realidade de modo diferente (SAVIANI, 1991).

Além disso, Saviani explica que esse último passo

não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). Neste passo o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (2008, p. 132).

Na Prática Social Final, alunos e professores são capazes de construir e reconstruir continuamente os conhecimentos, e o processo de ensino e aprendizagem se mostra significativo para ambos. Além disso, os alunos se encontram em condições de análise semelhantes às do professor. É, também, nesta fase, que eles demonstram “[...] o novo agir e a capacidade para assumir uma nova perspectiva [...] unindo teoria e prática” (GASPARIN, 2003, p. 10).

No Ensino Superior, especialmente pela importância que se dá aos conceitos científicos, essa etapa torna-se imprescindível, pois permite que os estudantes explicitem as manifestações internas adquiridas nas relações mediatizadas com os conteúdos, nas etapas anteriores. Nesse momento, também, professores e alunos já podem perceber se as atividades, ou melhor, se as situações de aprendizagem com as quais os alunos estiveram envolvidos, resultaram em simples atividades ou em *práxis*. Os estudantes, ao exteriorizarem os conceitos internalizados, permitem que o professor observe em que medida são capazes de realizar uma nova Prática Social Inicial, indicando, assim, o novo ponto de partida.

4. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOCENTE

Os gráficos estatísticos a seguir foram inseridos nesta Tese com o propósito de apresentar elementos que indicassem com mais clareza a compreensão que os docentes do Ensino Superior possuíam do processo de ensino e aprendizagem. Resultaram da aplicação de um questionário, elaborado pela própria autora da pesquisa, com base em experiências vividas especialmente durante um certo período à frente da Coordenação Pedagógica de uma Instituição de Ensino Superior do norte do Paraná e de leituras de uma extensa bibliografia que permitiu conhecer autores de diversas linhas de pensamento.

Esses autores, mesmo quando não conduzidos pelas mesmas concepções teóricas em que nos fundamentamos nesta tese, são de linhas de pensamento liberais -, desenvolvem suas ideias investigando um problema comum – do fracasso do ensino, da evasão dos alunos e das motivações desses fatores.

Assim, servimo-nos de suas contribuições naquilo que convergisse com nossos pressupostos, de alguma maneira, sem comprometimento teórico metodológico. E utilizamo-nos igualmente de suas contribuições na interpretação dos dados com o mesmo cuidado. Entendemos que, na busca de compreensão para a questão didático-pedagógica do Ensino Superior, toda cautela é necessária, assim como o diálogo com as mais diversas posturas, de forma dialética e crítica, respeitando a alteridade.

Parafraseando Gil (2010), entendemos que a análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa, mas, que o mesmo não ocorre com as pesquisas definidas como estudo de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante entre outras similares, acrescentamos, como a que se desenvolve nesta Tese.

Por considerar que nessas últimas - das quais nos aproximamos em nossos estudos - os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa, explicamos que, mesmo assim, servimo-nos desses gráficos, que nos apresentam os dados quantitativamente, como uma forma de visualizar tais dados com maior objetividade.

Eles impactam. E eles assumem, porque registram, os discursos proferidos nos corredores, nas reuniões e conselhos de professores, nas instâncias de decisões técnico-pedagógicas que acabam por desenhar o presente e o futuro da vida educacional da imensa

maioria dos universitários brasileiros. Dessa forma, as imagens falarão, junto com as palavras, sobre a gravidade do problema da falta de visão e da prática didático-pedagógica mais coerente com o sentido transformador de uma educação voltada ao Ensino Superior em nossas instituições.

Ainda repetindo Gil (2010), ao revelar que, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, entendemos que não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores em busca de seus dados e sua interpretação.

Assim, a análise desses gráficos, em nosso estudo, vão se orientar muito mais pelo estilo que nele empreendemos, pois nos identificamos, mesmo com dados quantitativos, em bases qualitativas de interpretação.

Nesse sentido, o questionário foi aplicado sobretudo para encontrar indícios, marcas, que justificassem nossa proposição maior - a de realizar experimento em forma de intervenção, utilizando o percurso didático gaspariano como meio de superar aquelas práticas que foram por nós contestadas nesta Tese.

Os professores que realizaram o experimento de intervenção também responderam ao questionário e demonstraram percepção convergente com os demais pesquisados.

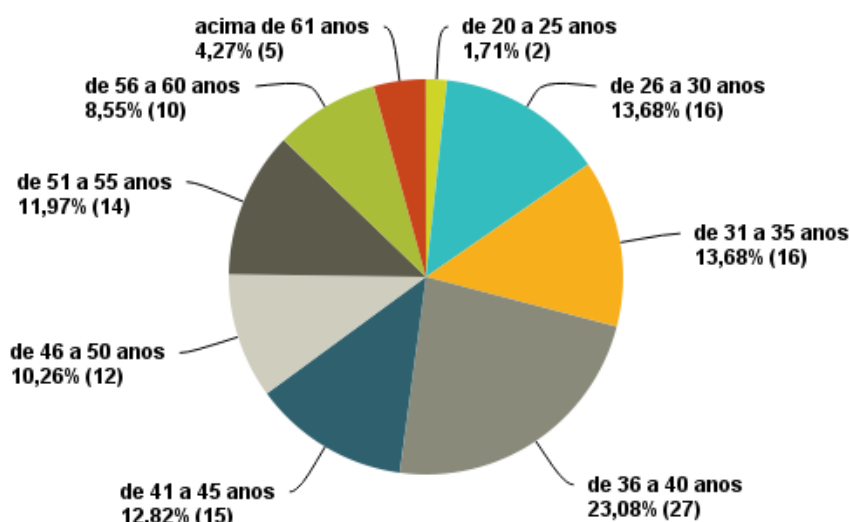
Os gráficos que são apresentados na sequência se originaram do questionário aplicado a docentes de diversas áreas de formação e atuação profissional no Ensino Superior, em instituições públicas, estaduais e federais, dos estados do Paraná e Santa Catarina.

O critério de escolha das IES foi aleatório e um total de 800 cópias foram enviadas e recebemos retorno de 117.

Os gráficos, trazem dados importantes que amparam e fortalecem a justificativa de estudo do tema, a aplicação do questionário consistiu em pesquisa paralela ao tema maior que englobou o estudo como um todo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Gráfico 2 – Faixa Etária



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A idade dos professores que atuam no ensino superior não apresenta uniformidade e isso nem seria possível. Porém, quando se observa que a grande maioria está na casa dos 36 a 40 anos e considerando que uma pessoa conclui a graduação após os 20, os dados nos remetem para a pouca experiência docente.

Quanto à formação em nível de graduação, 85% da amostra responderam essa questão e constatou-se a presença de 27 áreas distintas. Sendo: 15% Administração, 14% Pedagogia, 9% Ciências Contábeis, 8% Letras, 7% História, 4% Matemática e Geografia, 3% Farmácia e Economia, 2% Ciências Biológicas, Química, Ciências Sociais e Desenho Industrial, as demais áreas Informática, Engenharia de Produção Agroindustrial, Arquitetura e Urbanismo, Filosofia, Engenharia Química, Direito, Comunicação Social, Secretariado Executivo, Turismo, Agronomia, Zootecnia, Psicologia e Tecnologia de Alimentos alcançaram o percentual 1%.

Para a questão que buscou identificar os cursos de Especialização lato sensu 77 (65%) responderam. Sendo que as respostas variaram em 42 cursos. Para interpretação dos dados esses cursos foram divididos em duas áreas, Educação e Específica. Esta avaliação foi

realizada com base no nome do curso, sendo que a maioria (50,6%) dos entrevistados pertencem ao grupo que curso Especialização lato sensu em área Específica.

Um total de 103 (88%) dos entrevistados afirmou possuir curso de Pós-graduação em nível de mestrado, sendo que os cursos na área de Educação foram novamente a minoria (46,6%). Quanto à formação de Pós-graduação em nível de Doutorado, 50,4% dos professores declararam o seu curso, dos quais 61% pertence aos cursos em área Específica, mostrando novamente a minoria dos cursos da área de Educação, 38,9%.

Apenas 10,2% dos professores entrevistados declararam possuir Pós-doutorado, sendo que 75% deles têm a sua formação em área Específica.

Os valores na sua totalidade para a investigação quanto às áreas de formação dos professores podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Cursos de Formação

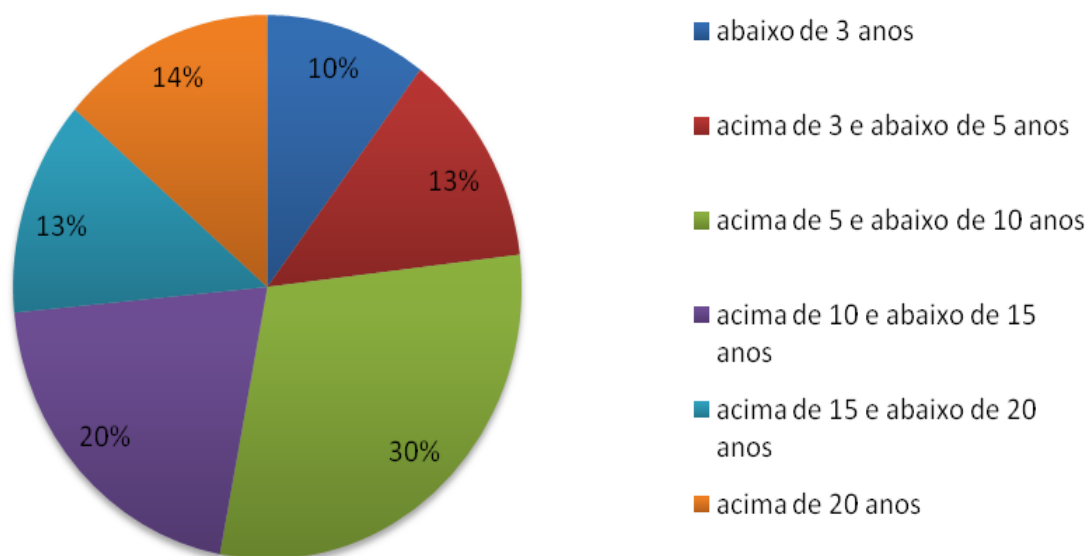
CURSO	Nível de		Variabilidade de Curso	ÁREA			
	Escolarização			Educação		Específica	
	n	%		%	n	%	N
Especialização	77	65%	42	49,4%	38	50,6%	39
Mestrado	103	88%	35	46,6%	48	53,4%	55
Doutorado	59	50,4%	24	39%	23	61%	36
Pó doutorado	12	10,2%	8	25%	3	75%	9
Total					112		139

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Em suma, pode-se notar que a formação dos professores de Ensino Superior, em sua maioria, não está relacionada diretamente com aspectos pedagógicos, didáticos para o ensino e a docência. Tais características são evidenciadas tanto nos cursos da área da saúde (ROZENDO *et al.*, 1999) como em cursos de áreas exatas como Contabilidade (NOSSA, 1999).

Conforme apresentado, a maioria (92,3%) dos professores declaram atuar dentro da área na qual realizou o curso de Pós-graduação. Diante disso, pode-se verificar que os professores, com formação em cursos de Pós-graduação na área da Educação, estão lecionando, provavelmente em cursos de formação de professores. O que evidencia a carência de professores com formação didático-pedagógica em cursos de áreas específicas.

Gráfico 3 – Tempo de magistério no Ensino Superior

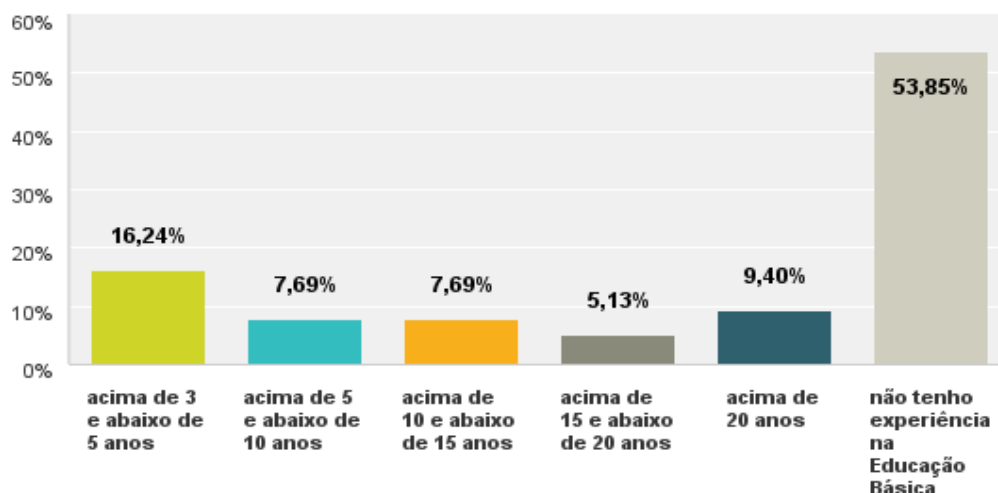


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Mais da metade (50,52%) dos professores entrevistados lecionam no Ensino Superior de 5 a 15 anos. No ano de 1999, Rozendo e colaboradores buscaram caracterizar as práticas docentes utilizadas por professores de alguns cursos da área de saúde, seus apontamentos mostram que 62,1% dos professores atuava no magistério superior há até 5 e que 37,9% lecionam há mais de 5 anos.

Isso mostra que, apesar de passados 15 anos, as características do tempo de magistério do professor universitário não tem sido alterada significativamente. O tempo de prática na Educação Básica está no representado no 4.

Gráfico 4 – Tempo de prática na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Os dados mostram que a minoria (46,15%) dos professores, possui alguma experiência na Educação Básica. Primeiramente é importante ressaltar que esta pesquisa foi aplicada a diversos cursos de formação, não apenas na área de licenciatura. Portanto, muitos desses professores universitários não estão formando licenciados. Desse modo, a experiência na Educação Básica pode não ser considerada um fator determinante na qualidade do curso. Mas, vale a ressalva de que "[...] o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional" (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 495). Ou seja, o professor universitário incorpora nas suas aulas aquelas experiências obtidas além da docência no Ensino Superior. Como por exemplo, um professor advogado e os casos nos quais atuou, ou um professor contador e as empresas para as quais prestou serviço, um professor médico e os pacientes que atendeu.

Essa afirmação corrobora com a ideia de Tardif (2000, p. 14) quando ele afirma que "[...] os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos", saberes os quais são provenientes de diversas fontes, dentre as quais destacadas pelo autor pode-se encontrar, a experiência de trabalho, sua cultura pessoal proveniente de sua história de vida. Ou seja, pode-se entender que o professor se serve dos conhecimentos adquiridos com suas próprias experiências, seus trabalhos e vida pessoal, saberes esses que vão além de sua educação formal.

Tabela 2 - Referente a sua atividade laboral e expectativas profissionais

OPÇÕES	%	N
Exerço outra atividade além da atividade docente.	18,8%	22
Exerço somente atividade docente.	70,9%	83
Ser docente fez parte de meus anseios profissionais.	51,3%	60
Ser docente não fez parte de meus anseios profissionais.	5,1%	6
Meu primeiro trabalho após concluir a graduação foi a docência.	35,9%	42
Meu primeiro trabalho após concluir a graduação não foi a docência.	33,3%	39
Outro		9

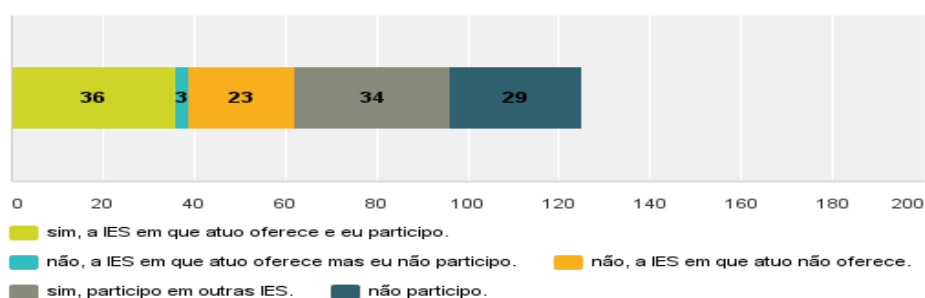
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Conforme podemos ver na Tabela 2 a maioria dos professores exerce apenas a docência, mas muitos deles (33,3%) não tiveram a docência como primeiro trabalho. Com isso podemos concluir que os docentes participantes da pesquisa são munidos de experiências profissionais oriundas de outras fontes laborais, além disso, alguns dos entrevistados exercem outras atividades além das docência, com isso mais da metade dos professores (52,1%) podem dispor aos seus alunos experiências profissionais que vão além daquelas adquiridas pela sua educação formal.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PEDAGÓGICA

Vimos anteriormente que a formação dos professores universitários não se dá, de modo geral, em cursos na área de Educação, o que diagnostica uma certa carência de uma formação pedagógica, que poderia lhes fornecer subsídios para atuação docente no Ensino Superior. Diante desse fato, os professores foram questionados sobre a sua participação em cursos de formação continuada de curta ou longa duração na área pedagógica.

Gráfico 5 – Participação em cursos de Formação Continuada de curta ou longa duração na área pedagógica

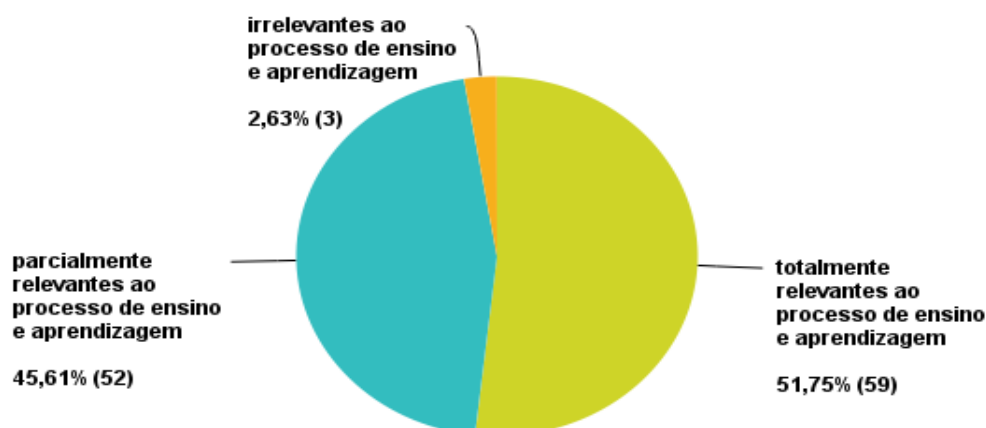


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Um total de 70% dos professores declararam participar de cursos de formação, alguns dos quais oferecidos na IES na qual lecionam, outros realizados em outras IES. Apesar do número elevado de professores que participam de cursos na área pedagógica, vale destacar que a formação integral (específica e pedagógica) é que permite melhor compreensão dos processos pedagógicos que envolvem a docência no Ensino Superior e que potencializa o fazer docente. Além disso, a formação pedagógica, em especial, poderia ser incentivada ou até mesmo ser posta como critério para a seleção de professores nas IES.

Nesse sentido, é importante ressaltar a importância de todo profissional da educação aperfeiçoar-se e atualizar-se, independente da área de atuação, tanto para compreender as novas tendências que conduzem a educação como para atender as suas próprias carências e as demandas que chegam a cada ano nas universidades. Por outro lado 52% não participa por opção ou porque a IES não oferece. Esse percentual é significativo, especialmente se considerarmos as necessidades emergentes das demandas de estudantes com defasagens oriundas da Educação Básica que ingressam a cada ano no Ensino Superior e precisam de professores bem preparados. Esse mesmo percentual torna-se ainda mais preocupante se considerarmos que este nível de ensino é um dos poucos caminhos que as classes desfavorecidas possuem para ingressar no mundo do trabalho com mais equidade.

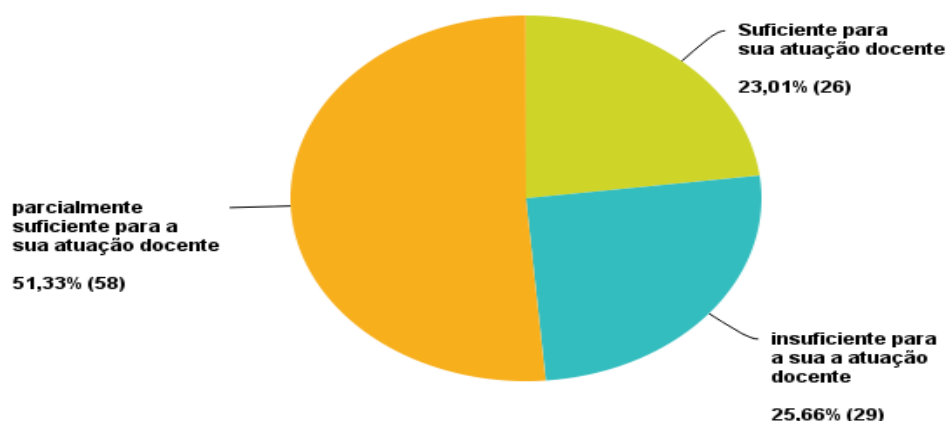
Gráfico 6 – Percepção dos professores sobre os cursos de Formação Continuada na área pedagógica em relação ao processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Vimos que a Formação Continuada e a participação em cursos de longa ou curta duração são valorizados pela maioria dos professores que participaram desta pesquisa. Acreditamos que essa necessidade tenha sido vista por tais profissionais devido a forma como eles avaliam a sua formação inicial, ou seja, seu curso de graduação e a sua formação em nível de pós-graduação.

Gráfico 7 – Nível de aprendizado adquirido na graduação pelos professores



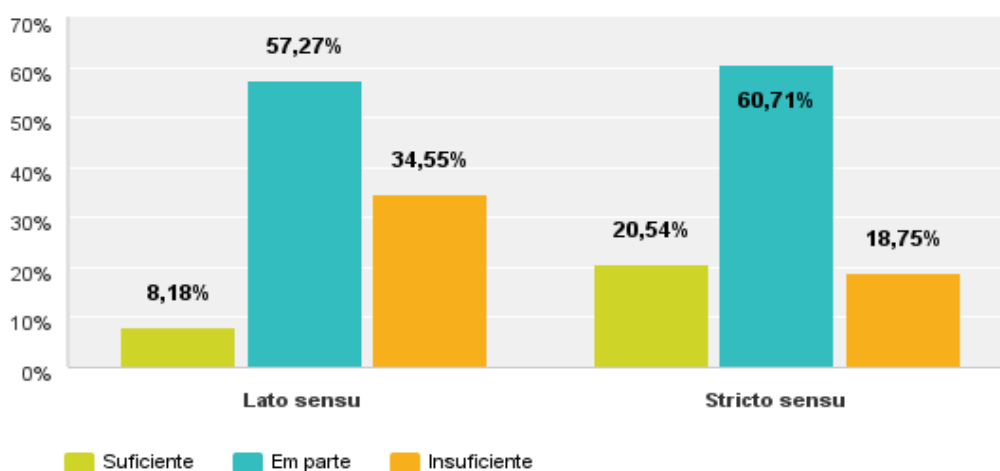
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Em relação nível de aprendizado adquirido na graduação, encontramos valores igualmente preocupantes, pois 51,33% da amostra considera o seu curso de graduação parcialmente suficiente e (25,66%) insuficiente para a sua atuação docente e somente 23,01% suficiente para sua atuação docente.

Esses percentuais sugerem reflexões, pois se 51,33% dos professores considera o nível de aprendizado adquirido na graduação parcialmente suficiente e 25,6% insuficiente, possivelmente esses profissionais atuam enfrentando diversas dificuldades.

Nesse sentido, a apropriação dos conhecimentos na graduação necessita de novos instrumentos de avaliação, pois os egressantes desse nível de ensino poderão igualmente encontrar dificuldades para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, caso não se apropriem dos conhecimentos necessários.

Gráfico 8 – Percepção dos professores sobre os cursos de pós-graduação em relação à preparação de profissionais para a função docente



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

O exercício da docência no Ensino Superior exige formação específica e preparação pedagógica. Essa formação poderá contribuir melhor para a aprendizagem dos estudantes. A formação pedagógica tem sido buscada em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, entretanto, na percepção de 57,27% a *lato sensu* é suficiente em parte; para 34,55% insuficiente e suficiente para 8,18%. A *stricto sensu* foi considerada por 60,71%, como parcialmente suficiente, 18,75% insuficiente e 20,54% suficiente em relação à preparação de profissionais para a formação docente.

Se esses níveis de formação não atendem as expectativas dos professores da educação, é necessário um novo olhar, um novo curso. É válido ressaltar que a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) não exige que o professor do Ensino Superior tenha uma Formação Pedagógica para que possa lecionar em cursos de graduação. No Artigo 66, a exigência dessa formação é pouco clara, pois a referida Lei dispõe que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado."

Sem o amparo da legislação maior da Educação abre-se precedentes para que se configure o quadro atual da formação de professores universitários aqui apresentado. Vasconcellos (1998, p. 86) é categórico ao afirmar que há "[...] pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido 'alimentada' por docentes titulados", complementa ainda que tais professores não possuem "a menor competência pedagógica".

Gráfico 9 – Leitura e utilização de autores que discutem questões pedagógicas da prática docente



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

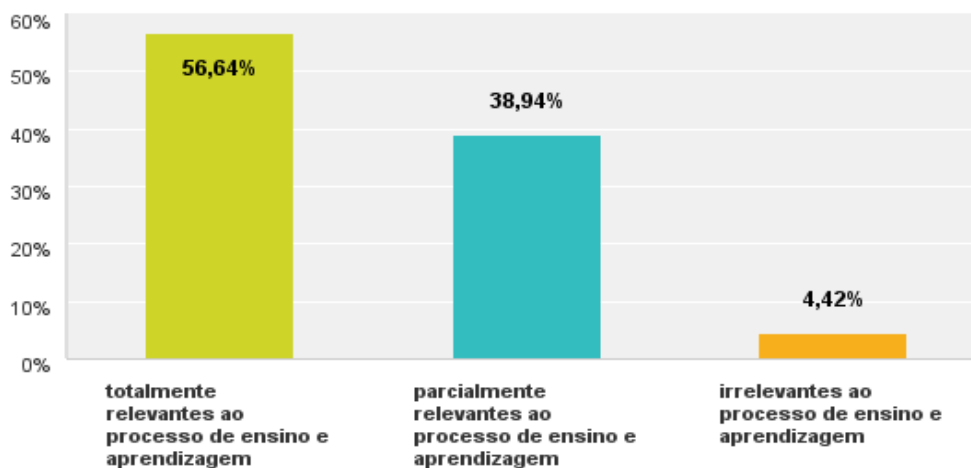
Além dos aspectos de formação que se realizam por intermédio de participação em cursos de longa e curta duração, os professores podem obter outras informações em publicações, por intermédio de leitura de livros e artigos. Sobre essa questão, perguntamos aos professores se eles já haviam lido autores que discutiam questões pedagógicas da prática docente e se foi possível utilizá-los como base para a ação docente. Notou-se que tanto a leitura como a utilização dos recursos advindos dessa prática é feita pela maioria dos professores (60,5%). Porém, 21,93% não lê, conseqüentemente, não há utilização, e provavelmente a ação docente se realiza no empirismo.

Há, ainda, 17,54% que lê mas não faz uso na ação docente. Esses dois últimos percentuais acenam para a necessidade de se repensar em que medida uma ação docente, destituída das teorias já consolidadas, tem atendido as exigências do processo de ensino e aprendizagem. Há que se considerar ainda a importância de investigar, de explicitar as teorias que sustentam a prática desses professores, mesmo porque, há uma teoria subjacente à essa prática.

A formação com base didático-pedagógica é destacada como necessária, para Zabalza (2004, p. 144). Parafrazeando seu discurso, podemos afirmar que para se exercer a docência é necessário uma formação sólida tanto nos conteúdos científicos que são característicos de sua disciplina, como nos que correspondem à didática e a encaminhamentos característicos da

docência, e ainda complementa dizendo da importância do conhecimento científico, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e o conhecimento pedagógico, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes.

Gráfico 10 – Percepção dos cursos de formação na área de atuação do professor universitário em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

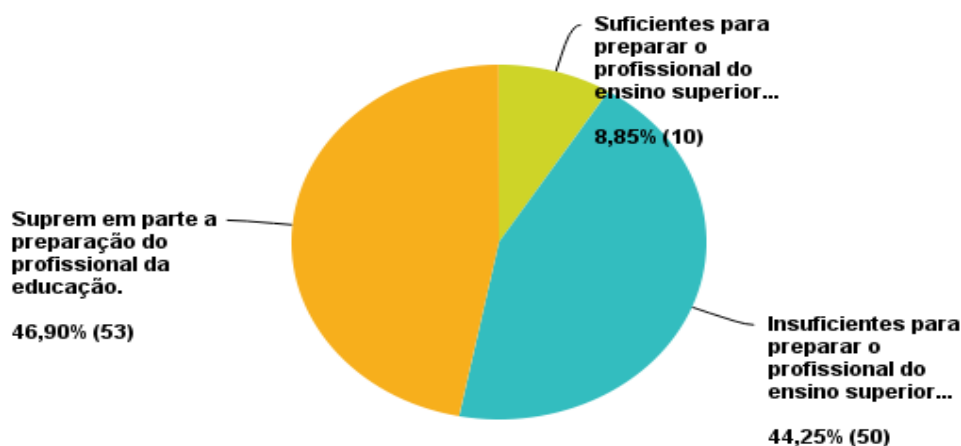


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Os cursos de formação na área de atuação são considerados por 56,64% como totalmente relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, parcialmente relevantes para 38,94% e irrelevantes para 4,42%. Os que consideram esses cursos parcialmente relevantes, somados aos que consideram irrelevantes representam um percentual preocupante para os processos emancipatórios da educação, bem como para fins constitucionais da educação, já que podemos inferir desse percentual pouca ou quase nenhuma preocupação com os meios. Em estudo desenvolvido por Behrens (2005), a autora afirma que os professores universitários têm reproduzido os métodos utilizados pelos seus professores, e se mostra preocupada com esta característica.

Nesse gráfico nota-se que a relevância integral ou parcial é vista por 95,58% dos professores. Esse percentual, de uma forma ou de outra, indica que os processos de ensino e aprendizagem estão sendo evidenciados na percepção docente.

Gráfico 11 – As disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica e Didática do Ensino Superior, ofertadas em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* na perspectiva docente



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Para 8,85% dos professores, a formação pedagógica docente, ofertada por meio das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica e Didática do Ensino Superior, em cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* é suficiente para preparar o profissional de Ensino Superior. No entanto, a grande maioria, 46,90% considera que essas disciplinas suprem em parte e 44,25% consideram insuficientes. Nota-se que os professores universitários estão percebendo a importância dessa formação com mais intensidade, e tomando mais consciência de que seu papel como docentes exige formação apropriada, que não pode estar restringido ao seu diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou ao exercício de uma profissão (MASETTO, 2012).

Nesse sentido, os professores que não têm contato com leituras e também não participam de cursos de curta e longa duração e também não acreditam que as disciplinas Metodologia da Pesquisa Científica e Didática do Ensino Superior são suficientes o bastante para preparar o profissional do Ensino Superior podem buscar subsídios e/ou revisar teorias vistas na graduação, ou então exercitar o hábito da leitura de materiais referentes a sua área de atuação. Para analisar se isso seria possível, os professores foram questionados quanto à importâncias das teorias que caracterizam o ato de ensinar e aprender (TABELA 3) a seguir.

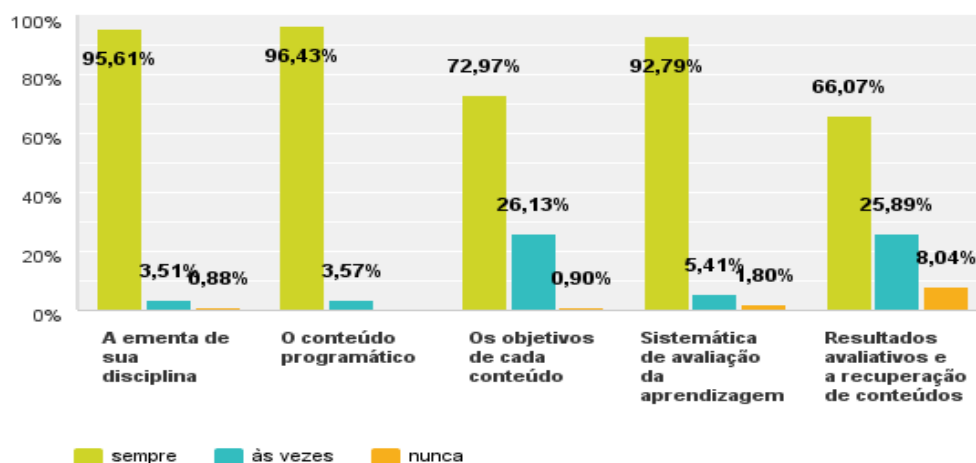
Tabela 3 - Importância das teorias que caracterizam o ato de ensinar e aprender

OPÇÕES	Extremamente importante		Muito importante		Importante		Razoavelmente importante		Sem importância		TOTAL
	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	
Teorias psicológicas da aprendizagem	50		29		22		9		3		113
Teorias sociológicas	26		38		36		9		4		113
Teorias filosóficas	27		30		38		13		4		112
Teorias metodológicas	60		33		19		2		0		114
Teorias didáticas	60		36		14		2		2		114

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Essas bases teóricas dão fundamentação para o agir docente. De modo geral, os professores compreendem a importância dessas teorias para o fazer pedagógico. As opções extremamente importante, muito importante e importante apresentam alta adesão. As opções razoavelmente importante e sem importância obtiveram pouca ou nenhuma adesão. Infere-se dessas respostas certa preocupação com as bases teóricas que orientam o processo de ensino e aprendizagem. A maioria dos professores (60%) destacou as teorias metodológicas e as didáticas como sendo de extrema importância. Isso mostra que os professores que participaram da pesquisa reconhecem a importância das teorias que embasam a metodologia e a didática.

Gráfico 12 – Questões específicas e pedagógicas apresentadas e discutidas no início do ano entre professores e alunos.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Vemos que o diálogo é mantido com os alunos de forma mais intensa em relação à ementa, ao conteúdo programático, objetivos de cada conteúdo ministrado, sistemática da avaliação da aprendizagem, resultados avaliativos e recuperação dos conteúdos. Essas mesmas questões, para 4,39; 3,57%, 27,03%, 7,21%, 29,95% apresentam resultados negativos, pois nunca ou às vezes são apresentados e discutidos com os estudantes. Podemos inferir que os alunos desses professores iniciam o ano ou período sem conhecimento algum sobre a organização da prática pedagógica que será desenvolvida do processo de ensino e aprendizagem. Esses índices, embora pareçam baixos, são significativos quando se trata de uma questão maior que é o caso da Formação Pedagógica e Continuada e o fracasso escolar. A soma dos percentuais das duas opções acentua a preocupação com essa formação, especialmente porque se instituiu a universalização da profissão de professor no Brasil. Para Maseto (2012) o professor poderia ser considerado um *expert* na sua área de conhecimento, capaz de dominar, compreender e sintetizar as informações de sua área e transmiti-la aos alunos, com o intuito de torná-los profissionais preparados para o mundo do trabalho.

Tabela 4 – Compreensão da profissão docente no Ensino Superior e perfil de profissional que pode exercê-la

OPÇÕES	%	n
Uma profissão que exige muitos saberes interdisciplinares e pode ser exercida por profissionais preparados para o magistério com formação pedagógica e específica.	70,8%	80
Uma profissão que exige saberes disciplinares e pode ser exercida por profissionais com formação específica.	33,6%	38
Uma profissão que prescinde de formação pedagógica e pode ser exercida por profissionais com formação específica.	8,8%	10

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Com essa resposta podemos inferir que a consciência de que professor universitário deve possuir tanto o conhecimento específico que sua disciplina exige como o conhecimento pedagógico que ele e seu aluno necessitam está presente no modo como os professores percebem a profissão. Como a grande maioria 70,8% considerou ser uma profissão que exige muitos saberes interdisciplinares e pode ser exercida por profissionais preparados para o magistério com formação pedagógica e específica, podemos deduzir novamente que existe a

compreensão da necessidade da formação para a docência e reconhecimento de que essa profissão exige caracterização própria e não pode ser exercida por qualquer profissional.

4.3 ACESSO E PERMANÊNCIA, EVASÃO E REPROVAÇÃO

As questões seguintes estão relacionadas ao acesso, à permanência, à evasão e à reprovação escolar. Essa temática, embora demonstre certo esgotamento teórico, o que se discutiu, pesquisou e apontou-se até então não esclarecem as dúvidas que a cerceiam.

Dentre as instituições dos professores que participaram da pesquisa apenas 68,18% delas realizam alguma intervenção diante de situações de fracasso escolar. Dentre essas intervenções se destacam aquelas que envolvem grupos especialmente criados para lidar com esta situação, assim como o encaminhamento dos alunos para apoio psicológico ou psicopedagógico.

Um das principais consequências da dificuldade de aprendizagem e da falta de programas que busquem sanar tais dificuldades é a evasão. Para Baggi e Lopes (2011), as razões para a evasão são múltiplas, e dependem do contexto no qual a instituição está inserida. As mesmas autoras apontam diretamente a má qualidade de ensino oferecida pelas IES como um dos fatores que levam à evasão e perda definitiva do aluno. Vemos que nesta pesquisa os professores apontaram para outras duas direções.

Tabela 5 - Fatores que determinam prioritariamente a aprendizagem dos alunos

OPÇÕES	%	n
O significado do conteúdo para sua futura profissão	87,3%	96
O bom relacionamento entre professor e alunos	64,5%	71
O entusiasmo do professor pela disciplina que ministra	61,8%	68
O uso adequado da metodologia de ensino e dos recursos tecnológicos	73,6%	81
O bom domínio do conteúdo pelo professor	89,1%	98
Atendimento individualizado para acadêmicos com dificuldades de aprendizagem	39,1%	43
A interação entre os alunos	36,4%	40
Outro (especifique)	7,3%	8

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A importância maior no ensino, na percepção docente, é a aprendizagem do aluno, porém reconhecem que muitos outros fatores interferem para que isto ocorra. Nesta pesquisa, o bom domínio do conteúdo pelo professor (89,1%), o significado do conteúdo para sua futura profissão (87,3%) e o uso adequado da metodologia de ensino e dos recursos tecnológicos são destacados como principais fatores que interferem no aprendizado. Certamente esses fatores possuem alta relevância na aprendizagem dos acadêmicos. Contudo, considerando a diversidade das demandas de alunos, as demais opções podem ser igualmente relevantes, especialmente se considerarmos as taxas de evasão e reprovação. A opção atendimento individualizado para acadêmicos com dificuldades de aprendizagem e o bom relacionamento entre professor e alunos, por exemplo, torna-se essencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 6 – Fatores que determinam prioritariamente as dificuldades de aprendizagem

OPÇÕES	%	N
Ao sistema educacional como um todo, pois apresenta-se frágil e insuficiente.	77,3%	85
Ao aluno, pois demonstra pouco interesse pela aprendizagem.	55,5%	61
Aos pais, pois acreditam que os filhos, por estarem no ensino superior, são responsáveis pelo seu desenvolvimento.	15,5%	17
Aos professores, pois nem sempre estão preparados para o trabalho docente.	57,3%	63
Aos recursos tecnológicos, muitas vezes mínimos da parte do Estado, ou da Instituição.	11,8%	13
À Educação Básica, que tem se mostrado incapaz de prepará-los para o ensino superior;	66,4%	73
À IES, pois não realiza qualquer intervenção diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes,	17,3%	19
À IES, pois não possui um programa de combate à evasão, planejado pelo coletivo de professores, baseado na realidade dos estudantes nem acompanhamento técnico pedagógico de resultados com intervenções.	39,1%	43
Ao professor, pois também não realiza qualquer intervenção diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes,	28,2%	31
Outro (especifique)		6

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Os professores entrevistados, em sua maioria, atribuem as dificuldades dos alunos ao sistema educacional como um todo, pois apresenta-se frágil e insuficiente (77,3%), à Educação Básica, que tem se mostrado incapaz de prepará-los para o Ensino Superior

(66,4%), aos professores, pois nem sempre estão preparados para o trabalho docente (57,3%) e ao aluno, pois demonstra pouco interesse pela aprendizagem (55,5%). Nota-se que os professores ficam com pouca responsabilidade sobre tais dificuldades de aprendizagem (28,2%). As instituições apresentam uma responsabilidade um pouco maior (39,1%), pois não realizam programas de combate à evasão, baseados na realidade dos estudantes, nem acompanhamento técnico pedagógico de resultados com intervenções. A Educação Básica é aqui mencionada como responsável também pelas dificuldades de aprendizagem, questão relevante, porém discutível, pois os professores da Educação Básica são formados no Ensino Superior.

Tabela 7 – Dificuldades apontadas pelos professores para conduzir o processo de ensino e aprendizagem

OPÇÕES	%	N
Falta de domínio de conteúdos pedagógicos	74,5%	82
Falta de domínio de conhecimentos específicos	68,2%	75
Dificuldades para continuar os estudos em nível de pós-graduação	33,6%	37
Desinteresse por parte dos estudantes	64,5%	71
Dificuldades em compreender o tripé: ensino, pesquisa e extensão.	67,3%	74
Falta de apoio pedagógico por parte da IES.	46,4%	51

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Dentre as dificuldades, vimos que o preparo docente está em evidência e a falta de domínio de conteúdos pedagógicos e específicos também se destaca como uma das principais dificuldade sentidas pelos professores para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Se os professores admitem encontrar dificuldade para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, logo admitem a necessidade da Formação Pedagógica para além da Formação Específica.

Há que se considerar ainda, que na própria visão dos professores, 68,2%, falta-lhes domínio de conhecimentos específicos e anteriormente vimos que os cursos de pós graduação *lato e strictu senso* não asseguram essa formação e tampouco os conhecimentos adquiridos na graduação são suficientes para o exercício da função docente.

Tabela 8 - Fatores que interferem na reprovação e na evasão

	Muito importante		Importante		Razoavelmente importante		Pouco importante		Nada importante		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Dificuldades de administrar os problemas pessoais	40	37,39	29	23,11	27	25,23	8	7,47	3	2,80	107
Descompromisso com a disciplina	48	44,44	33	35,56	18	16,67	6	5,56	3	2,78	108
Falta de infraestrutura da IES	25	23,81	37	25,72	31	29,58	10	11,52	12	11,43	105
Seleção dos profissionais que não assegura uma educação de qualidade	37	34,26	33	29,63	17	15,76	11	10,19	12	10,18	108
Remuneração docente	31	29,25	26	24,52	28	26,41	11	10,38	10	9,43	106
Sistema de avaliação	28	26,41	28	26,41	28	26,41	11	10,38	10	9,43	106
Dificuldade de acompanhar o curso por possuir defasagem de aprendizagem	65	60,75	24	22,43	9	8,41	6	5,60	3	2,8	107
Necessidade de trabalhar para subsidiar os próprios estudos	58	53,7	25	23,15	10	9,26	7	6,48	8	7,41	108
Baixa remuneração referente a futura profissão	30	28,57	29	29,53	17	16,19	16	15,23	11	10,47	105
À IES, pois não possui um programa de combate à evasão, planejado pelo coletivo de professores. baseado na realidade dos estudantes nem acompanhamento técnico pedagógico de resultados com intervenções	33	30,56	24	22,22	20	18,49	17	15,75	14	12,96	108

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Na tabela acima são expressas as opiniões dos professores referentes aos fatores que interferem na reprovação e na evasão. Vimos que as alternativas dificuldade de acompanhar o curso por possuir defasagem de aprendizagem e a necessidade de trabalhar para subsidiar os próprios estudos se destacam como fatores muito importantes que levam à reprovação e à evasão escolar.

O descompromisso com a disciplina também é evidente e sugere reflexão tanto para a ação docente como para a responsabilidade do aluno com seu próprio desenvolvimento escolar. As dificuldades para administrar os problemas pessoais igualmente indica reflexão acerca do modo como os professores e os estudantes lidam com seus problemas pessoais.

A seleção dos profissionais que não assegura uma educação de qualidade, outra alternativa, aponta para uma revisão dos processos de seleção de professores praticados pelas IES que nem sempre apresentam critérios satisfatórios de seleção de candidatos à docência.

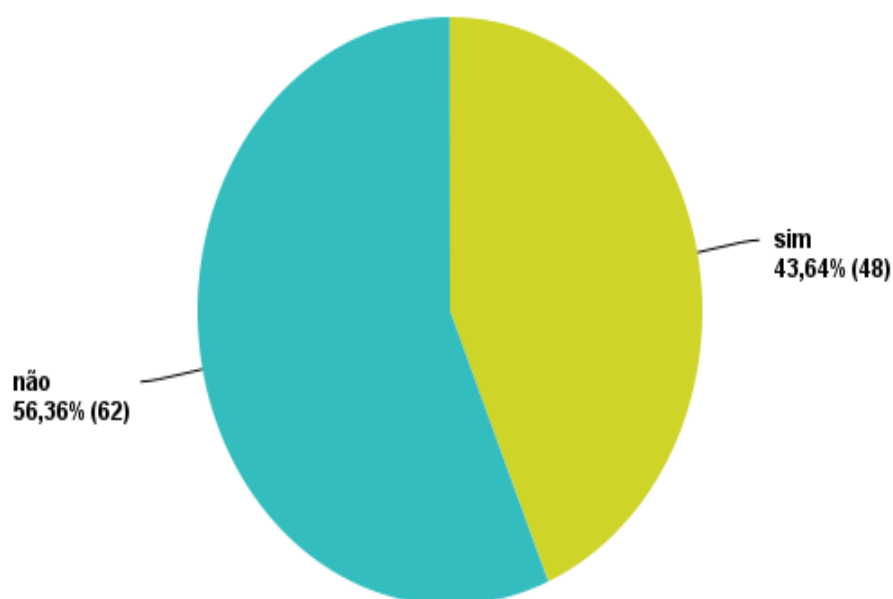
Entre os fatores que interferem na reprovação e na evasão os professores consideraram o fato de as IES não possuírem programas de combate à evasão, planejados pelo coletivo de professores, baseados na realidade dos estudantes, nem acompanhamento técnico pedagógico de resultados com intervenções. Essa questão reforça a importância do “olhar pedagógico” que se deve ter sobre o processo de ensino e aprendizagem. Olhar este que não ganhou espaço em meio a mercantilização da educação, sob os pretestos das demandas de mercado e da globalização. E, sem espaço, comprometeu os processos emancipatórios dos estudantes.

A baixa remuneração referente a futura profissão também é citada e podemos inferir que os estudantes, ao se aproximarem da realidade docente, especialmente aqueles que almejavam investir na carreira docente, desistem por desacreditarem na profissão. Finalmente, os professores citam a falta de infraestrutura da IES, alternativa também relevante, já que os recursos para a educação, a cada dia, são minimizados da parte do governo federal e estadual.

Sobre essa problemática, o Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia (LOBO s/d) elencou sete pontos para reduzir a evasão, são eles: (a) estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão; (b) avaliar as estatísticas da evasão; (c) determinar as causas da evasão; (d) estimular a visão da IES centrada no aluno; (e) criar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos; (f) tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos; (g) criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos.

Qualquer desses pontos carece de sentido quando tomado isoladamente e externamente ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, ou seja, sem considerar a concepção teórica educacional e a metodologia didático-pedagógica subjacente às ações sugeridas. São estratégias que podem contribuir para a permanência dos acadêmicos nas IES, mas nem todas são pensadas pelas IES.

Gráfico 13 – Relação da formação Didático-Pedagógica do professor com a reprovação



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

De acordo com os percentuais desse gráfico percebe-se que a maioria dos professores, 56,36%, não acredita que a sua formação didático-pedagógica interfira nos índices de reprovação de seus alunos. Para combater tais índices, eles afirmam que acompanham seus alunos, realizam intervenções e, quando necessário, promovem atendimento individualizado para acadêmicos com necessidades específicas. No entanto, 43,64% considera que a sua formação didático-pedagógica tem relação com a reprovação. Podemos considerar esse percentual como um ponto de partida para novas reflexões sobre a reprovação.

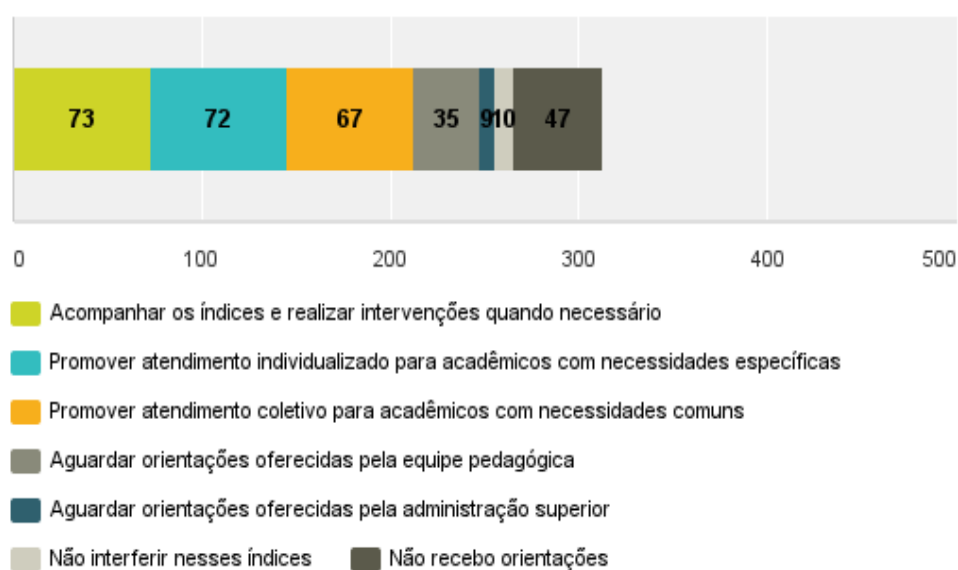
Tabela 9 - Questões que interferem na permanência do acadêmico na IES

OPÇÕES	Muitíssimo importante	Muito Importante	Importante	Mediamente importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Pouquíssimo importante	Nada importante	Total
Possui identificação com o curso que realiza.	63	19	8	7	5	2	2	4	110
É comprometido com o curso, com a disciplina e com a própria aprendizagem.	50	22	10	9	8	1	5	3	108
A atuação docente.	37	23	22	11	6	3	3	3	108
Valorização do conhecimento como condição inerente de emancipação humana.	31	25	15	13	13	4	4	3	108
Atuação do coordenador do curso quanto a inserção dos estudantes nas atividades acadêmicas para além dos espaços escolares.	17	21	25	18	12	7	4	5	109
Currículo de curso atualizado e coerente, voltado para o mundo do trabalho e para a formação humana.	36	21	21	14	7	4	4	1	108
Influência positiva dos colegas de curso.	20	21	30	13	9	10	2	4	109
Acompanhamento técnico pedagógico de resultados com intervenções.	17	23	22	18	10	6	5	6	107

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Quanto às questões que interferem na permanência do acadêmico na IES, nota-se que a identificação com o curso que realiza e o comprometimento com o mesmo, com a disciplina e com a própria aprendizagem são fatores que levam os acadêmicos a permanecerem na instituição (TABELA 9).

Gráfico 14 – Orientações e/ou intervenções sugeridas pelas IES referentes aos índices de reprovação em sua disciplina



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

O acompanhamento dos índices e a realização de intervenções aparece em primeiro lugar, seguido da alternativa referente a promoção de atendimento individualizado para acadêmicos com necessidades específicas, ficando, em terceiro lugar, a promoção coletiva para acadêmicos com necessidades comuns. Essas alternativas indicam o envolvimento das instituições, dos professores e dos alunos no processo educativo. Contudo, ainda que de modo mais tímido, há profissionais que não reagem diante dos percentuais de reprovação em sua disciplina e ficam no aguardo de orientações sugeridas pela equipe pedagógica ou por uma administração superior e aqueles que não recebem qualquer orientação e nem acreditam que a sua formação possa interferir nos índices de reprovação. Esse quadro deixa claro que muitos

professores dissociam o processo de ensinar do processo de aprender, “terceirizam” a responsabilidade pelo fracasso na disciplina somente ao aluno.

Os dados coletados revelam uma acentuada fragilidade na condução do processo de ensino e aprendizagem, no Ensino Superior, que demonstra o distanciamento existente entre docentes-discentes-conhecimento-aprendizagem, culminando no distanciamento da função social das IES perante as necessidades da sociedade.

A importância maior no ensino, em qualquer nível e modalidade é a aprendizagem do aluno e muitos fatores interferem para que isso ocorra. Nesta pesquisa, o bom domínio do conteúdo pelo professor e o significado do conteúdo para sua futura profissão destacam-se como principais fatores que interferem no aprendizado. Mas algo preocupa constantemente professores, alunos e instituição, que são as dificuldades de aprendizagem.

Essas questões apontaram para a necessidade de uma formação docente comprometida com a realidade social dos estudantes e com uma perspectiva transformadora de educação, ensino e aprendizagem.

À guisa de conclusão, teceremos ainda alguns comentários sobre questões recorrentes nos discursos cotidianos nos meios universitários, não apenas pelos docentes, mas também pelas mais diversas categorias profissionais nele inseridas, até mesmo pelos próprios discentes.

Durante nossa problematização, conduzimo-nos por pressupostos que se encaminhavam sobretudo nesta direção: o fracasso do ensino e aprendizagem do Ensino Superior, explicitado no discurso predominante da imensa maioria dos que vivenciam este nível de ensino. Não apenas discursos verbalizados nos corredores e instâncias formativas do ambiente universitário intramuros, mas, inclusive, de instâncias formativas e balizadas extramuros. Também as vozes de pesquisadores e pedagogos que se liam e se lêem, respeitados pela experiência e conhecimento e que se somavam e se somam às críticas internas instigaram-nos a buscar a escuta dos que mais diretamente se envolvem com essa realidade: os professores.

Assim nasceu a ideia dos gráficos: para registrar essas vozes intramuros como testemunhas de fato, para confirmar o discurso e o desespero desses profissionais - os docentes - que buscam, porém fragmentada e aleatoriamente, soluções para os dilemas que vivenciam na sua prática cotidiana do fazer pedagógico.

Tendo conhecimento de propostas transformadoras em outros níveis de ensino, como a metodologia gaspariana, movemo-nos no sentido de contribuir para com essa polêmica

condição do Ensino Superior de forma fundamentada, sistematizada, refletida e dialética. Assim nasceu esta Tese com o objetivo geral de aplicar a Teoria Histórico-Cultural - THC e a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, com a intervenção do percurso didático Gaspariano, como proposta de ação docente no Ensino Superior, a fim de verificar em que medida essa metodologia poderia se constituir um processo significativo de trabalho para esse nível de ensino. com o objetivo de aplicar, com conhecimentos científicos baseados em teorias críticas, mais precisamente, o Materialismo Histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica em relação com a Teoria Histórico-Cultural e o Percurso didático Gaspariano, uma intervenção didático-pedagógica no Ensino Superior. Tinha que dar certo, pois tínhamos, na Prática Social Inicial, a convicção de que a realidade como estava precisava ser transformada e que apenas teorias que buscassem a emancipação humana e a transformação social poderiam dar conta dessa problemática.

Os gráficos, dessa forma, contribuem neste sentido: expressam a voz dos professores, registram, demonstram uma realidade percebida anteriormente à esta investigação e, sobretudo, impactam.

Cada um deles foi discutido, isoladamente ou em conjunto, na interpretação que acima fizemos com a contribuição de diversas leituras. Cremos que nada pode deixar de ser considerado relevante neste estudo, pois cada detalhe apresentado e discutido tem a possibilidade de influenciar sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior e o sucesso ou fracasso daqueles que nele confiam suas vidas e seu futuro como cidadão: os universitários.

Os pontos conclusivos que merecem destaque são:

Em primeiro lugar, se a formação didático-pedagógica e continuada é ressaltada pela maioria dos docentes, como os gráficos registram, por que fica apenas no discurso a realidade transformadora dessa prática?

Possivelmente, a transformação dessa realidade precisa ser realizada e encarada efetivamente com exigências legais. Isso, com certeza, poderá levar os envolvidos no Ensino Superior a tomar atitudes que saiam do discurso para a prática.

A própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) não faz essa exigência didático-pedagógica. Não determina que o professor do Ensino Superior tenha uma formação pedagógica para que possa lecionar em cursos de graduação. No Artigo 66, a exigência de uma formação pedagógica do Ensino Superior é omitida "A preparação para o

exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Sem o amparo da legislação maior da Educação fica aberto o precedente para que se configure o quadro atual da formação de professores universitários aqui apresentados. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados como Especialistas, Mestres e Doutores em suas diversas áreas, ainda que não possuam o mínimo de formação pedagógica.

Falta, ainda, uma clareza maior sobre as contribuições das teorias pedagógicas, de metodologias transformadoras, capazes de atender as dificuldades que os alunos enfrentam na realidade educacional como um todo.

Outra questão importante que os dados mostraram foi que uma parte (46,15%) dos professores, possui alguma experiência na Educação Básica. Tendo sido esta pesquisa aplicada a diversos cursos de formação, não apenas na área de licenciatura, é preciso que se ressalte que muitos desses professores universitários não estão formando licenciados. Desse modo, a experiência na Educação Básica pode não ser considerada um fator determinante na qualidade do curso. Mas, "[...] o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional", conforme registram suas falas em nosso questionário e argumentam autores como Bolzan e Isaia (2006, p. 495), ou seja, o professor universitário incorpora nas suas aulas aquelas experiências obtidas além da docência no Ensino Superior. Assim, um professor advogado e os casos nos quais atuou, ou um professor contador e as empresas para as quais prestou serviço, um professor médico e os pacientes que atendeu serão principalmente, de acordo com esses discursos, inclusive o seu, a referência do seu fazer pedagógico em seu cotidiano.

Mas, há vários professores que participam de cursos e eventos pedagógicos, conforme os dados demonstram. Porém, apesar do número superior de professores que participam de cursos na área pedagógica, vale destacar que a formação que permita melhor conhecimentos dos processos pedagógicos que envolvem a docência, no caso desta pesquisa, no Ensino Superior, nem sempre são validadas na hora de uma seleção. E poderiam ser, então, incentivadas ou até mesmo ser postas como critério para a seleção de professores nas IES. Pacca (1994) ressalta a importância de todo profissional, aperfeiçoar-se e atualizar-se, independente da área de atuação, tanto para estar a par de tendências transformadoras como atender as suas próprias exigências.

Assim sendo, é necessário recuperar a identidade da docência no Ensino Superior, por meio da capacitação pedagógica. Essa recuperação se faz necessária tendo em vista que a

identidade docente não está assegurada ao diploma de bacharel, de mestre ou doutor, e somente ao domínio de conhecimentos específicos.

A formação de uma identidade docente caracteriza o fazer pedagógico e permite o reconhecimento das teorias que o embasam. Estas, por sua vez, como construção histórica, pode, constantemente, ser revisitada no sentido de refletir sobre suas potencialidades para o atendimento das demandas de estudantes com dificuldades. A falta de domínio de conteúdos pedagógicos e específicos se destaca como uma das principais dificuldades docentes que podem ser identificadas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. É muito comum a ação docente distanciar-se da realidade quando não se tem clareza das concepções subjacentes às teorias e que permitem ou não a emancipação cidadã dos alunos.

O sentido do fazer pedagógico pode se perder, sem embasamento teórico aprofundado e resultar em uma prática de atividades sem objetivos e sem finalidades estabelecidas para sujeitos historicamente situados, conforme sugere Saviani. Os gráficos demonstram ainda certa resistência entre os professores pesquisados para observar o processo de ensino e aprendizagem, por meio de um “olhar pedagógico”. Tal realidade tem relação com a corrente prática didático-pedagógica do Ensino Superior, fundamentada pelas teorias educacionais conservadoras, como a tradicional e liberais, como a escola nova, tecnicista, acríicas, apresentadas nesta Tese.

Fica, portanto, claro, diante das respostas dadas ao questionário que a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior é maior do que supúnhamos. Há, ainda, muito a ser trabalhado para que os processos emancipatórios pela educação se deem efetivamente. Há muito para ser feito também para que o aspecto democrático da educação aconteça sem exclusão daqueles estudantes, cuja apropriação de conhecimentos na Educação Básica não lhes garante permanência no Ensino Superior.

5. O PERCURSO DIDÁTICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: CIÊNCIAS CONTÁBEIS, DESIGN E MODA

De modo resumido, Gasparin (2011) elaborou um quadro no qual apresenta o percurso didático da Pedagogia Histórico-crítica. Esse quadro foi colocado nessa seção para potencializar os subsídios da análise do desenvolvimento das unidades de ensino planejadas na perspectiva dessa Pedagogia.

Quadro 14 – Didática da Pedagogia Histórico-Crítica

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática social inicial do Conteúdo				Prática social final do Conteúdo
1.Listagem e objetivos. Unidade: objetivo geral Tópicos: objetivos específicos . 2. Vivência cotidiana do conteúdo: a)O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b)Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1)Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2)Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1)Ações docentes e discentes para construção do conhecimento pela mediação docente. 2)Recursos Humanos e materiais.	1)Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2)Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1)Intenções do aluno. Manifestações da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2)Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo e transformação social.

Fonte: Gasparin (2011, p. 159).

5.1 O PLANEJAMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO ORIENTADAS PELA DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA PERSPECTIVA DOCENTE

Esta seção apresenta as principais considerações feitas pelos professores que realizaram os experimentos a respeito do percurso didático gaspariano. As questões pertencem ao Anexo 4, do livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica*, elaborado por Gasparin (2004). Todas as respostas foram transcritas com respeito absoluto à opinião dos professores. Para o tratamento das respostas o(a)s professore(a)s foram nominados com as abreviaturas **PROFEL.**, **PROFMH.**, **PROFMF.**, **PROFAD.**, **PROFSL.** As questões receberam as seguintes identificações: **I01, I02, I03, I04, I05, I06, I07** (Introdução = I, questões de 1 a 7); **PSI01, PSI02, PSI03, PSI04** (Prática Social Inicial = PSI, questões de 1 a 4); **PB01, PB02** (Problematização = PB, questões de 1 a 2); **IT01, IT02, IT03, IT04, IT05** (Instrumentalização = IT, questões de 1 a 5); **CT01, CT02, CT03** (Catarse = CT, questões de 1 a 3); **PSF01, PSF02, PSF03, PSF04, PSF05, PSF06**¹¹ (Prática Social Final = PSF, questões de 1 a 6).

O questionário pensado por Gasparin (2011), anexo 4 do livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica* apresenta seis dimensões de questionamentos, distribuídas da seguinte forma: a) Introdução – apresenta seis perguntas abrangentes que permitem ao professor(a) repensar as unidades de ensino, a partir de uma nova perspectiva. As demais dimensões que envolvem o seu percurso são compostas pelas etapas: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final.

Após os experimentos, os professore(a)s foram convidados a responder esse questionário. As respostas obtidas contribuem para o alcance do objetivo geral que consistiu em analisar a aplicação da Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica com a intervenção do percurso didático gaspariano (2003; 2011) para fundamentar a ação docente no Ensino Superior, a fim de verificar em que medida essa metodologia melhora o interesse e a aprendizagem dos estudantes.

¹¹ Nesta pesquisa as questões envolvendo o percurso didático gaspariano receberam as seguintes identificações: I01, I02, I03, I04, I05, I06, I07 (Introdução = I, questões de 1 a 7); PSI01, PSI02, PSI03, PSI04 (Prática Social Inicial = PSI, questões de 1 a 4); PB01, PB02 (Problematização = PB, questões de 1 a 3); IT01, IT02, IT03, IT04, IT05 (Instrumentalização = IT, questões de 1 a 5); CT01, CT02, CT03 (Catarse = CT, questões de 1 a 3); PSF01, PSF02, PSF03, PSF04, PSF05, PSF06 (Prática Social Final = PSF, questões de 1 a 6).

Todos os professores que realizaram o experimento responderam ao questionário, esclarecendo o que entenderam do percurso didático e como perceberam as teorias nas quais está embasado: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Diante do exposto, tem-se, na sequência, a análise e a interpretação das respostas dadas às questões desse instrumento de coleta de dados.

Considerando que este trabalho, metodologicamente, define-se como um estudo didático-pedagógico que envolve uma das questões mais complexas e confusas do ensinar e aprender no Ensino Superior, qual seja, os princípios teórico-metodológicos que subsidiam a organização da prática docente, coube-nos, concomitantemente, a análise e a crítica de todo um volume do material de que se dispõe à prática docente acumulada no momento inicial da investigação e uma proposta didático-pedagógica que se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural - THC e na Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, com a intervenção do Percurso Didático Gaspariano (2003; 2011), cujos fundamentos podem oferecer aos professores maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta parte do trabalho, buscamos, pois, apreender a visão que os docentes participantes da pesquisa e da intervenção do percurso didático Gaspariano possuem sobre essa metodologia que propusemos e que desenvolveram em suas aulas nas diversas áreas do conhecimento. Os participantes que responderam ao questionário são homens e mulheres e atuam como docentes em uma Universidade Estadual de Ensino Superior, pública, nos cursos de Ciências Contábeis, Moda e Design, nas disciplinas de Contabilidade Comercial e Industrial, Contabilidade Societária, Geometria Aplicada ao Design II, Desenho II e Modelagem Plana Feminina e Masculina, nos primeiros e segundos períodos de cada curso.

Para tanto, procuramos analisar e interpretar as informações obtidas por meio do anexo IV, do livro de Gasparim (2012, p. 170), intitulado: “Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem”. A ficha apresenta um rol de questionamentos que envolvem cada etapa do referido percurso, assim como os seus desdobramentos que se constituíram em categorias de análise, necessárias ao alcance do objetivo geral da Tese. Para fundamentar a análise e interpretação dos dados, partimos do pressuposto de que é necessário, em um primeiro momento, explicitar o que entendemos, neste trabalho, por análise e interpretação.

Segundo Gil (2010, p. 156),

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais

amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Entendemos também que a organização dos dados já está expressa nas questões em cada uma das cinco fases da PHC. Quanto à interpretação, temos a intenção de explicitar a opinião dos que responderam ao questionário, procurando verificar qual o sentido que foi atribuído a cada questão na perspectiva de atender ao problema da investigação. Nessa busca de sentido do levantamento que realizamos por meio do questionário, seguimos o que nos propõe Gil, (2010, p. 175), quando afirma:

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudo de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Ainda nesse entendimento, ao analisar as respostas oferecidas pelos respondentes, visamos, mais do que tabular as respostas, verificar o sentido atribuído a cada questão em função de nosso problema de investigação e das teorias já anunciadas.

Conforme Gil (2010, p.177-178)

Classicamente, a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à análise. Mas esses dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos. Por essa razão é que muitos relatórios de pesquisa não contemplam seções separadas para tratar dos dois processos. [...] O que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente das teorias.

Partindo do questionário aplicado, não faremos menção explícita à distinção entre análise e interpretação. Tentamos seguir o pensamento de Gil (2010, p.178) quando afirma: “Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los em um universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas”.

A interpretação das respostas dadas ao questionário está em função do trabalho que estamos realizando. Salvador (1974, p. 80-81), referindo-se à pesquisa bibliográfica, explica:

Trata-se de relacionar o que o autor afirma com os problemas para os quais se está procurando uma solução. O estudo das ideias de uma obra é feito em função dos propósitos de seu autor, mas o aproveitamento de tais ideias depende dos propósitos do pesquisador.

Interpretar um texto significa, pois, julgar a respeito da pertinência ou não das afirmações, dados ou informações, no sentido de constatar se se constituem em subsídios úteis como resposta ou solução de determinado problema.

As respostas dos docentes ao questionário, relativas a cada fase da Pedagogia Histórico-Crítica foram relacionadas à teoria anunciada anteriormente e, quando necessário, confirmadas ou ampliadas com outros autores. Além disso, foram analisadas e interpretadas na perspectiva dos objetivos desta pesquisa, buscando verificar em que medida se constituem resposta ou parte da resposta ao problema da investigação. Gil (2010, p.157) nos alerta sobre os cuidados que devem ser tomados na análise e interpretação dos dados: “As respostas fornecidas pelos elementos tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas sejam adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante seu agrupamento em certo número de categorias”.

Nesse sentido, podemos afirmar que categorias são princípios de classificação das respostas oferecidas pelos participantes da pesquisa. São linhas orientadoras para analisar e interpretar os dados colhidos. Marsiglia (2007, p.14) afirma que “as categorias de análise são recortes a partir dos quais o material coletado no campo será analisado”.

Para realizar a análise e interpretação dos dados da pesquisa de campo, em nosso trabalho, assumimos como categorias *a priori* de análise os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Essas categorias têm seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e nos estudos de Saviani (2012) sobre Pedagogia.

Os objetivos da Tese, a problemática levantada, a sua estrutura geral, permitem-nos assumir essas categorias de análise como instrumento para interpretarmos as respostas do questionário. Assim sendo, apresentamos, a seguir, o roteiro geral das observações, a análise e a interpretação das respostas dadas às questões do instrumento de coleta de dados. Esse instrumento - *Ficha de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia Histórico-Crítica* – constitui-se de seis partes: uma Introdução e mais os cinco passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, que por sua vez, englobam a Teoria Histórico-

Cultural. Cada passo é desmembrado em vários itens, o que permite um entendimento abrangente e detalhado.

5.1.1 Critérios de Observação das aulas: uma alternativa para a Pedagogia Histórico-Crítica

Quadro 15 – Roteiro geral de observações

Itens observados	PROFEL		PROFMH		PROFMF		PROFAD		PROFSL	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
O planejamento na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica foi seguido durante o experimento?	x		x		x		x		x	
Os conteúdos desenvolvidos estavam previstos na ementa do Plano de Ensino do Curso?	x		x		x		x		x	
Os objetivos propostos para cada tópico do conteúdo foram alcançados?										
Houve flexibilidade na abordagem dos conteúdos durante cada etapa do método?	x		x		x		x		x	
O(a)s acadêmico(a)s foram informados dos objetivos que deveriam alcançar em cada tópico do conteúdo?	x		x		x		x		x	
O(a) professor(a) revela clareza e domínio dos conhecimentos que envolvem a disciplina que leciona?	x		x		x		x		x	
O(a) professor(a) é solícito(a) às indagações e dúvidas do(a)s acadêmico(a)s mediando o processo de ensino e aprendizagem?	x		x		x		x		x	
O(a) professor(a) consegue articular as intervenções e contribuições do(a)s acadêmico(a)s, valorizando os conhecimentos empíricos e fortalecendo os conceitos científicos?	x		x		x		x		x	
Faz uso de recursos tecnológicos e humanos diferenciados, a fim de promover mais apropriação do conhecimento pelos estudantes?	x		x		x		x		x	
Demonstra interesse no desenvolvimento dos estudantes, indicando leituras, métodos de estudo e técnicas de pesquisa?	x		x		x		x		x	
Desenvolve situações diferenciadas de contato com o objeto do conhecimento, a fim de democratizar as possibilidades de aprendizagem?	x		x		x		x		x	
Apresenta uma conduta respeitosa para com os estudantes?	x		x		x		x		x	
Esclarece os significados do conhecimento por meio das dimensões pensadas no planejamento, primando pelo uso ético e consciente do conhecimento na sociedade?	x		x		x		x		x	
Diferencia as metodologias no sentido de assegurar maior participação e desenvolvimento dos estudantes?	x		x		x		x		x	
Movimenta-se no espaço da sala de aula, a fim de aproximar-se dos estudantes para conhecer melhor suas dificuldades?	x		x		x		x		x	
Apresenta condições para compreender a diversidade de sala de aula assegurando o respeito mútuo e condições adequadas de aprendizagem, incluindo a disciplina?	x		x		x		x		x	
Desperta a atenção dos estudantes para o objeto a ser aprendido?	x		x		x		x		x	

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

5.2 O PERCURSO DIDÁTICO GASPARIANO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOCENTE

Este tópico nos apresenta alguns elementos gerais sobre o tema, com base em entrevista feita aos professores que realizaram os experimentos e por meio das respostas dadas para cada questão discutimos as etapas do planejamento do percurso gaspariano, que representa as categorias de análise nesta tese e está diretamente relacionado ao seu objetivo geral.

5.2.1 Análise da Entrevista Aplicada aos Sujeitos da Pesquisa que Desenvolveram os Experimentos

Essa entrevista foi aplicada somente aos professores que planejaram suas unidades didáticas com base no Percurso didático gaspariano. Tivemos a intenção de compreender o “olhar” dos professores sobre cada etapa do percurso e seus desdobramentos.

I01¹. *Julga viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da Teoria Histórico-Crítica? Por quê?*

PROFEL. Eu julgo o planejamento das unidades de ensino como ferramenta de otimização do trabalho do professor e como instrumento que permite melhorar o desempenho do aprendizado dos alunos. Esta possibilidade é viável visto que cada conteúdo é avaliado previamente a partir de seus objetivos e então o professor pode articular as suas aulas conforme o nível de aprendizado que os alunos já possuem para que a absorção destes novos conteúdos sejam efetuados da melhor forma possível.

PROFMH. Sim. Porque primeiro você busca conhecer o que eles já sabem, depois você procura passar algo que eles trouxeram e a gente ainda aprende porque eles trazem mais do que aquilo que nós levamos. Foi até um incentivo para eu pesquisar mais sobre o assunto, levar novas abordagens.

PROFMF. Sim. Acho viável porque não leva muito tempo para a preparação, se o professor já domina o conteúdo. É válido porque faz o professor pensar o que o aluno já conhece, ou seja, antecipar-se ao conteúdo que será ministrado. Isto pode aumentar o escopo de conteúdo da aula, tornando-a mais dinâmica e completa.

PROFSL. Sim. É uma maneira de melhor planejar a aula e a apresentação do conteúdo, promovendo um diálogo do ensino-aprendizagem porque o professor inicia sua aula capturando o que os alunos já sabem ou conhecem sobre o conteúdo e partir disto introduz o conhecimento científico,

com maior profundidade e qualidade de discussão, muitas vezes desconstruindo um juízo de valor ou senso comum.

PROFAD. Sim. Pois a teoria possibilita a ampliação de visão do assunto não só do discente, mas do docente também, na medida em que o docente deve relacionar o assunto com outras questões e os discentes param para pensar sobre questões que muitas vezes lhes chegam prontas.

O assunto, na verdade, já era trabalhado pelos professores pesquisados, com aspectos da Teoria Histórico-Crítica, porém não havia clara consciência disto por parte deles. A tomada de consciência foi importante para verificar e validar alguns aspectos como a Prática Social Inicial e a Catarse.

As respostas à questão I01 nos foram apresentadas com afirmações que se podem resumir da seguinte forma: o planejamento é como instrumento que permite melhorar o desempenho do aprendizado dos alunos; permite avaliar previamente os conteúdos, a partir de seus objetivos; articula as aulas conforme o nível de aprendizado que os alunos já possuem; instiga o professor a conhecer o que os estudantes já sabem para somar aos conhecimentos que eles trouxeram; permite reconhecer que, muitas vezes, os estudantes trazem mais do que aquilo que os professores levam; representa um incentivo para a pesquisa; com ele, o professor pode antecipar-se ao conteúdo que será ministrado; pode aumentar o escopo de conteúdo da aula, tornando-a mais dinâmica e completa; promove diálogo entre ensino-aprendizagem porque o professor inicia sua aula investigando o que os alunos já sabem ou conhecem sobre o conteúdo e, partir disto, introduz o conhecimento científico, com maior profundidade e qualidade de discussão, muitas vezes desconstruindo um juízo de valor ou senso comum, pois a teoria possibilita a ampliação de visão do assunto não só do discente, mas do docente também, na medida em que o docente deve relacionar o assunto com outras questões e os discentes param para pensar sobre questões que, frequentemente, lhes chegam prontas.

No conjunto dessas falas docentes, na questão I01, percebe-se que já existe uma certa influência da intervenção que fizemos. Algumas das falas explicitam esse fato e outras deixam-se revelar pelas terminologias e mesmo pela afirmação de que agora existe sinais conscientes da presença de uma teoria subjacente à prática, sinais de que o fazer docente e uma união indissolúvel entre teoria e prática.

A considerar que todos se manifestaram sobre a importância do planejamento, que veem sentido nele, algo que no nosso contato inicial não percebemos, inferimos que a consciência crítica dos professores tornou-se mais intensa após nosso trabalho de intervenção.

Revela-se já de início um discurso organizado sob a concepção do Materialismo Histórico na educação, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, completando-se numa lógica dialética, de movimento, de espiral, como fala Lefebvre (1983). Nenhum docente entrou em contradição quanto ao pressuposto da pergunta de que é preciso planejar as aulas; tanto o discurso como o posicionamento são reveladores da ideologia internalizada pelos docentes sobre a sociedade, o homem e a educação inerentes às teorias que fundamentam a intervenção gaspariana que realizamos.

Para Marx, a realidade é material, a natureza social é que determina a consciência e a sociedade se constrói a partir da consciência do homem em sua *práxis*. Concordando, Saviani (2012) propõe que a educação é uma das práticas sociais do homem na sociedade e Gasparin (2009) apresenta um modelo muito claro de planejamento de trabalho pedagógico estruturado em passos metodológicos nessa perspectiva, ou seja, ao concordar em planejar suas aulas, o professor, ao mesmo tempo em que nega teorias e ou concepções como a tradicional, a escolanovista, a tecnicista e a crítico-reprodutivista (que delegam o planejar ao autor do livro didático), atende a uma ideologia que acredita que a sociedade se materializa no conjunto de práticas sociais dos homens de seu tempo e, historicamente, que esse homem é sujeito de sua realidade histórica e que a educação é uma das práticas sociais a qual, sistematizada e refletida, com objetivos conscientes, em passos metodológicos bem definidos, pode colaborar para a transformação e emancipação do homem. Ao situar o “planejamento como instrumento” desvela-se a função simbólica desse processo que possibilita melhorar o desempenho do aprendizado dos alunos. Isso nos permite remeter à teoria vigotskiana quando, falando da fase intelectual do desenvolvimento da criança, Vigotski (2001, p. 131), mostramos a importância da função simbólica no percurso do desenvolvimento intelectual humano.

Prefaciando a obra de Vigotski (2001), Bezerra (VIGOTSKI, 2001, p. XII) destaca:

Ao procurar superar a concepção idealista de consciência e o enfoque biológico mecanicista do comportamento, ele lança a teoria histórico-cultural segundo a qual o *signo*, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vigotski vê como ‘órgãos sociais’, o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o seu exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores. Neste caso, signo e sentido têm a mesma função significativa, são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo via discurso. A ênfase no signo como elemento fundamental de construção da relação do homem com o mundo é muito recorrente em toda a teoria vigotskiana.

E “planejar as aulas”, sendo considerado ato instrumental, ação abstrata do simbólico, do sócio, também dialeticamente responde à necessidade social dos homens de seu tempo de se propor conscientemente a colaborar para transformar a realidade. Gasparin (2009, p. 40) explica que é neste momento, de planejar suas aulas, que se devem apresentar “[...] as razões pelas quais devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais”.

Podemos dizer que afloram no conjunto das falas, dimensões de ordem conceitual filosófica e científica do Materialismo Histórico, Teoria Histórico Cultural e sua relação com a Pedagogia Histórico Crítica, sobretudo, preocupações claras com as Etapas do Percorso Didático didático-pedagógico gaspariano. Por isso é que, diante dos objetivos propostos nesta Tese (p. 27), bem como das constatações iniciais de ausência de postura crítica e interesse pedagógico no planejamento das aulas, as respostas dos professores revelam-nos um grau satisfatório de tomada de posição e conscientização.

I02. Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu plano de trabalho?

PROFEL. Minha maior dificuldade foi na catarse visto que os métodos de avaliação aplicados não explicitam corretamente o aprendizado dos alunos e os conceitos que eles verdadeiramente absorveram sobre os conteúdos abordados.

PROFMH. Preparar as dimensões do conteúdo, pois não havia pensado em trabalhar com questões de história, religião, matemática, arte, química etc. Percebi que essas dimensões motivaram os alunos a identificar períodos da história em que determinados modelos surgiram, e como interferiam na individualidade das pessoas. O uso da calça já foi motivo de castigos, punições, inclusive porque na Bíblia está escrito que as mulheres deveriam se vestir diferente dos homens e também e isso já foi seguido pela igreja católica e ainda é um dogma em várias religiões.

PROFMF. Senti falta de um modelo pronto para a realização. Apesar de seguir o modelo da apostila disponibilizada pela pesquisadora, penso que poderia haver um modelo mais claro e explicativo. Senti dificuldade também em elaborar os objetivos da unidade.

PROFSL. Sim, mas considero não relevante porque a dificuldade era de não conhecer, com maior propriedade, o que era prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final. Mas o material que a pesquisadora disponibilizou permitiu que fizesse o plano (acredito que de modo satisfatório).

PROFAD. Verificar todas as dimensões do tema.

Nesta questão I02, predominaram respostas relativas a dificuldades nas etapas do planejamento. Quatro professores apontaram dificuldades nas etapas: catarse (01); objetivos (01) e também na falta de um modelo pronto para seguir; dimensões (02). Um (01) professor

apontou a necessidade de conhecer melhor o modelo. A diversidade de dificuldades, ou seja, o fato de não haver maioria com dificuldade em determinada etapa do planejamento pode nos revelar que não haja propriamente uma grande dificuldade em alguma etapa específica. Chama-nos a atenção o fato de não haver sido mencionada em nenhuma fala a etapa da problematização. Do ponto de vista do conhecimento, é uma etapa árida, mais crítica, que exige muita reflexão; apresenta maior dificuldade em se explicitar, pois se liga muito diretamente ao modelo de educação que postula os princípios filosóficos que a subjazem. E, nesse grupo, há um novo modelo de educação postulado como nova experiência pedagógica da Pedagogia Histórico Crítica.

Chama-nos atenção também a resposta de um professor (PROFEL), ao nos mostrar a incoerência que percebeu entre a prática de avaliação que se aplica no sistema em que se insere, como um todo - não crítica - e a nova prática que ora se propõe – a gaspariana. Incoerência essa refletida nas reações de seus alunos: “Minha maior dificuldade foi na catarse visto que os métodos de avaliação aplicados não explicitam corretamente o aprendizado dos alunos e os conceitos que eles verdadeiramente absorveram sobre os conteúdos abordados.” O que pressupõe a conscientização do professor também da necessidade de uma revisão mais integral do seu trabalho pedagógico, ampliando-se para além de seu contexto individual, em direção a uma revisão pedagógica mais geral do sistema educacional em que se insere, de forma mais totalizadora. Esse professor, assim, revela-nos vivenciar um movimento intenso e comprometido no percurso síncrese-análise-síntese. PROFEL se depara com o conhecimento novo em suas contradições, significando que, para ele, diante do conhecimento que adquiriu, com nossa experiência de intervenção, a dialética se instaurou.

Procurando explicar essa relação do homem com o conhecimento, Gasparin (2011, p. 4) se reporta a Corazza (1991, p. 85) que diz:

Enfim, entende-se o conhecimento como o movimento que parte da síncrese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora).

Merece certa atenção a resposta relativa a dificuldades em se ter um modelo pronto para seguir (01 professor-PROFMF), fazendo-nos inferir uma prática docente crítico-reprodutivista, não problematizadora, não aberta à reflexão. Considerando que a resposta da

questão I02 do questionário tenha sido unânime na concordância com o planejamento (portanto ele também assim respondeu), na prática de uma pedagogia crítica, tal fato nos perturba e nos leva a questionar ao invés de afirmar alguma inferência mais conclusiva: estaria o professor revelando sua permanência no estágio sincrético do saber? Ou, no momento do fazer pedagógico do docente, ali, na situação empírica de planejador, mesmo ele desejando desenvolver seu trabalho em bases de uma educação fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica, seja possível que os longos anos de vivência em pedagogias não-críticas, ou crítico-reprodutivistas ainda prevaleçam?

Conforme Libâneo (1985, p. 53), “A pedagogia se delinea a partir de uma posição filosófica definida”. Posição essa que se reflete numa tendência que orienta a prática educacional e dá suporte ao professor para que ele compreenda também o papel da educação na sociedade e o seu papel como educador.

Libâneo (1985) apresenta três tendências que exercem esse papel: educação como redenção, como reprodução e como transformação da sociedade. Considerando essas três linhas filosóficas que concebem o homem, a sociedade e a educação de forma distinta e que delas surgem as tendências pedagógicas que se encarregam de fornecer os elementos didáticos que deverão culminar no processo de ensino e aprendizagem, podemos afirmar que a resposta de PROFMF revela um posicionamento ainda fundamentado na concepção de educação como reprodução, mesmo sendo crítica, já que ele mesmo se encontra ainda condicionado a essa perspectiva reprodutivista e não educação como transformação, conforme aponta a proposta pedagógica gaspariana.

I03. Foi possível executar o plano elaborado?

PROFEL. Sim, mas a partir da instrumentalização feita no momento da prática Social Inicial, ou seja, a retomada da lei societária que regia as demonstrações contábeis.

PROFMH. Sim. Totalmente dentro do programado.

PROFMF. Sim. Na íntegra. Pude, inclusive, abordar mais do que achei que fosse abordar na aula.

PROFSL. Sim, plenamente.

PROFAD. Sim.

A questão I03 consegue unanimidade em todas as respostas dos professores. Afirmam que o plano elaborado foi executado. Independentemente das dificuldades que tenham

acontecido na sua elaboração e que foram apresentadas nas respostas I01 e I02, já analisadas, os professores declaram ter sido possível sua execução e de forma plena.

Esse discurso nos permite inferir que a experiência de intervenção foi satisfatória para os objetivos propostos nesta Tese no que diz respeito à conscientização da necessidade de transformar a prática pedagógica nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, bem como à aplicação de etapas do percurso pedagógico gaspariano aos professores colaboradores da pesquisa. Foram considerados seus conhecimentos em sua Prática Social Inicial do conteúdo; houve a Instrumentalização que lhes proporcionou subsídios e condições para colocá-lo em execução, seguindo a problematização da Tese: “A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, quando utilizadas como princípios teórico-metodológicos para fundamentar a organização da prática docente no ensino superior, podem oferecer aos professores maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem?”

A partir dessa problematização, o objetivo geral - que consistiu em aplicar a Teoria Histórico-Cultural – (THC) e a Pedagogia Histórico-Crítica – (PHC), com a intervenção do método didático gaspariano (2003; 2011) para fundamentar a ação docente no Ensino Superior, a fim de verificar em que medida essa metodologia melhora o interesse e a aprendizagem dos estudantes -, a considerar as respostas desta questão, também foi bem sucedido.

I04. Houve dificuldades? Quais?

PROFEL. Sim. Passividade dos alunos e dificuldades de interpretações das informações.

PROFMH. Durante a execução do plano percebi que estava fora da dinâmica normal. Eu tinha o hábito de chegar e falar sobre modelagem plana somente. O plano Gaspariano me fez perceber a complexidade do assunto. Geralmente, a gente foca somente na própria área.

PROFMF. Sim. Como foi a primeira vez que ministrei aula utilizando o método, fiquei em dúvida somente no momento de pedir a catarse. Não soube como fazer e pedi ajuda à pesquisadora.

PROFSL. Sim, mas pequena. Pela inexperiência e desconhecimento em utilizar a metodologia proposta pela teoria Histórico-Crítica. Mas depois de participar do experimento, internalizei a metodologia, e passei a aplicá-la em outros conteúdos e disciplinas.

PROFAD. No início da atividade, houve a necessidade de um pouco mais de tempo de preparação da aula. O tempo do cronograma da disciplina não foi suficiente para a aplicação da teoria. Foi necessário utilizar um pouco mais de tempo.

Esta pergunta, I04, permite respostas que levam a um entendimento mais crítico do movimento dialético na construção do conhecimento novo proposto nesta Tese - de uma Pedagogia Histórico-Crítica Gaspariana na docência do ensino superior. As falas dos docentes nas suas respostas, testemunhando as práticas e comportamentos discentes, comprovam essa dialética em movimento duplo: não apenas eles se revisam e reposicionam em suas condutas pedagógicas, se ressignificam, construindo um novo conhecimento, como resultado de um novo olhar sobre a educação, o homem, a ciência e a sociedade, mas também os seus alunos se deparam com a transformação, revisando-se, eles próprios, na consciência de si mesmos, de sua realidade social e de seus conhecimentos a caminho da emancipação.

Por outro lado, dialogando com Libâneo (1985), Luckesi (1994), Franca (1952) Suchodolski (1978), Gasparin (2008; 1994; 2003; 2011) e também com Saviani (2003; 2007; 2010; 2012), compreendemos a resposta de PROFEL “Sim. Passividade dos alunos e dificuldades de interpretações das informações.” Ela nos mostra um alunato condicionado a ouvir para repetir passivamente diante de uma pedagogia liberal mesclada com uma conservadora, que defende essa submissão, passividade, pois apregoa um modo de produção capitalista em que o individualismo se sobrepõe, portanto, nada de diálogos em sala de aula sobre ciência, conhecimento, sobre a realidade social, sobre o homem. A teoria subjacente é não-crítica, para defender o “status quo”. Os passos metodológicos são denominados “científicos” na base de um tecnicismo limitante e nada emancipador, e se mescla ainda de passos da pedagogia conservadora, com predomínio de aulas expositivas: Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação, num modelo de conhecimento objetivista.

Outra fala mereceu-nos atenção, a de PROFMH, que aponta para a compreensão do papel que a interdisciplinaridade desenvolve na busca de uma prática pedagógica transformadora: “Durante a execução do plano percebi que estava fora da dinâmica normal. Eu tinha o hábito de chegar e falar sobre modelagem plana somente. O plano gaspariano me fez perceber a complexidade do assunto. Geralmente, a gente foca somente na própria área”. Principalmente na etapa das “Dimensões” do método gaspariano emerge essa interdisciplinaridade que, no movimento dialético da unidade na diversidade, se liga a outras etapas, permitindo retomadas, sempre, numa espiral de que tanto fala Lefebvre (1983).

Também há a dimensão da interdisciplinaridade na fala de PROFSL “[...] depois de participar do experimento, internalizei a metodologia, e passei a aplicá-la em outros conteúdos e disciplinas.”

Já a resposta de PROFMF remete à teoria vigotskiana (VIGOTSKI, 2001, p. 132) que explicita historicamente a compreensão do “signo”, e do “instrumento” como passos para o desenvolvimento intelectual. Ao nos contar como se completou a sua compreensão sobre o método, o professor mostra o poder da linguagem mediando as relações, possibilitando a sociabilidade, a construção de significados: “Sim. Como foi a primeira vez que ministrei aula utilizando o método, fiquei em dúvida somente no momento de pedir a catarse. Não soube como fazer e pedi ajuda à pesquisadora.” Eis, aqui, a mediação envolvendo docente, discente, pesquisadora.

E o tempo, roubado nas pedagogias liberais, se faz senhor na pedagogia gaspariana, em que as etapas se dialogam, as retomadas são frequentes, torna-se regra refletir, ir e vir na dialética do conhecimento que se constrói, a seu modo. Conforme PROFAD, “No início da atividade, houve a necessidade de um pouco mais de tempo de preparação da aula. O tempo do cronograma da disciplina não foi suficiente para a aplicação da teoria. Foi necessário utilizar um pouco mais de tempo.”

I05. Foram necessárias alterações? Quais?

PROFEL. Foi preciso retomar a instrumentalização, pois os alunos demonstraram possuir um conhecimento prévio equivocado, insuficiente para dar continuidade aos conteúdos planejados. Tal conhecimento prévio era decorrente de uma lei societária que tinha sido alterada, mas os alunos desconheciam as alterações. Assim foi preciso retomar a lei e explicar as alterações ocorridas.

PROFMH. Sim. Porque a cada leitura era um convite para a mudança do plano, sempre tentando aprimorá-lo. Acrescentava dimensões, conteúdos e modificava as abordagens dos conteúdos.

PROFMF. Sim. Muitas alterações foram realizadas no plano de aula em conjunto com a pesquisadora. Estas alterações compreenderam melhoria dos objetivos e melhor distribuição dos tópicos de conteúdo.

PROFSL. Sim, de ajustes os quais foram solicitados e supervisionados pela pesquisadora. Os ajustes que então realizei foram de adequação dos objetivos.

PROFAD. Sim, a ampliação do tempo para a aula, inicialmente eram previstas 12h, e foi necessário 14h.

As respostas a esta questão - I05 - continuam a dialética provocada pela questão I04: alterações que se fazem continuamente. Alterações que são movimentos, retomadas que se completam dialeticamente no sentido que se constrói pela mediação vigotskiana, como na resposta de PROFSL “Sim, de ajustes os quais foram solicitados e supervisionados pela pesquisadora. Os ajustes que então realizei foram de adequação dos objetivos”, e em

PROFMF “Sim. Muitas alterações foram realizadas no plano de aula em conjunto com a pesquisadora. Estas alterações compreenderam melhoria dos objetivos e melhor distribuição dos tópicos de conteúdo.” Também em PROFMH “Sim. Porque a cada leitura era um convite para a mudança do plano, sempre tentando aprimorá-lo. Acrescentava dimensões, conteúdos e modificava as abordagens dos conteúdos.” E em PROFAD, a alteração vai dilatando o tempo roubado das pedagogias liberais “Sim, a ampliação do tempo para a aula, inicialmente eram previstas 12h, e foi necessário 14h.” Durante a revisão dos planos chamou-nos a atenção o grau de dificuldade encontrado pelos professores na elaboração dos objetivos referente aos conteúdos. Os professores tinham clareza “do que” ensinar, mesmo porque já estava previsto na ementa da disciplina, mas não visualizavam a dimensão do “porquê”, em outras palavras, não conheciam, eles próprios, o significado daquilo que ensinavam. Planejado dessa maneira, havia uma grande tendência de os conteúdos não fazerem sentido para os acadêmicos também.

I06. *Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento?*

PROFEL. Sim. De modo geral os alunos participam de diversas maneiras. Alguns não fazem perguntas, mas prestam atenção o tempo todo, são mais auditivos e visuais. Outros perguntam mais e tiram dúvidas com o professor e com os colegas. Algumas perguntas são resolvidas com outras indagações, numa tentativa de reavivar o conhecimento já apropriado e instigá-los a perceberem a própria capacidade para que não se tornem dependentes somente dos meus esclarecimentos. Até porque, no mundo do trabalho, o professor não estará mais com eles para responder.

PROFMH. Quando eu trouxe esse método para a sala a participação foi bem maior.

PROFMF. Com certeza. A participação foi bem maior. Diria até que houve a possibilidade de participação de todos os alunos. Quanto a construção do próprio conhecimento, acredito que esta seja a melhor parte do método, pois permite ao professor compreender os limites do conhecimento prévio dos alunos para introduzir o novo e o científico de forma mais precisa.

PROFSL. Sim, percebi esta mudança de comportamento nos alunos. Sempre há aqueles que permanecem apáticos, com pouca e nenhuma participação. Mas de modo geral a participação aumentou.

PROFAD. Sim. Eles param para pensar sobre as questões apresentadas e desta forma começam a fazer relações entre o conteúdo e outras áreas do conhecimento.

As respostas a esta questão – I06 - refletem de forma bem dinâmica o que acontece na pedagogia gaspariana: as etapas do método convergem, há o envolvimento de docentes e discentes, discentes e discentes, numa mediação contínua, como se vê em PROFMF: “Com certeza. A participação foi bem maior. Diria até que houve a possibilidade de participação de todos os alunos. Quanto à construção do próprio conhecimento, acredito que esta seja a melhor parte do método, pois permite ao professor compreender os limites do conhecimento prévio dos alunos para introduzir o novo e o científico de forma mais precisa”. Também em PROFEL, que reconhece o poder da mediação vigotskiana: “Sim. De modo geral os alunos participam de diversas maneiras. Alguns não fazem perguntas, mas prestam atenção o tempo todo, são mais auditivos e visuais. Outros perguntam mais e tiram dúvidas com o professor e com os colegas. Algumas perguntas são resolvidas com outras indagações, numa tentativa de reavivar o conhecimento já apropriado e instigá-los a perceberem a própria capacidade para que não se tornem dependentes somente dos meus esclarecimentos. Até porque, no mundo do trabalho, o professor não estará mais com eles para responder.”

Evidentemente, o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior não prescinde da mediação. Quando os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, tornam-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento, portanto geram um movimento dialético mais intenso visando conhecer-se e conhecer a sua prática social associada ao conteúdo interdisciplinar, como em PROFAD: “Sim. Eles param para pensar sobre as questões apresentadas e desta forma começam a fazer relações entre o conteúdo e outras áreas do conhecimento.”

No geral, pode-se perceber tal dinâmica como nos diz PROFMH: “Quando eu trouxe esse método para a sala a participação foi bem maior.” E em PROFSL: “Sim, percebi esta mudança de comportamento nos alunos. Sempre há aqueles que permanecem apáticos, com pouca ou nenhuma participação. Mas de modo geral a participação aumentou.”

Inferimos que a experiência pedagógica vivenciada com os professores interferiu e transformou as relações entre pesquisadora-professores-alunos dos professores nas implicações das transformações, portanto, de conhecimento, de educação, de homem, de sociedade.

I07. De que forma manifestaram esse interesse e participação?

PROFEL. Através de e-mail, procuram na sala dos professores, chamam na carteira.

PROFMH. Eles faziam perguntas, as aulas tornaram-se interessantes. Curiosamente eu tinha alunas que não usavam calça por conta da religião, mas tive o cuidado de não atingir a cultura e as crenças das alunas e falei de uma maneira respeitosa e imparcial.

PROFMF. Através das questões levantadas na Prática social inicial e problematização.

PROFSL. Questionamentos na problematização cujo teor é de saber “o porquê” ou “como” seu conhecimento prévio não era adequado ou não suficiente para compreender o conteúdo de maneira científica.

PROFAD. Os alunos quiseram expor sua opinião sobre os assuntos abordados. Desta forma um colocava uma opinião e o outro complementava a ideia.

As respostas à questão I07 complementam as respostas anteriores, da questão I06, mas, o mais importante é que revelam a realização efetiva de um novo momento na prática docente dos professores envolvidos na pesquisa com reflexos na sua realidade social de docência e de transformação. O que significa dizer também que se realizou a concretização dos objetivos propostos nesta Tese (p. 27) com relação a uma postura pedagógica que parta da prática social dos envolvidos, na dupla abordagem que se desenvolveu, ou seja, entre pesquisadora e docentes e entre docentes e discentes, no processo de conhecimento que compreende o percurso da síncrese-análise e síntese, nas cinco etapas do método gaspariano.

Interessante observar o amadurecimento teórico-metodológico e conceptual dos professores em relação às primeiras perguntas e respostas. Chegamos a questionar se o condicionamento deles a uma pedagogia liberal não-crítica ou reprodutivista pudesse suplantar o desejo de transformar sua prática. E concluímos que, no caso desses professores, isso possa não ter ocorrido, terminando com um questionamento nosso dessa possibilidade, diante de um suposto condicionamento às práticas pedagógicas liberais ou reprodutivistas pela resposta fornecida pelo PROMF. Esse professor nos preocupava pelo seu discurso crítico-reprodutivista na questão I02. Porém, nesta última questão -I07, deste grupo de questões, PROMF se apresenta dominando o conhecimento da Pedagogia Histórico Crítica: “Através das questões levantadas na Prática social inicial e problematização.” O fato de destacar a Prática Social Inicial e a Problematização revela a coerência do que responde, pois são etapas que, de fato, fazem emergir a participação mais crítica e efetiva dos envolvidos no processo didático. Domínio de linguagem metodológica gaspariana também apresentada em PROFSL: “Questionamentos na problematização cujo teor é de saber “o porquê” ou “como” seu conhecimento prévio não era adequado ou não suficiente para compreender o conteúdo de maneira científica.” Essas duas respostas nos permitem inferir o percurso pedagógico

“síncrise-análise-síntese” por inteiro, mediado pela função simbólica da linguagem que leva, segundo Vigotski, ao pensamento elaborado e científico.

Nas demais respostas, mesmo os professores não verbalizando a realização das etapas do percurso pedagógico sugerido pela metodologia gaspariana, inferimos que o processo “síncrise-análise-síntese” está acontecendo. Por meio de comportamentos relatados evidenciam-se igualmente os pressupostos filosóficos Materialistas Históricos-Dialéticos, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que enunciam as etapas gasparianas. E o percurso se realiza pela mediação, pela linguagem em diferentes meios de comunicação “internet, interação – em ambientes diversos, como sala de professores, carteira”, lembrando Bakhtin (2009) quando nos fala em interação pela dialogia e apontada também por Vigotski, como possibilidade sógnica a caminho da síntese: PROFEL –“Através de e-mail, procuram na sala dos professores, chamam na carteira”, em PROFAD: “Os alunos quiseram expor sua opinião sobre os assuntos abordados. Desta forma, um colocava uma opinião e o outro complementava a ideia” e em PROFMH: “Eles faziam perguntas, as aulas tornaram-se interessantes. Curiosamente eu tinha alunas que não usavam calça por conta da religião, mas tive o cuidado de não atingir a cultura e as crenças das alunas e falei de uma maneira respeitosa e imparcial.” Nessa resposta, de PROFEL, a alteridade – uma das características da proposta pedagógica emancipadora gaspariana, possibilitada pela contradição dialética (LEFEBVRE, 1983), pela primeira vez, fica verbalmente explicitada.

Não pudemos inferir que outros questionamentos da realidade social foram levantados pelos alunos, que contradições emergiram de sua prática social, em consequência, que comportamento didático-pedagógico tenha provocado no professor com relação a esse aspecto, salvo nesse caso da resposta de PROFMH (crenças religiosas). Mas, pudemos inferir que aconteceram muitos momentos como esse, pela resposta de PROFAD: “Os alunos quiseram expor sua opinião sobre os assuntos abordados. Desta forma um colocava uma opinião e o outro complementava a ideia” e de PROFSL: “Questionamentos na problematização cujo teor é de saber “o porquê” ou “como” seu conhecimento prévio não era adequado ou não suficiente para compreender o conteúdo de maneira científica.”

5.2.2 Prática Social Inicial

PSI01. *A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa) foi adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas, surgiram novas questões? Quais?*

PROFEL. Foi suficiente e fundamental, pois comecei a trabalhar os conteúdos já sabendo que tinha que retomar as alterações da lei societária e trabalhar a aplicação da mesma com os novos elementos. Os demais dados levantados serviram para identificar quais as áreas que eles tinham domínio e estavam diretamente relacionadas com os conteúdos que seriam trabalhados, como, por exemplo, a estrutura das demonstrações contábeis, a classificação dos custos e outros.

PROFMH. No meu entendimento foi, pois antes não trabalhava com os conhecimentos que os alunos já possuíam. Para o ano que vem pretendo melhorar, conhecer melhor o que os alunos trazem de casa. Quero também fazer uma programação usando esse método para a confecção de outras peças.

PROFMF. Não houve levantamento inicial, ou seja, a aula não foi preparada... Foi conduzida conforme aconteceu.

PROFSL. Sim. Mas durante o desenvolvimento das aulas novas questões surgiram, algumas até fora do assunto da aula que surgiram em decorrência da curiosidade dos alunos.

PROFAD. Sim, foi adequada.

Inicialmente podemos inferir, pelo conjunto de respostas a esta questão- PSI01, o engajamento da maioria dos professores na proposta pedagógica gaspariana apresentada, uma vez que quatro deles afirmaram ter sido adequada à prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa). Maioria, pois se infere apenas uma exceção na resposta de PROFMF “Não houve levantamento inicial, ou seja, a aula não foi preparada... Foi conduzida conforme aconteceu”. A não participação desse professor nesse momento didático-pedagógico pode ter sido ocasional, derivada de algum contexto externo, dessa forma, limitador para o professor, levando em consideração outras respostas suas que contradizem essa exceção durante o questionário como um todo. Inclusive a sua resposta à questão I07, que nos surpreendeu positivamente (e nos surpreendeu porque a sua resposta, na questão I02 havia revelado prática empírica crítico-reprodutivista). Julgamos, pois, a partir da sua resposta na questão I07, que havia já então ocorrido uma transformação dessa prática reprodutivista ao longo da experiência com o percurso pedagógico gaspariano. Porém, tomada a resposta a esta questão-I08, como foi dada, sem justificativa que permita outra aferição, sua resposta revela formação ainda fragmentada, desordenada, sincrética, pois que, inserido numa experiência

crítica de pedagogia gaspariana, a sua afirmação claramente identifica uma prática didático-pedagógica empírica ligada à teoria progressista escolanovista, ou seja, durante o questionário, as suas respostas o ligam ora à concepção crítico-reprodutivista, ora à concepção gaspariana, ora à concepção escolanovista. Assim, sua resposta, aqui, de base escolanovista, novamente nos surpreende, pois permite inferir estar ainda se conduzindo por teorias subjacentes híbridas.

Porém, numa análise mais crítica do conjunto das respostas, dos professores em sua maioria, o sentido da Prática Social-Ponto de Partida se configura nas falas conforme Gasparin (2009) explicita. É o momento, no percurso síncrese-análise-síntese, de se perceber e denotar; ou seja, de identificar o objeto da aprendizagem, na perspectiva do aluno, e lhe dar significação. Crê-se, nela, continua Gasparim, que o aluno tem uma função sincrética, mecânica, organizada empiricamente, de senso comum a respeito do conteúdo. Por outro lado, se pressupõe também que não apenas ele, mas também o professor, sintam e compreendam a prática social em nível sincrético, contudo se encontrem em momentos diferentes, já que o professor domina os conteúdos de forma sistematizada, o que não ocorre, na maioria das vezes, com os alunos. Isso faz com que o professor realize uma síntese precária. Tal explicitação pode ser inferida na resposta de PROFMH: “No meu entendimento foi, pois antes não trabalhava com os conhecimentos que os alunos já possuíam. Para o ano que vem pretendo melhorar, conhecer melhor o que os alunos trazem de casa. Quero também fazer uma programação usando esse método para a confecção de outras peças”, como se entrevê, ainda, a percepção da necessidade de busca contínua, de movimento dialético no caminho de construção e do conhecimento científico (SAVIANI, 2012). Numa direção similar se encaminha a resposta de PROFSL: “Sim. Mas durante o desenvolvimento das aulas novas questões surgiram, algumas até fora do assunto da aula [...] em decorrência da curiosidade dos alunos”.

Podemos inferir uma conduta crítica da realidade social e do conteúdo tematizado. Destacamos, sugerindo questionamentos, a resposta de PROFEL: “Foi suficiente e fundamental, pois comecei a trabalhar os conteúdos já sabendo que tinha que retomar as alterações da lei societária e trabalhar a aplicação da mesma com os novos elementos. Os demais dados levantados serviram para identificar quais as áreas que eles tinham domínio e estavam diretamente relacionadas com os conteúdos que seriam trabalhados, como, por exemplo, a estrutura das demonstrações contábeis, a classificação dos custos e outros.” Houve aqui plena consideração quanto aos conhecimentos ainda não internalizados pelos alunos, e

que serviam de pré-requisitos para a entrada de novos conteúdos. Numa atitude reflexiva PROFEL retoma o conteúdo não internalizado e “atualiza” os conhecimentos prévios para poder continuar a aula.

A reação especular já levantada por nós, nesta análise, tendo o professor como sujeito de pesquisa que, por seu lado, tem o seu aluno também como sujeito de pesquisa se faz continuamente presente: trata-se de um movimento dialético duplo: ao aplicarmos a experiência, lidamos com a transformação dos sujeitos professores e dos sujeitos alunos. Pelas respostas desta questão-I08, aos poucos, esses sujeitos de pesquisa professores foram se apropriando dos conceitos e compreendendo a Pedagogia Histórico Crítica ao tempo em que seus alunos igualmente se foram aproximando de novos conceitos e de novas experiências. À medida que a PSI foi sendo aproximada e comparada com os novos conceitos, professores e alunos foram percebendo que poderiam acrescentar novos conhecimentos aos que já possuíam. Isso fortaleceu-os com novas possibilidades, concepções, permitindo-lhes ressignificar conhecimentos prévios, experiências anteriores, empíricas ou científicas.

Complementando nossa análise, infere-se das respostas dos professores a percepção do conhecimento prévio dos alunos como premissa básica para a aprendizagem. Tal percepção sugere possibilidades para relacionar os conteúdos empíricos com os científicos potencializando a aprendizagem. Exceto o professor PROFMF, os demais reconheceram a Prática Social Inicial como ponto de partida e perceberam também em que medida os acadêmicos estão próximos ou distantes dos conhecimentos a serem tratados. Nesse momento de constatação da prática Social Inicial, mesmo estando, professores e estudantes, diante de ideias mais sincréticas, caóticas advindas do cotidiano fora da escola, um tanto desarticuladas das práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, é possível contextualizar teoria e prática (GASPARIN, 2007; SAVIANI 2012). Assim sendo, à medida que os conhecimentos empíricos vão sendo confrontados com os científicos, os primeiros tendem a enfraquecer para dar lugar ao fortalecimento dos segundos. Trata-se de uma lógica dialética, em espiral, ininterrupta. Durante o levantamento da PSI, o professor pode trabalhar com questões mais específicas e transcender às questões universais, por meio da mediação.

PSI02. *Este processo de prever a prática social próxima e remota auxilia o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?*

PROFEL. Com certeza. Uma coisa é você começar um conteúdo já conhecendo as características da turma, e os conhecimentos apropriados em relação ao assunto; outra, é você iniciar um conteúdo e somente no decorrer da aula constatar as fragilidades dos alunos. Essa etapa do percurso didático permite trabalhar as dificuldades de modo específico, otimizando o tempo, já que temos um rol extenso de conteúdos e um tempo escasso.

PROFMH. Sim. Porque é uma maneira de aproximar-se dos alunos e essa aproximação ajuda os alunos na elaboração de perguntas na resolução de problemas. A PSI dá mais segurança.

PROFMF. Acredito que sim, já que conduz a aula para horizontes não visualizados durante a preparação da aula.

PROFSL. Sim, gerando um enriquecimento durante a realização da aula que não ocorria quando não fazia a prática social. Esse enriquecimento possibilita que assuntos relacionados ao conteúdo da aula sejam abordados.

PROFAD. Ele auxilia na ampliação da consciência acerca do tema, tanto por parte do docente como o discente. A tomada de consciência auxilia o aluno a dar importância ao conhecimento adquirido.

Pelas respostas à questão PSI 102, na prática docente dos professores entrevistados, o auxílio dessa etapa vem com a otimização do tempo e com a possibilidade de trabalhar as dificuldades de forma mais específica, conforme PROFEL: “...Essa etapa do percurso didático permite trabalhar as dificuldades, de modo específico, otimizando o tempo, já que temos um rol extenso de conteúdos e um tempo escasso.”; na ampliação da consciência para professor e aluno, pelo que responde PROFAD: “Ele auxilia na ampliação da consciência acerca do tema, tanto por parte do docente como o discente. A tomada de consciência auxilia o aluno a dar importância ao conhecimento adquirido.” Também o auxílio vem em forma de segurança, de estreitamento nas relações professor-aluno, conforme a resposta de PROFMH: “Sim. Porque é uma maneira de aproximar-se dos alunos e essa aproximação ajuda os alunos na elaboração de perguntas na resolução de problemas. A PSI dá mais segurança”. Permite ainda auxiliar na ampliação de dimensões e abordagens sobre o tema a ser estudado como revela a resposta de PROFSL: “Sim, gerando um enriquecimento durante a realização da aula que não ocorria quando não fazia a prática social. Esse enriquecimento possibilita que assuntos relacionados ao conteúdo da aula sejam abordados.”, bem como na descoberta de horizontes imprevisíveis, na fala de PROFMF: “... conduz a aula para horizontes não visualizados durante a preparação da aula.”

As teorias críticas fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético se caracterizam pelo pressuposto da educação como emancipação e, nessa conjuntura, a pedagogia gaspariana vê no processo de prever a prática social próxima e remota um passo relevante na construção do conhecimento elaborado e na possibilidade de superação de práticas sociais. Podemos inferir que os professores e alunos, conforme as falas, vivenciaram essas condições e se

abasteceram com expectativas sobre práticas sociais possíveis na dialética do conhecimento científico. Numa visão vigotskiana, professores e alunos se confrontaram, na linha psicológica de aprendizagem, em uma zona de desenvolvimento atual; se perscrutaram em uma zona de desenvolvimento imediato e, em direção segura, porque objetivada, à nova de desenvolvimento atual, coroando-se, por sua vez, no processo de conscientização.

PSI03. *Julga que toda prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?*

PROFEL. No início é possível apresentar um panorama geral do conteúdo e, no decorrer das aulas, de modo mais específico, também surgem pontos importantes que nem sempre aparecem no levantamento da PSI e sim, em outras etapas do percurso. Isso permite reforçar informações muitas vezes sintetizadas na prática social inicial.

PROFMH. No início. Porque a aula fica mais interessante, na PSI eles trocam ideias que se complementam entre alunos e professores. A prática social inicial mostra aos alunos a razão de ser do conteúdo e isso ajuda o aluno a dar sentido para ao que ele está aprendendo em sala de aula.

PROFMF. No início. Porque a prática social inicial pode contribuir para a definição de novos conteúdos não previstos no plano, já que a problematização e a instrumentalização podem ser consequência do conhecimento prévio dos alunos. Mas não acho ruim também se novos questionamentos forem surgindo durante a problematização.

PROFSL. Com maior ênfase no início, porque possibilita saber quanto os alunos já conhecem sobre o tema, o que eles consideram que o assunto possa tratar, identificando o nível destes. Contudo, a prática social também pode ser apresentada ao longo de todo conteúdo, em especial, se este for longo.

PROFAD. Dependendo do tema e da complexidade do assunto é melhor que seja apresentada aos poucos, mas se o assunto não for muito complexo, é possível que seja apresentada apenas no início.

Todos os professores, pelas suas respostas à questão PSI 03, revelam a prioridade de colocar a prática social no início, com abertura para novos começos por ideias que possam emergir depois, durante o percurso, o que entendemos ser próprio de uma prática assumida por eles, no movimento dialético explicitado por Lefebvre (1983).

Destacamos algumas afirmações, como a do PROFEL, para quem “[...] pontos importantes que nem sempre aparecem no levantamento da PSI e sim, em outras etapas do percurso podem surgir, o que permite reforçar informações muitas vezes sintetizadas na prática social inicial”, e de PROFMH, em que a dialética aflora em todos os pontos de sua fala “[...] a aula fica mais interessante, na PSI eles trocam ideias que se complementam entre

alunos e professores. A PSI mostra aos alunos a razão de ser do conteúdo e isso ajuda o aluno a dar sentido para ao que ele está aprendendo em sala de aula.”

O conjunto de respostas a esta pergunta- PSI03 revela-se coerente aos procedimentos relativos à proposta pedagógica que os professores, bem como seus alunos, se propuseram a desenvolver. Como parte desencadeadora de todo o processo de conhecimento filosófico e científico crítico, a etapa de prática social, sendo apresentada de início, abre possibilidades até inusitadas de reflexão; encaminha de forma mais segura o percurso de construção do saber elaborado; evita problemas de deslocamento do assunto ou de outra natureza, alheios ao processo de aprendizagem. Mas, por ter pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, seu movimento permanece aberto aos inícios em momentos em que novas ideias possam surgir, provocando novas retomadas, novas relações de ideias, porque novas contradições.

Não se trata, porém, de aleatoriamente deixar surgir novos temas, novos conteúdos que não sejam inerentes ao propósito do trabalho pedagógico em curso, pois isso faz parte de uma forma de planejar e de desenvolver o percurso pedagógico que seria nada condizente à proposta gaspariana.

No início de nossa experiência de pesquisa, constatamos de fato essa realidade na prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa, ou seja, não havia sentido no novo planejamento; para eles isso nem era considerado. Simplesmente o novo planejamento consistia na seleção de um conteúdo extraído da ementa e na escolha de uma estratégia de apresentação e/ou discussão, sem qualquer consideração sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como já dissemos, essa “forma” de planejamento desconsidera a intencionalidade da ação docente, conforme sugere Saviani (2012), é casuística e contribui para reduzir a ação docente em mera atividade, afastando a verdadeira *práxis* do processo educativo.

Complementando, no método gaspariano, esta etapa é um momento que evidencia as dificuldades mais elementares dos estudantes, a síntese precária do pensamento, tornando possível o trabalho com as zonas de desenvolvimento propostas por Vigotski (2001); Gasparin (2007), Saviani (2012).

Os estudantes, após serem submetidos a situações diferenciadas de aprendizagem para entrarem em contato com os conteúdos, ganham condições de criarem uma nova PSI.

PSI04. *No item “o que gostaria de saber a mais?”, como os alunos se manifestaram?*

PROFEL. Percebi, no geral, certo desconforto quando propus que eles dissessem o que gostariam de saber a mais. Às vezes eles nem sabem o que buscar, pois acreditam que a Universidade irá levar todos os conhecimentos que eles irão precisar durante o curso. Existem alunos que encaram essa busca como um desafio, mas isso é exceção. Na terceira dimensão os questionamentos foram sobre a problematização.

PROFMH. Eles disseram que gostariam de aprender as marcações essenciais (piques e fios) em diversas peças e também disseram que gostariam de fazer as próprias roupas.

PROFMF. Não foi realizada esta pergunta.

PROFSL. Esta pergunta ocorreu.

PROFAD. Como já era de conhecimento a técnica de 1 ponto de fuga eles queriam saber como seria montada a técnica de 2 pontos de fuga.

Nesta questão – PSI04, a maioria dos professores – três deles, responderam ter havido interesse em seus alunos de se expressarem sobre os conteúdos em si, inferindo, no entanto, apenas preocupação técnica e não filosófica ou científica, de desejos mais generalizados e críticos, como de transformar alguma prática social, por exemplo. Nas questões técnicas, o desejo foi de aprender o que a universidade teria a lhe apresentar em sequência, como podemos observar em PROFEL: “Percebi, no geral, certo desconforto quando propus que eles dissessem o que gostariam de saber a mais. Às vezes eles nem sabem o que buscar, pois acreditam que a Universidade irá levar todos os conhecimentos que eles irão precisar durante o curso. Existem alunos que encaram essa busca como um desafio, mas isso é exceção. Na terceira dimensão os questionamentos foram sobre a problematização.” O fato de questionarem sobre a problematização, no entanto, nos permite deduzir que algo lhes tenha despertado atenção, apesar da aparente apatia. A resposta de PROFAD, porém, nos revela o desejo estritamente técnico: “Como já era de conhecimento a técnica de 1 ponto de fuga eles queriam saber como seria montada a técnica de 2 pontos de fuga.” Chama-nos a atenção o fato de ter havido um professor (PROFMF) que não enunciou esta pergunta, como sabemos, fundamental para uma prática pedagógica gaspariana e de linha psicológica de aprendizagem de base vigotskiana.

Possivelmente há certa fragilidade nas respostas tomadas no seu conjunto. E levantamos questionamentos, diante dessas respostas, que vêm no sentido de entender como é possível vivenciar uma prática pedagógica que vem trabalhando conceitos e procedimentos metodológicos críticos, dialéticos, e não ser “beliscado” pelo desejo de conhecer mais? Podemos considerar que a pergunta não tenha sido bem compreendida pelos professores, haja

vista as respostas anteriores que forneceram no questionário terem sido contrárias a essa posição de respostas da PS104, inclusive a PS103?

5.2.3 Problematização

PB01. *Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo? Como foi a participação?*

PROFEL. Quando eu identifiquei que eles tinham recebido um conteúdo inadequado nas disciplinas anteriores, todas as aulas, conforme eu ia identificando os problemas, ia então até o quadro e explicava a forma correta de desenvolver aquele conteúdo. [...].

Eu fiquei com receio de que eles pudessem ficar confusos pelo fato que o aprendizado inicial deveria ser abandonado para construir um novo. Desta forma, marquei uma aula especial para revisarmos todos estes conteúdos que os alunos tiveram que reaprender. Fiz na forma de seminário. Dividi os temas entre equipes e pedi para que eles apresentassem o que tinham aprendido comigo e quais os fundamentos que sustentam o que eu ensinei.

Alguns alunos faltaram, porém, a maioria compareceu com seus materiais para a apresentação. Assim, cada equipe ia apresentando suas percepções e, conforme a necessidade, eu ia intervindo e ajudando a explicar os conceitos. Alguns alunos interagiram, fizeram perguntas e trouxeram algumas situações que poderiam ser aplicadas ao conteúdo que estávamos discutindo.

Sendo assim, notei esse interesse pelo fato que a maior parte da sala participou da atividade, sendo que a presença não era obrigatória. Eles formaram grupos para discutir sobre um assunto e depois apresentaram para os demais alunos. Faziam perguntas sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado ou sobre conteúdos anteriores. Alguns alunos fizeram muitas perguntas, além de apresentar muito bem o conteúdo que apresentaram. Outros alunos não demonstraram tanto interesse, porém, participaram da aula. Percebi também que eles compreenderam os motivos de eu ter marcado a aula extra, que era muito importante para a formação deles. Como eles tiveram que deixar de lado o que aprenderam e reaprender de forma totalmente distinta alguns conteúdos, percebi que isso gerou certa confusão mental. Entendo que a maioria das perguntas foi no sentido de esclarecer estas diferenças, mas que havia sim um aprendizado sobre o que eu passei para eles. Assim, o conhecimento foi se afluindo entre eles. Acredito que os seminários foram uma ferramenta importante que os levou a pesquisar sobre o assunto. Foi uma atividade na qual eles participaram ativamente, ao invés da colaboração muitas vezes passiva que percebi no dia-a-dia. Alguns assuntos geraram mais discussão visto que eram mais complexos. A professora interagiu para completar as respostas, sempre que necessário. E quando os alunos respondiam corretamente eu ratificava o que eles tinham dito. Houve participação coletiva na preparação do seminário e participação individual dos alunos que assistiam as apresentações. A professora também perguntou mais tendo conhecimento da prática social inicial e sua importância para o desenvolvimento dos novos conteúdos. Por vários

momentos eu passei algumas situações que podem ocorrer nas empresas, relativos aos conteúdos nos seminários, e perguntei como que eles poderiam ser aplicados. Em geral, as respostas foram adequadas.

PROFSL: Sim, houve. Diversos alunos após a Prática Social (final) mudaram de atitude: de passivos, dependentes do professor para maior proatividade, buscando mais por si, buscando o professor com perguntas, fazendo questionamentos. Isto foi percebido pelas postagens de questionamentos sobre o conteúdo por meio da plataforma Moodle, onde eles (os alunos) colaboraram uns com os outros, um colega respondendo a dúvida do outro colega, bem como a busca pessoal a mim, enquanto professora da disciplina.

Sobre o conteúdo notou-se que eles passaram a entender que o conteúdo apresentado (Demonstração do Valor Adicionado) faz parte do nosso cotidiano, embora as pessoas leigas não se dão conta disto, por não saberem. Eles, com o conhecimento que adquiriram (mesmo sendo o básico, o fundamental sobre o assunto) passaram a ter uma noção da função sócioeconômica da empresa, que não é somente o lucro, mas também para a comunidade que ela atinge, em especial os funcionários. Eles também compreenderam, com maior criticidade, como a tão polêmica "carga tributária" é parte da riqueza gerada por uma empresa, destinado para os 3 níveis da administração pública. Aqueles alunos que já apresentavam um domínio maior sobre o assunto (seja porque fizeram uma rápida leitura prévia ou porque são mais independentes em suas buscas) na prática social (inicial) foram novamente os que mais se destacaram e se interessaram entender porque as dificuldades de aprendizagem (expostos ao longo de todo o experimento, mas relatado pela PSF) ocorrem e como eles podem estar melhorando. Mas o que valeu a pena foi a mudança (ou pelo menos o início de uma mudança) nos alunos menos pro-ativos, distantes.

PROFMF: Sim, houve discussão tanto sobre os problemas postos pela prática social quanto pelo conteúdo ministrado. A discussão muitas vezes precisou ser incitada pelo professor, mas a participação pelos alunos contribuiu muito com a aula. Na prática social alguns alunos diziam o que sabiam e outros discordavam ou complementavam as informações. Dúvidas também foram geradas evidenciando os objetivos da prática social. Durante a explanação do conteúdo ministrado as discussões permearam as curiosidades dos alunos com relação aos polímeros e suas formas de representação. As dúvidas foram sanadas pelo professor.

PROFMH: Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. Eles faziam perguntas sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado, a calça, ou sobre conteúdos anteriores. Assim pude perceber com as perguntas, que eles sabiam ou que eles não sabiam. Como o conhecimento foi aflorando entre eles havia complementação das perguntas entre eles. Eu interagia para completar as respostas de forma coletiva e Individual e a participação foi mais intensa. Eu também acabei perguntando mais e adquiri mais conhecimento da prática social inicial e sua importância para o desenvolvimento dos novos conteúdos. Assim ocorreram as discussões envolvendo a práticas sociais e vários alunos contaram histórias que ouviram no seu meio social. Houve muita troca de ideias. A participação foi intensa, muito interesse dos alunos pelas histórias contadas. Os alunos conseguiram falar sobre mais sobre a variação da calça, especialmente pela introdução da história da calça no decorrer do tempo... foi interessante. Os alunos perceberam as mudanças na modelagem. Percebi que eles entenderam melhor quando moldaram a calça, porque já tinham em mente a ideia da sua

variação, discutida em sala. Os alunos alcançaram maior percepção da medida das aberturas que tinham que fazer na modelagem para interpretação do modelo, visualização e percepção de medidas. Eles perceberam que estavam usando a matemática, pois o traçado da modelagem envolve a geometria. Esse modelo melhora a aprendizagem sim, os alunos aprendem mais, porque antes de traçar qualquer modelagem eles tem conhecimento da história da peça, como a peça era quando foi criada e suas variações de modelagem. E percebem o molde básico. Com esse modelo é melhor para ensinar porque aflora o interesse dos alunos. Eles ficam mais interessados pelo assunto. E o professor se sente mais seguro e feliz de ver o interesse dos alunos.

PROFAD: Sim. Houve participação individual com perguntas e também de modo coletiva em atividade proposta ao final das aulas pela professora. Eles demonstraram interesse na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, e buscaram participar com opiniões advindas do conhecimento empírico e do conhecimento científico, já adquirido na disciplina que está sendo trabalhada e em disciplinas dos semestres anteriores. Alguns alunos participaram de maneira mais intensa, mencionaram que a polícia científica também trabalha com a perspectiva, ou seja, o ponto de fuga, a perspectiva o lugar em que o sujeito esta determina a sua visão. Citaram também as técnicas da matemática aplicada ao desenho para representar com mais clareza a tridimensionalidade, falam do cone de visão – tipo de visão humana, citaram ainda que os oftalmologistas precisam desse conhecimento e quem trabalha em óticas fazendo óculos também. Assim conseguiram relacionar o conteúdo com problemáticas de outras disciplinas e de problemas do dia-a-dia. O conteúdo já era aplicado de forma próxima ao proposto pelo método. O que foi acrescentado neste ano foi uma atividade comparativa entre os exercícios individuais. Todos eram desafiados a desenvolverem o mesmo desenho com a mesma técnica, mas alterando pontos de vista do observador. Ao fim, todos os exercícios foram colocados no quadro e houve uma discussão do grupo para que os alunos identificassem as diferenças dos desenhos de acordo com o uso diferente da técnica.

A ligação entre uma etapa e outra mostrou-se nítida. Cada etapa do percurso didático ligava-se uma a outra de modo quase imperceptível. Para a pesquisadora era possível distinguir cada etapa, mas a unidade entre as etapas foram indissociáveis. O tempo foi suficiente para o cumprimento dos objetivos porque os docentes limitaram-se a expandir os conteúdos conforme as dimensões levantadas em cada disciplina. Os prolongamentos eram feitos à medida que complementavam e permitiam que os estudantes percebessem de que forma os conteúdos dialogavam com outras áreas do conhecimento, assim sendo, a intertextualidade foi o maior critério de expansão. Cada docente teve o cuidado de acompanhar o desenvolvimento e a participação dos acadêmicos, manter a linha de raciocínio das dimensões do conteúdo, assegurando-lhes a unidade entre cada etapa do percurso.

Na opinião de todos os professores os elementos mais complexos e também os mais simples singularizam cada parte dos conteúdos sem perder a visão do todo.

A flexibilidade do percurso garante ainda retomadas e avanços nas abordagens dos conteúdos, e os docentes souberam explorar as possibilidades que iam surgindo no decorrer das aulas. Cada nova explicação contribuía para atingir os objetivos propostos.

Quanto mais os estudantes interagiam com os conteúdos a aprendizagem tornava-se mais visível, especialmente por se tratar de aulas essencialmente práticas. Eles se aproximavam dos objetos da aprendizagem de forma concreta (o próprio prédio da Universidade) e escolhiam os pontos de fuga e a perspectiva sobre a qual fizeram as observações de modo individual e em grupo.

PB02. *Como os alunos reagiram ao fato de terem que trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?*

PROFEL. Os alunos não conseguem perceber a extensão das dimensões dos conteúdos, por isso consideram difícil e questionam a aplicabilidade questionando com perguntas do tipo: “Onde eu vou usar isso”, ou “eu nunca vou usar isso”. Eles possuem pouca experiência para julgar a importância das dimensões e o professor só consegue perceber as dimensões quando, de alguma forma, as vivenciou. Vejo isso pelo mestrado quando converso com determinados colegas e percebo que eles não conseguem desenvolver uma discussão porque experimentaram somente a condição de alunos.

PROFMH. Eles reagiram de forma positiva, embora a ideia de modelar a calça era explícita, queriam ver o produto final.

PROFMF. Apesar terem sido abordadas algumas dimensões dos polímeros, na problematização isto não ficou claro para os alunos, pois eu não elenquei estas dimensões no quadro. No entanto, para a disciplina de desenho foi abordado de forma mais profunda a dimensão estética dos polímeros.

PROFSL. As dimensões foram apresentadas à medida que os questionamentos surgiam. Quando mencionadas dimensões sobre ética do profissional e responsabilidade socioeconômica da empresa os alunos apresentaram um comportamento de curiosidade sobre o desdobramento ao profissional ou da empresa em sua prática.

PROFAD. Reagiram de modo positivo, fazendo relação com as outras disciplinas que abordavam o assunto.

As respostas dos professores à questão PB01 apresentam afirmações preocupantes, como a de três (03) professores, sendo que um deles afirma que os alunos não conseguem perceber o sentido, a aplicabilidade de discutir as dimensões do conteúdo; outro de que não compreenderam muito bem, pois ele mesmo, o professor, não conseguiu explicá-las bem; outro apresentou-as de forma bastante técnica, canalizando as dimensões aos aspectos do conteúdo em si. O professor que não havia se preparado bem para a apresentação das

dimensões ressalta, no entanto, que as apresentou melhor em outra disciplina; os outros dois não revelam entendimento da necessidade de se autoavaliar e de redirecionar suas orientações. Nas outras duas respostas do conjunto, porém, percebemos que as dimensões foram bem compreendidas pelos professores e, portanto, bem explicadas a seus alunos que, por seu lado, sentiram curiosidade e tiveram muito interesse em discuti-las. Importante destacar que nessas duas últimas falas se depreende o desejo de conhecer mais, de compreender a realidade social que os toca. Isso se contrapõe ao que os professores responderam na questão PSI04, no item “o que gostaria de saber a mais? como os alunos se manifestaram?” As respostas de todos os professores nessa questão PS104 apontaram apatia e desinteresse dos alunos quanto ao desejo de “saber mais”.

Esses dados indicam que nem sempre há clara compreensão entre alguns professores sujeitos de pesquisa com relação a expressões que titulam o percurso pedagógico gaspariano, o que pode prejudicar o bom desempenho da aplicação da proposta, ou ainda, que o percurso de conhecimento sobre a pedagogia gaspariana está se constituindo na formação desses professores, e a síntese ainda não se completou, ainda está em processo de sistematização, despontando, em algumas respostas, a marca dessa passagem.

PB03. *Como as dimensões do conteúdo selecionadas direcionam a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?*

PROFEL. Conceitual/científica: Discussão sobre a aplicação de um orçamento de custos de produção. Neste ponto foram retomados os conceitos científicos que os alunos já conheciam e foram apresentadas situações através da elaboração do orçamento de custos que permitiam praticar estes conceitos fazendo que os conceitos fossem compreendidos com maior profundidade, principalmente sobre o tratamento dos custos de produção.

Social: A forma de apoio que os empreendedores precisam para lograr êxito na perpetuação de empresas recém-constituídas. O orçamento de custos permite ao aluno verificar que a empresa é uma extensão da própria sociedade, tanto no tratamento dos materiais adquiridos de terceiros (matérias-primas) assim como no pagamento dos vencimentos dos funcionários da empresa modelo utilizada para práticas em sala de aula. Fica evidente através das atividades propostas que o recurso humano influencia todos os níveis do orçamento de custos.

Econômica: Verificação prévia da viabilidade dos custos de produção em relação ao preço de venda que o mercado pode absorver, caso contrário, a empresa não possuirá elementos para planejar seus resultados econômicos.

Ética: Indicação de práticas tributárias lícitas que colaboram com a redução de custos dos produtos contribuindo para a formação de profissionais éticos e responsáveis, visto que respeitam as relações com fornecedores, clientes, funcionários e o governo, o que conseqüentemente

estende sua responsabilidade perante toda a sociedade. Na quarta dimensão os questionamentos foram sobre a Instrumentalização.

PROFMH. Cada dimensão mostrada amplia a visão do aluno para perceber como o conteúdo foi tratado no decorrer da história e de onde se originam as transformações das peças. A dimensão histórica foi relevante porque mostrou a transformação da modelagem das peças no decorrer da história. Cada modelagem representava um modo de pensar do homem.

PROFMF. A dimensão estética é a mais relevante quando se fala da representação dos polímeros. É ela que promove uma representação fiel de um produto através da observação. Também é a sua prática que desenvolve nos alunos a intuição estética, que poderá ser utilizada quando os mesmos projetarem novos produtos em polímero.

PROFSL. Possibilitou que os alunos compreendessem a importância do conteúdo da informação que pode ser obtida a partir da Demonstração do Valor Adicionado (conteúdo do experimento). Isto possibilitou aumento no interesse pelo conteúdo, bem como, em aprender como elaborara esta demonstração.

PROFAD. Cada dimensão tem a capacidade de abrir um leque de relações práticas com a vida e o mundo a sua volta.

Todas as respostas a esta questão-PB03 são realmente sólidas, sistematizadas, embasadas nas informações que receberam durante a formação para a pesquisa. Cada professor destacou dimensões apropriadas aos conteúdos, ressaltando o interesse de seus alunos e a abertura para a compreensão em profundidade dos conteúdos trabalhados ao tempo em que se compreendeu, ainda, a significação ampla dos mesmos nas relações que se estabelecem com as realidades e práticas sociais, ou seja, evidenciou-se o posicionamento crítico dos alunos, a sua participação mais efetiva no processo de educação como emancipação. PROFEL destacou, no conteúdo sobre a aplicação de um orçamento de custos de produção, suas dimensões conceitual científica, conceitual, econômica, ética; PROFMH discutiu com os alunos algumas dimensões e aprofundou a dimensão histórica de seu conteúdo, refletindo sobre as transformações. E os alunos perceberam que “[...] cada modelagem representava um modo de pensar do homem.” PROFMF assim se manifestou, numa coerência que lhe faltou em algumas respostas anteriores: “A dimensão estética é a mais relevante quando se fala da representação dos polímeros. É ela que promove uma representação fiel de um produto através da observação. Também é a sua prática que desenvolve nos alunos a intuição estética, que poderá ser utilizada quando os mesmos projetarem novos produtos em polímero”. PROFSL problematizou o conteúdo “Demonstração do Valor Adicionado”, ressaltando-lhe dimensões e em especial, a dimensão “informação”, o que, em suas palavras, “Possibilitou que os alunos compreendessem a importância do conteúdo da informação que pode ser obtida a partir da Demonstração do

Valor Adicionado (conteúdo do experimento). Isto possibilitou aumento no interesse pelo conteúdo, bem como, em aprender como elaborara esta demonstração”. E, finalizando, para PROFAD: “Cada dimensão tem a capacidade de abrir um leque de relações práticas com a vida e o mundo a sua volta.”

É possível afirmar que houve um envolvimento maior de professores e alunos nessa questão e que esse momento pedagógico desencadeou reações muito positivas.

5.2.4 Instrumentalização

IT01. *Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões e dimensões da problematização?*

PROFEL. À medida que a instrumentalização foi se desenvolvendo as questões e dimensões da problematização foram sendo esclarecidas.

PROFMH. Sim. Até porque, durante a problematização, foi solicitada uma pesquisa que acabou confirmando as dimensões levantadas na PSI.

PROFMF. Sim. Além disso, foram trabalhados conceitos, características e propriedades dos polímeros, para ajudar na compreensão desse material.

PROFSL. Sim.

PROFAD. A questão principal da construção da perspectiva foi aplicada de maneira completa (discussões e construção de desenhos). Por meio de uma atividade prática os alunos aplicaram os conhecimentos na verificação dos itens técnicos de uma perspectiva com dois pontos de fuga em uma situação prática.

As respostas dos professores à questão IT01 revelam o seu domínio na etapa da Instrumentalização. Para Gasparin (2009, p.40), ela importa muito, pois trata-se de um momento que pode potencializar a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social para superar a condição de exploração. É neste momento, portanto, ainda segundo o autor, que se devem apresentar “[...] as razões pelas quais devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais”.

Se é possível confirmar que há domínio dos professores nesta etapa, pelas suas respostas, não nos é possível concluir, por elas, sobre que dimensões esse domínio existe, se apenas ou prevalentemente são dimensões de natureza técnica ou se são discussões relativas também às práticas sociais em que essas técnicas estão envolvidas e sua significação social, suas relações com os trabalhadores e as condições de produção, por exemplo.

Vejamos. Em PROFEL, há coerência entre os passos da Problematização e da Instrumentalização. Já Gasparin (2009) ressalta essa relação como necessária. PROFEL: “À medida que a instrumentalização foi se desenvolvendo as questões e dimensões da problematização foram sendo esclarecidas.” Também o mesmo ocorre em PROFMH: “Sim. Até porque, durante a problematização, foi solicitada uma pesquisa que acabou confirmando as dimensões levantadas na PSI.” Em PROFMF as dimensões técnicas estão explicitadas, PROFMF: “Sim. Além disso, foram trabalhados conceitos, características e propriedades dos polímeros, para ajudar na compreensão desse material.”, mas a expressão “Além disso” faz inferir outras dimensões que podem ser de natureza crítico-social. PROFSL nada comenta, apenas concorda “Sim”. A natureza das dimensões fica escondida. PROFAD nos faz deduzir dimensões apenas técnicas: “A questão principal da construção da perspectiva foi aplicada de maneira completa (discussões e construção de desenhos). Por meio de uma atividade prática os alunos aplicaram os conhecimentos na verificação dos itens técnicos de uma perspectiva com dois pontos de fuga em uma situação prática.”

Também Saviani (2008, p.74) considera a Instrumentalização como o momento de “apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Considerando que em nossa experiência de pesquisa essa questão foi bastante explicitada e discutida com os professores, podemos pressupor que tenha havido, sim, dimensões de natureza crítica emancipadora mais aprofundadas nesse passo metodológico.

IT02. *Todas as dimensões foram atendidas?*

PROFEL. As que foram planejadas, sim.

PROFMH. Aquelas que foram programadas, sim. Mas no levantamento da PSI as alunas acabaram levantando outras dimensões.

PROFMF. Dentro da proposta da unidade de aprendizado, sim.

PROFSL. Sim.

As respostas a esta questão IT02 deveriam nos possibilitar a inferência da presença ou não de dimensões críticas condizentes ao que a pedagogia gaspariana propõe, mas, similarmente ao que aconteceu com a questão IT01, as falas dos professores não permitem essa inferência. Aqui, nesta questão, pela forma lacônica com se respondeu, não se explicou o atendimento do passo. Ficamos, assim, no pressuposto de que elas tenham acontecido, mas muito em função das discussões havidas durante a nossa ação junto dos professores no início

deste processo de pesquisa. Portanto, inferimos apenas que, no que tange ao atendimento da pergunta feita – IT02, foi unânime o desenvolvimento positivo desta etapa.

IT03. *Os métodos\técnicas\estratégias\recursos utilizados foram adequados ao conteúdo?*

PROFEL. As leituras, que consistiam em recursos de base para a resolução dos exercícios nem sempre eram feitas. Isso dificultava a aplicação prática dos conceitos teóricos. Os demais recursos foram adequados.

PROFMH. De modo geral sim. Somente a ausência do datashow que impediu a demonstração dos slides com imagens que deveriam ilustrar melhor as aulas.

PROFMF. Penso que sim. Só acho que poderiam ter sido utilizadas algumas imagens ilustrativas ou objetos em alguns momentos da aula, por exemplo, quando se fala de textura, de transparência, opacidade, relação com o homem....

PROFSL. Sim.

PROFAD. Sim. Talvez um modelo tridimensional seria útil para demonstrar a construção da perspectiva que depende do plano, do objeto, dos raios projetantes e do plano de projeção. A relação destes itens é um pouco abstrata para os alunos. Para resolver este problema foi feita a atividade prática com o plano (acetato) e o desenho de uma paisagem.

As respostas à questão IT03, na sua totalidade, sugerem que, no aspecto dos métodos/técnicas/estratégias/recursos utilizados, houve, sim, adequação, mas, de forma relativizada para cada professor que sentiu a limitação de alguns recursos: leituras; data *show*; imagens ilustrativas ou objetos, por exemplo, quando se falou de textura, de transparência, opacidade, relação com o homem; um modelo tridimensional para demonstrar a construção da perspectiva que depende do plano, do objeto, dos raios projetantes e do plano de projeção.

Destacamos a relação crítica na fala de PROFMF: “Penso que sim. Só acho que poderiam ter sido utilizadas algumas imagens ilustrativas ou objetos em alguns momentos da aula, por exemplo, quando se fala de textura, de transparência, opacidade, relação com o homem...” O que aponta para uma preocupação mais social, mais totalizadora com relação à abrangência do conteúdo técnico estudado.

IT04. *Foi necessário introduzir outros?*

PROFEL. Sim, os seminários que não estavam previstos, mas foram necessários envolvendo conteúdos como:.....

PROFMH. Não. Porém, depois das aulas, nas quais utilizei a régua, constatei que existe um instrumento de escala que faz a transformação de unidades/medidas reais para medidas em escala de ampliação ou redução. No caso o escalímetro.

PROFMF. Sim. Foi introduzida a dimensão conceitual dos polímeros e também a dimensão científica em nível básico (estrutura, algumas características e propriedades).

PROFSL. Não.

PROFAD. Na verdade durante a realização dos exercícios realizou-se uma atividade complementar comparativa dos trabalhos realizados pelos alunos, de forma que eles pudessem verificar a diferença entre os trabalhos executados e desta forma pudessem analisar os diferentes resultados dependendo do tipo de construção utilizada.

A maioria das respostas no conjunto da questão IT04 indica que houve, sim, a necessidade de se introduzir outros recursos: seminário (PROFEL); dimensões (PROFMF); atividade complementar (PROFAD). O que indica, por sua vez, uma prática coerente da pedagogia gaspariana no que diz respeito ao movimento de procura permanente da completude, ao movimento dinâmico das contradições dialéticas em que se insere. Não apenas cada etapa, mas, sim, cada momento também dessas etapas podem ser retomados, inventados, reinventados pelas questões e necessidades que se impõem durante esse percurso pedagógico e na linha psicológica vigotskiana de aprendizagem, sem se perder o fio condutor que move o desenvolvimento do planejamento na sua totalidade. Isso permite ligar uma etapa a outra, intensificar os questionamentos, as relações interdisciplinares, as dimensões dos conteúdos. Dinâmica essa que possibilita perceber o conhecimento de cada assunto ou área em si mesmos e em sua relação com os demais assuntos e áreas com que possui relações.

IT05. *Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o da prática social inicial (cotidiano)?*

PROFEL. Os itens elencados na prática Social Inicial, mesmo vindo do cotidiano, de experiência empíricas foram sendo comparados, aproximados e ligados de alguma forma ao conteúdo sistematizado.

Na quinta dimensão os questionamentos foram sobre a Catarse.

PROFMH. Tive a preocupação de acrescentar o conteúdo sistematizado aos conteúdos que os alunos demonstraram na PSI. Nesse momento é possível entender a passagem da síncrese para a síntese.

PROFMF. Procurei organizar, ou seja, sistematizar o conteúdo previsto para a aula, de acordo com o que foi exposto pelos alunos na prática social inicial. Desse modo, saímos de uma síntese caótica do conhecimento prévio para um conteúdo sistematizado e linear.

PROFSL. A partir dos tópicos que foram expostos, pelos alunos, na prática social inicial procurou estabelecer de maior ou menor aproximação

com o conteúdo, explicando porque este tópico estava mais adequado ao conteúdo e porque outro tópico não estaria.

PROFAD. O desenvolvimento de um trabalho completo simplificado de representação de um aparelho celular real para apresentação e fabricação do mesmo. O trabalho envolvia as vistas ortogonais, cortes, detalhes e a perspectiva com dois pontos de fuga. Todos os alunos frequentadores foram capazes de realizar o trabalho. A verificação da existência do conteúdo em outras áreas do cotidiano que os alunos não imaginavam, como, por exemplo, todas as engenharias.

As respostas a esta pergunta- IT05, que trata de relações estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o da prática social inicial (cotidiano) deveriam estabelecer elos, relatar experiências, acontecimentos, entre outros aspectos, do percurso pedagógico de aprendizagem que tivessem sido apontados numa e noutra etapa, pressupondo a realização do processo síncrese-análise-síntese na elaboração do conhecimento sistematizado. O que se pressupõe acontecer, por sua vez, nesse processo fundamentado em uma concepção de educação emancipadora. Porém, as respostas fornecidas pela maioria dos professores apenas repetem a pergunta formulada afirmando terem feito a relação possível entre as etapas acontecer, como destacamos, por exemplo, em duas falas: PROFEL “Os itens elencados na Prática Social Inicial, mesmo vindo do cotidiano, de experiências empíricas foram sendo comparados, aproximados e ligados de alguma forma ao conteúdo sistematizado”; PROFMH: “Tive a preocupação de acrescentar o conteúdo sistematizado aos conteúdos que os alunos demonstraram na PSI. Nesse momento, é possível entender a passagem da síncrese para a síntese.” Na sua maioria, as falas se constituem de paráfrases umas das outras. Apenas numa fala houve o relato de experiência das relações entre as etapas: PROFAD: “O desenvolvimento de um trabalho completo simplificado de representação de um aparelho celular real para apresentação e fabricação do mesmo. O trabalho envolvia as vistas ortogonais, cortes, detalhes e a perspectiva com dois pontos de fuga. Todos os alunos frequentadores foram capazes de realizar o trabalho. A verificação da existência do conteúdo em outras áreas do cotidiano que os alunos não imaginavam como, por exemplo, todas as engenharias”.

É apenas possível, portanto, inferir que, novamente, pode ter acontecido equívoco na interpretação da pergunta, por parte dos professores, o que impede uma discussão rica dessa importante relação que é da PSI e da sistematização dos conteúdos.

Apenas lembrando Lefebvre (1983), fica difícil estabelecer uma linha divisória entre cada etapa, já que elas se completam numa lógica dialética, de movimento, de espiral, de

mediação. São relações que se estabelecem de forma intrínseca, mas perfeitamente identificadas na sua unidade, não vazias de sentido e fragmentadas, anuladas na sua totalidade, como quando se pratica uma pedagogia não crítica. Era essa a intencionalidade da pergunta: refletir sobre as relações imbricadas, porque dialéticas históricas, que aconteceram na prática pedagógica dos professores sujeitos de nossa pesquisa.

Por outro lado, a fala de PROFAD se excetua nesse contexto: “O desenvolvimento de um trabalho completo simplificado de representação de um aparelho celular real para apresentação e fabricação do mesmo. O trabalho envolvia as vistas ortogonais, cortes, detalhes e a perspectiva com dois pontos de fuga. Podemos considerar que o mediador/professor PROFAD levou seus alunos a estabelecer relações sobre as condições técnicas de produção, habilitando-os a pensar sobre a sua mecânica de construção e instrumentalizando-os na criação de novos aparelhos. Ou seja, dotando-os de condições de saírem de seu papel submisso de assistência ao processo, de mera repetição verbalizada, e alcançando a condição de agentes, de produtores, portanto, com possibilidades críticas de se posicionar diante de uma instrumentalização real. Inferimos ainda que a experiência foi estimuladora, pelo dado fornecido na resposta desse professor “Todos os alunos frequentadores foram capazes de realizar o trabalho”. Também depreendemos a relação interdisciplinar que se estabeleceu entre áreas na afirmação: “A verificação da existência do conteúdo em outras áreas do cotidiano que os alunos não imaginavam, como por exemplo, todas as engenharias.”

Dessa forma, o percurso pedagógico de PROFAD revela, pela sua fala, relações de ordem tecnológica, instrumental e filosófica porque leva a compreender o processo de produção material do conteúdo refletindo sobre essa produção e sua possibilidade de apropriação pelo conhecimento científico sistematizado e crítico; relações científicas porque permitem o conhecimento sistematizado a partir da síntese e consegue levar à análise e à síntese, culminando a experiência na produção própria de um aparelho celular (da PSI) ao “desenvolvimento de um trabalho completo simplificado de representação de um aparelho celular real” para a sistematização “apresentação e fabricação do mesmo”; uma relação dialética, ou seja, o estabelecimento de uma dimensão interdisciplinar – a da transposição disciplinar do conteúdo a diversas áreas de engenharias.

Sabemos que nenhuma etapa, na proposta gaspariana é estanque, pelo contrário, cada uma delas apresenta um movimento articulado com as demais, sem descaracterizar-se ou

descaracterizarem-se umas às outras. E tal premissa se revelou no conjunto da experiência de PROFAD.

Em resumo, podemos considerar que o planejamento e a execução das unidades didáticas, planejadas com base no percurso didático gaspariano, em direção à transformação da prática docente, durante os experimentos, foi satisfatório. As experiências dos professores com a nova metodologia nos mostrou que é possível pensar uma prática fundamentada filosoficamente no Materialismo Histórico-Dialético, embasada na Teoria Histórico-Cultural em sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica e na linha psicológica vigotskiana de aprendizagem. Em síntese, numa pedagogia gaspariana.

5.2.5 Catarse

CT01. *Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental).*

PROFEL. Eles descreveram o motivo de estudar orçamentos de custos no âmbito de como fazer e por que fazer.

PROFMH. Eles concretizaram na prática, por meio de modelos de calças feitas na escala 2, o que eles aprenderam na teoria. Assim, saímos de prática, teorizamos sobre ela e voltamos para prática.

PROFMF. Foi solicitado a eles que escrevessem em uma folha uma síntese mental do conteúdo exposto na aula, em um tempo de 10 minutos.

PROFSL. Por meio de um pequeno texto desenvolvido individualmente durante 10 minutos.

PROFAD. Por meio de execução de um trabalho em sala para aplicação da construção de 3 perspectivas de um cubo de madeira com três alturas diferentes de observador.

Podemos reunir as respostas à questão CT01- a qual remete à evidência de que os alunos aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social, ou seja, de que realizaram uma síntese mental -, de forma geral, em atividades coerentes ao que propõe a pedagogia gaspariana. São elas: produção textual dos alunos em que explicitaram o motivo de estudar orçamentos de custos no âmbito de como fazer e por que fazer; a concretizaram, na prática, por meio de modelos de calças feitas na escala 2, o que eles aprenderam na teoria, saindo, assim, da prática de senso comum, teorizando sobre ela e voltando para prática, agora sistematizada; produção de uma síntese mental do conteúdo

exposto na aula, em um tempo de 10 minutos; execução de um trabalho em sala para aplicação da construção de 3 perspectivas de um cubo de madeira com três alturas diferentes de observador.

Podemos considerar, pelas atividades relatadas pelos professores, que houve o atendimento à etapa da *Catarse* no percurso de uma *Pedagogia Histórico-Crítica*, gaspariana, que o autor Gasparin (2009) relaciona a uma categoria Gramsciana, a partir da qual se inspirou na elaboração de sua própria teorização. Nessa categoria se destacam o relacionar e o criticar; a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social; a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens; a passagem da ação para a conscientização.

Falando em ensino, e mais especificamente, em Ensino Superior, podemos dizer que, nessa etapa, é possível perceber o quanto o sujeito aluno universitário se apropria dos conteúdos trabalhados durante a sua formação didático-pedagógica escolar, profissional e educacional. O nível de apropriação dos novos conhecimentos oportuniza uma nova maneira de pensar o trabalho. Cada etapa do método serve para a construção dessa nova visão frente ao conhecimento e frente ao seu papel de trabalhador no momento histórico e na sociedade em que se insere.

Também essa etapa do *Percurso Didático Gaspariano* revela a percepção do sujeito aluno universitário quanto às dimensões do conteúdo que trabalha junto com os professores. O planejamento das unidades didáticas, explicitado a esse aluno, pode assegurar novo sentido e ser considerado essencial para promover as situações de sua própria aprendizagem. Igualmente essencial para ele é saber identificar qual tendência ideológica, política e social está subjacente à prática profissional e científica que desenvolve no processo escolar institucional, porque tal compreensão interfere no tipo de sociedade e de sujeito que sua prática, sua técnica profissional e laboral vai formar, vai ajudar a construir. Toda a articulação do trabalho teórico e pedagógico pensado para o tratamento dos conteúdos converge para essa formação do sujeito cidadão e constituidor de uma coletividade. Isso porque a proposta curricular de sua formação educacional e profissional universitária está articulada com a *Proposta Pedagógica* do curso que escolheu para a sua profissionalização e que, por ser formadora de consciência, deve ser explicitada, explicada, para que seja refletida e que ele possa ter o direito de escolha. Por isso, de forma crítica, para que seu arbítrio leve a uma escolha de educação e de formação profissional emancipatórias.

Saviani (1984), no texto sobre as especificidades da educação, trata dos conteúdos sistematizados, científicos e culturais e os considera como patrimônio da humanidade. Assim, a apropriação de tais conteúdos pelos alunos, em qualquer nível de ensino- fundamental, médio ou superior- é condição inerente de emancipação humana. Por essa razão, também no Ensino Superior deve-se garantir ao acadêmico o acesso a esses conteúdos, com vistas a sua emancipação e promoção humana.

Esta etapa, da Catarse, antecede a Prática Social Final. Há uma significativa diferença entre a PSI e a PSF em relação à apropriação do conhecimento: enquanto na PSI esse é mais empírico, caótico, sincrético, desordenado, ou seja, o conhecimento científico ainda não fora construído, na PSF o conhecimento é mais ordenado, pauta-se na síntese e se constitui, simultaneamente, em ponto de partida e ponto de chegada. Além disso, a PSF demonstra o nível de alteração da PSI.

A dimensão política do conteúdo conduz a ação docente para a transformação, para a *práxis* no sentido de transformar a realidade social que é seu grande caráter motivador.

Com esse entendimento, o universitário, como sujeito de sua aprendizagem, articula com o professor o planejamento das unidades de seu ensino compreendendo efetivamente a relação existente entre teoria e prática, mais precisamente, a sua indissociabilidade. O percurso didático gaspariano (2011) orienta os planejamentos na sequência prática-teoria-prática. Em outras palavras: partir do conhecimento que o universitário sujeito de aprendizagem possui, a universidade há que instrumentalizá-lo para que, depois, possa retornar à prática para transformá-la. Essa compreensão também contribui para esclarecer a dimensão epistemológica de seu saber universitário. Importante que o sujeito aluno universitário de aprendizagem possa compreender que a Pedagogia que o instrumentaliza em sua formação educacional, profissional e ética tem suas raízes no Materialismo Histórico, na qual teoria e prática constituem-se em unidade indissolúvel.

CT02. *Que tipo de questões/situações (avaliação formal) você realizou para que os alunos expressassem o quanto se aproximaram da solução das questões básicas propostas?*

PROFEL. O aprendizado foi constatado através da avaliação formal, através da síntese, de exercícios e também por meio das próprias dúvidas que eles manifestam.

PROFMH. A avaliação consistia na confecção de uma calça na escala 1:2. Além disso, as alunas fizeram um caderno, no qual elas traçaram o diagrama da calça retirando dele a base da calça. Todas as alunas

conseguiram confeccionar um modelo diferente de calça. No final dos trabalhos a média ficou entre 8,0 e 9,0.

PROFMF. A questão levantada foi: “Escreva uma síntese de todo o conteúdo exposto nesta aula sobre polímeros”. Dos 10 alunos presentes na aula, 6 escreveram uma síntese satisfatória (S), 3 escreveram uma síntese mediana (+ou-) e 1 escreveu síntese insatisfatória (I).

PROFSL. Solicitou que os alunos discorressem, brevemente, o que eles compreendiam por “Demonstração do Valor Adicionado”. Dos alunos presentes na aula, por volta de 10% escreveram uma síntese satisfatória, outros 70% a síntese foi regular e 20% a síntese foi insatisfatória.

PROFAD. O desenvolvimento de um trabalho completo simplificado de representação de um aparelho celular real para apresentação e fabricação do mesmo. O trabalho envolvia as vistas ortogonais, cortes, detalhes e a perspectiva com dois pontos de fuga. Todos os alunos frequentadores foram capazes de realizar o trabalho.

Em resposta à questão CT02, as falas dos professores podem ser assim resumidas: produção de uma síntese, de exercícios e também por meio das próprias dúvidas que eles manifestaram; confecção de uma calça na escala 1:2 e a confecção de um caderno, no qual foi traçado o diagrama da calça retirando dele a base da calça, com resultado positivo e cuja média final ficou entre 8,0 e 9,0; produção de uma síntese de todo o conteúdo exposto na aula sobre polímeros, cujo resultado foi: dos 10 alunos presentes na aula, 6 escreveram uma síntese satisfatória (S), 3 escreveram uma síntese mediana (+ou-) e 1 escreveu síntese insatisfatória (I); produção dissertativa, breve, sobre a compreensão de “Demonstração do Valor Adicionado”, cujos resultados foram: dos alunos presentes na aula, por volta de 10% escreveram uma síntese satisfatória, outros 70% a síntese foi regular e 20% a síntese foi insatisfatória; desenvolvimento de um trabalho completo simplificado de representação de um aparelho celular real para apresentação e fabricação do mesmo, envolvendo as vistas ortogonais, cortes, detalhes e a perspectiva com dois pontos de fuga, cujo resultado foi de que todos os alunos frequentadores foram capazes de realizar o trabalho.

Essas falas atendem ao Percorso Didático Gaspariano, especialmente no desenvolvimento das atividades de avaliação formal por parte de todos os professores sujeitos de pesquisa. As avaliações, embora seus resultados não apareçam nessa pesquisa, foram variadas e exigiram reflexões sobre sua função, retomadas, análises e sínteses a caminho de decisões didático-pedagógicas subsequentes no planejamento de novos momentos e novas temáticas, novas problematizações de aulas. Convém acrescentar que a avaliação, orientada por Teoria críticas, como por exemplo, o Materialismo Histórico e Dialético, a Teoria Histórico-Cultural com relações com a Pedagogia Histórico-Crítica podem se constituir como

importante estratégia de construção de conhecimento, caracterizando-se como diagnosticadora e propositiva.

CT03. *Foi possível avaliar as diversas dimensões trabalhadas?*

PROFEL. Não. De modo geral as dimensões fizeram parte das discussões em sala, mas avaliar por meio de um instrumento não foi possível. Na sexta dimensão os questionamentos foram sobre a Prática Social Final

PROFMH. Sim. A dimensão histórica e religiosa, pois os modelos solicitados eram diferentes e cada um se referia a uma década.

PROFMF. Sim. A maioria escreveu além da dimensão estética. Os pontos menos compreendidos foram retomados no final da aula (hidroscopia e estrutura dos materiais/polímeros).

PROFSL. Sim. A maioria apontou a dimensão do que é a “Demonstração do Valor Adicionado” quanto à sua estrutura. Poucos alunos extrapolaram para dimensões ética, socioeconômica.

PROFAD. Foi realizada apenas a avaliação técnica científica.

As informações que as respostas à questão CT03 explicitaram podem ser assim elencadas: de modo geral as dimensões fizeram parte das discussões em sala, mas avaliá-las por meio de um instrumento não foi possível. Na sexta dimensão os questionamentos foram sobre a Prática Social Final; apenas a dimensão histórica e religiosa pode ser avaliada, pois os modelos solicitados eram diferentes e cada um se referia a uma década; a maioria dos alunos escreveu além da dimensão estética solicitada. Os pontos menos compreendidos foram retomados no final da aula (hidroscopia e estrutura dos materiais/polímeros); a maioria dos alunos apontou a dimensão do que é a “Demonstração do Valor Adicionado” quanto à sua estrutura. Poucos alunos extrapolaram para dimensões ética, socioeconômica; foi realizada apenas a avaliação técnico-científica.

Vemos que, diante da pergunta CT03 - se todas as dimensões foram avaliadas, as respostas são complexas. Não há um “sim” e um “não” dicotômicos, embora a maioria tenha iniciado a fala com um “sim”. Não inferimos incoerência à proposta gaspariana à existência dessa teia de respostas. Pelo contrário, encaramos como algo previsível e percebemos aí uma dinâmica própria dessa mesma proposta. Pela sua condição crítica e dialética, emancipadora, pressupõe-se um leque de dimensões a ser trabalhado como parte do processo de aprendizagem em todas as etapas do percurso pedagógico. Nessa condição, muitas vezes escapam ao domínio de uma estratégia exaustiva de verificação de aprendizagem, ou seja, de uma avaliação formal que dê escopo a atender tudo o que se discutiu durante o movimento

dialético das aulas. O que não significa aderir ao espontaneísmo de algumas práticas pedagógicas que têm a característica de não se considerar como imprescindível a avaliação, mas, sim, o entendimento de que deva haver a compreensão da dialética, do movimento dinâmico do fazer pedagógico, estabelecendo parâmetros que permitam selecionar dimensões realmente mais necessárias para compor a estratégia de avaliação formal.

5.2.6 Prática Social Final

PSF01. *Quais as intenções dos alunos para pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos?*

PROFEL. Analisar a influência que cada elemento de custo exerce no orçamento de custos; Conhecer melhor o processo de orçamento empresarial de custos na abertura da empresa, assim como no decorrer das suas atividades; Estudar com mais profundidade as práticas de gestão de custos em empresas industriais; Compreender a interação do orçamento de custos com o orçamento geral da empresa; Verificar a interação do orçamento de custos com a realização efetiva dos custos reais.

PROFMH. Eles demonstraram grande interesse em confeccionar as próprias roupas. Além disso, demonstraram interesse em trabalhar na área de modelagem do vestuário.

PROFMF. Ao serem questionados sobre isso, os alunos se mostraram dispostos a utilizarem a intuição estética nos trabalhos de desenho e a aplicarem os conhecimentos sobre a dimensão estética para representações realistas de produtos fabricados em polímeros.

PROFSL. Em sala de aula os alunos sentiram-se mais motivados em fazer os exercícios propostos de uma maneira que eles buscavam compreender o que estavam fazendo. Em sua vida profissional, acredito que os alunos passaram a entender que a contabilidade é uma ferramenta de informação também para a sociedade, não apenas para o proprietário ou Estado, em suas três esferas tributárias.

PROFAD. Utilização em outras disciplinas como forma de auxílio na representação de seus projetos.

A Prática Social (ponto de chegada) é uma etapa decisiva do percurso pedagógico gaspariano e tem a função de concluir todo o processo de ensino-aprendizagem, especialmente por ser dialético, oportunizando muitos sentidos, entre eles, o da totalidade. Trata-se, conforme Gasparin (2009), do retorno à prática social como saber concreto pensado para atuar e transformar as relações de uma sociedade igualitária. Fecha o círculo síncrese-análise-síntese do conhecimento, inicialmente fragmentado e agora elevado ao nível do sintético, ou seja, numa visão elaborada, sistematizada, explícita, orgânica, compreendida.

Nesse contexto é que abordaremos na sequência as falas dos professores em suas respostas ao questionário a eles apresentados nesta intervenção. Vamos aqui elencar as respostas à pergunta PSF01 sobre as intenções dos alunos para pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos, realizando, no decorrer desse elenco, nossas análises. São resumidamente suas respostas: analisar a influência que cada elemento de custo exerce no orçamento de custos; conhecer melhor o processo de orçamento empresarial de custos na abertura da empresa, assim como no decorrer das suas atividades; estudar com mais profundidade as práticas de gestão de custos em empresas industriais; compreender a interação do orçamento de custos com o orçamento geral da empresa; verificar a interação do orçamento de custos com a realização efetiva dos custos reais. Inferimos, pelas respostas, que o processo de síntese foi sistematizando os conhecimentos de forma crítica, com um conhecimento fundamentado na pedagogia gaspariana no sentido de que os alunos apresentam consciência de seu papel problematizador na sociedade em que se inserem.

Elencamos ainda: grande interesse em confeccionar as próprias roupas; interesse em trabalhar na área de modelagem do vestuário; disposição a utilizarem a intuição estética nos trabalhos de desenho e a aplicarem os conhecimentos sobre a dimensão estética para representações realistas de produtos fabricados em polímeros; motivação para compreender com criticidade a sua prática, o seu fazer profissional; entendimento de que a contabilidade é uma ferramenta de informação também para a sociedade, não apenas para o proprietário ou Estado, em suas três esferas tributárias. Nessas informações, podemos também inferir o compromisso social dos conteúdos trabalhados, uma vez que revelam alunos tecnicamente habilitados, que alcançaram a síntese mental e que atrelam ao fazer técnico as dimensões de ordem ética e social. Ou seja, são conscientes de seu papel como transformadores da sociedade em que se inserem por meio de sua prática profissional e educação emancipadora que receberam.

Por fim, observamos a informação da utilização em outras disciplinas como forma de auxílio na representação de seus projetos, que pode conduzir um aluno que captou as possibilidades de relações de sentido nos conhecimentos técnicos, com consciência crítica e dialética na percepção do seu fazer laboral.

PSF02. *Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?*

PROFEL. Pesquisar em livros e artigos científicos das áreas de contabilidade gerencial e custos; Resolver *cases*; Discutir em grupo as implicações do orçamento de custos em diferentes estágios da empresa; Cursar a disciplina de Contabilidade Gerencial e a Disciplina de Análise de Custos; Acompanhar em alguma empresa esses tipos de práticas;

PROFMH. Não identifiquei essa questão.

PROFMF. Somente realizaram a atividade proposta. No entanto, a disciplina em suas unidades de aprendizagem posteriores contemplará novas representações de produtos fabricados em polímeros, sem falar dos próprios produtos que deverão ser desenvolvidos pelos acadêmicos durante os próximos semestres do curso.

PROFSL. Da compreensão da função social das empresas na comunidade onde se insere e como o profissional contábil participa desta função.

PROFAD. Não foi identificado durante o experimento.

A pergunta PSF02, que trata do compromisso (ações concretas) dos alunos em função dos conteúdos científicos que aprenderam teve, na maioria de suas respostas, a informação de que não houve, porque não se explicitou, tal atitude. Ou seja, o passo das ações concretas a partir do conhecimento sistematizado aparentemente não ocorreu, em alguns professores e seus alunos, pois não se explicitaram. No entanto, supor tal ideia apenas pelo silêncio dos alunos, pela sua não verbalização sobre essas ações, diante de todo um conjunto de outras manifestações que fizeram quando explicitamente bem solicitados, parece-nos conclusão precipitada e infundada. Concluímos que, mais uma vez, pode ter havido, por parte dos professores, algum equívoco na compreensão mais clara do que se pretendeu no percurso da pedagogia gaspariana, ou simplesmente do que se esperava que buscassem nas manifestações de seus alunos.

Quando respondida afirmativamente a questão, podemos considerar a crença na necessidade constante de novos conhecimentos, portanto as ações concretas consistirão em pesquisar em livros e artigos científicos das áreas de contabilidade gerencial e custos; resolver *cases*; discutir em grupo as implicações do orçamento de custos em diferentes estágios da empresa; cursar a disciplina de Contabilidade Gerencial e a Disciplina de Análise de Custos; acompanhar em alguma empresa esses tipos de práticas. E há, também, ações concretas comprometidas com a realidade social e a proposta emancipadora da formação profissional e humana: a busca da compreensão da função social das empresas na comunidade onde se insere e como o profissional contábil participa desta função. Essas condutas, embora manifestadas explicitamente em apenas alguns professores e alunos, permitem-nos inferir já um caminho para a consciência do movimento dialético histórico na construção do conhecimento emancipatório.

PSF03. *Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?*

PROFEL. Sim. Contudo, a parte teórica foi trabalhada em unidades didáticas anteriores a esse experimento. A parte teórica retomada deu-se com a Lei Societária 6.404/76 com suas respectivas atualizações. Alguns elementos teóricos e práticos foram sendo também retomados durante a elaboração dos exercícios, quando se fazia necessário.

PROFMH. Sim, durante todo o experimento.

PROFMF. Não respondeu a pergunta.

PROFSL. Sim. Ao final novamente realizou o questionamento sobre a sua compreensão da “Demonstração do Valor Adicionado”. Também houve uma avaliação de aprendizagem.

PROFAD. Sim, especialmente quando verificaram na atividade prática os elementos vistos na teoria, e posteriormente puderam aplicar nas construções técnicas.

A questão PSF03, da possibilidade do trabalho pedagógico no processo prática-teoria-prática, teve a maioria das respostas positiva. Na verdade, essa questão se relaciona ao processo síncrese-análise-síntese muito diretamente. Pelas informações que obtivemos das respostas dos professores nesse aspecto, inferimos a dialética com que foram tomados- alunos e professores, durante essa dinâmica. Isso porque suas falas remetem a um movimento de avanço e recuo, retomadas, revelando sua contradição e sua busca permanente na direção de uma síntese mental crítica: a parte teórica foi trabalhada em unidades didáticas anteriores a esse experimento. A parte teórica retomada deu-se com a Lei Societária 6.404/76 com suas respectivas atualizações. Alguns elementos teóricos e práticos foram sendo também retomados durante a elaboração dos exercícios, quando se fazia necessário; durante todo o experimento houve o processo prática-teoria-prática; ao final novamente se realizou o questionamento sobre a compreensão da “Demonstração do Valor Adicionado”; permitiu que também houvesse uma avaliação de aprendizagem; foram verificados, na atividade prática, os elementos vistos na teoria e, posteriormente puderam se aplicar tais elementos nas construções técnicas.

Nesse sentido, é possível perceber a presença positiva da dinâmica prática-teoria-prática no percurso metodológico utilizado no planejamento das unidades de ensino.

PSF04. *O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?*

PROFEL. Não houve manifestação.

PROFMH. Eles disseram que eu deveria prosseguir com esse método para a confecção das outras peças.

PROFMF. Gostaram muito do processo, mas disseram que o conteúdo abordado nas disciplinas de Desenho foi muito além das competências da disciplina como conceitos, características e propriedades dos polímeros. Estes elementos são abordados já na disciplina de Materiais e Processos.

PROFSL. Gostaram. A metodologia proporcionou para eles uma autoavaliação, de modo que puderam verificar em que aspectos eles estão falhos e somente eles podem buscar por esta melhoria. Também verificaram que devem melhor aproveitar o tempo em sala, a presença do professor.

PROFAD. Eles não se manifestaram, mas, por inferência, percebi que eles gostaram.

A pergunta PSF04, sobre o que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem é elaborada de forma bastante aberta, o que pressupõe a expectativa de uma também ampla possibilidade de respostas. Mas, houve duas abstenções e as respostas verbalizadas que foram apresentadas nas falas dos professores, na sua generalidade, apenas remetem ao aspecto afetivo, sendo positivas nesse sentido. Podemos, mesmo assim, elencar informações de ordem diversa, como: disseram que eu deveria prosseguir com esse método para a confecção das outras peças; disseram que o conteúdo abordado nas disciplinas de Desenho foi muito além das competências da disciplina como conceitos, características e propriedades dos polímeros. Esses elementos são abordados já na disciplina de Materiais e Processos; disseram que a metodologia proporcionou para eles uma autoavaliação, de modo que puderam verificar em que aspectos eles estão falhos e somente eles podem buscar por esta melhoria. Também verificaram que devem melhor aproveitar o tempo em sala, a presença do professor. Dessas informações podemos inferir a avaliação positiva dos alunos com relação a nova metodologia que vivenciaram, pois reconheceram que o percurso excedeu ao que se esperava durante as aulas pela abordagem mais ampla e intensa atribuída aos conteúdos. O fato de haver sugestões de continuidade em sua aplicação, mesmo para outras turmas, corrobora a manifestação de aprovação da proposta.

PSF05. *Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?*

PROFEL. Minha avaliação é extremamente positiva, pois me chamou a atenção para práticas capazes de colaborar com melhores aulas e que podem resultar em maior aprendizado para os alunos.

PROFMH. Esse método é muito interessante, pois motiva o professor a buscar novos conhecimentos. Quando buscamos a prática social dos alunos acabamos percebendo que muitas vezes eles trazem novos saberes que podem ser colocados em prática. E essa interação entre alunos e professor é de suma importância para o crescimento de ambos. Esse método como um todo faz o professor perceber que ele não sabe tudo e que tem que estar

sempre em busca de novos conhecimentos. O professor tem que estar aberto para o novo. O ensino está em constante movimento, portanto, o professor deve estar nessa movimentação.

PROFMF. Gostei muito. O método conduz por si só a aula e o conteúdo é sistematizado e organizado automaticamente após a Prática Social Inicial. A participação dos alunos é mais efetiva na construção do conhecimento e a Prática Social Final demonstra estes resultados.

PROFSL. Ótima. Essa metodologia proporcionou uma nova dinâmica de aula, que começa pela preparação da didática a ser utilizada para determinado conteúdo.

PROFAD. Ela me auxiliou na verificação de potencialidades minhas e da disciplina que eu mesma desconhecia. Também me ajudou a ver como posso deixar a aula mais completa de forma que tudo se torna um ciclo de retroalimentação - prática (empírica)/teoria/prática científica, sendo que por ser um ciclo não existe o ponto final da “prova” como encerramento de uma matéria. O conteúdo é vivo, e interage com muitos outros conteúdos e dimensões da vida do aluno. O método atesta a função da docência de estar próxima da vida.

A pergunta PSF05 se refere à avaliação do professor sobre essa metodologia. Colocada de forma ampla, pressupõe a perspectiva de respostas também amplas. Mas, de maneira geral, notamos certa “ingenuidade” e concisão nas respostas, embora apresentando avaliação positiva dos professores, remetendo-se eles à dimensão emocional e à dimensão técnico-pedagógica-científica. O que nos chama a atenção é a forma como se incluíram nas respostas, o que permite inferir um intenso envolvimento técnico e emocional na experiência e na própria proposta gaspariana. É possível elencar informações relevantes que foram apresentadas nas suas falas: práticas capazes de colaborar com melhores aulas e que podem resultar em maior aprendizado para os alunos; método muito interessante, pois motiva o professor a buscar novos conhecimentos; quando buscamos a prática social dos alunos, acabamos percebendo que muitas vezes eles trazem novos saberes que podem ser colocados em prática; promove interação entre alunos e professor, o que é de suma importância para o crescimento de ambos; o método como um todo faz o professor perceber que ele não sabe tudo e que tem que estar sempre em busca de novos conhecimentos; o professor tem que estar aberto para o novo, o ensino está em constante movimento, portanto, o professor deve estar nessa movimentação; o método conduz por si só a aula e o conteúdo é sistematizado e organizado automaticamente após a Prática Social Inicial; a participação dos alunos é mais efetiva na construção do conhecimento e a Prática Social Final demonstra estes resultados; essa metodologia proporcionou uma nova dinâmica de aula, que começa pela preparação da didática a ser utilizada para determinado conteúdo; auxiliou na verificação de potencialidades próprias e da disciplina que desconhecia; ajudou a ver como deixar a aula mais completa de

forma que tudo se torna um ciclo de retroalimentação - prática (empírica)/teoria/prática científica, sendo que por ser um ciclo não existe o ponto final da “prova” como encerramento de uma matéria; o conteúdo é vivo e interage com muitos outros conteúdos e dimensões da vida do aluno; o método atesta a função da docência de estar próxima da vida. Inferimos, pelas respostas à questão, que a aprovação dos envolvidos na intervenção didático-pedagógica do método gaspariano foi muito positiva.

PSF06. *Outras observações.*

PROFELLⁱⁱ. Esta metodologia é extremamente interessante, principalmente aos professores de cursos que não receberam formação sobre docência, visto que geralmente não sabem exatamente por onde começar as aulas e não sabem como avaliar todo o processo de ensino que desenvolveram.

PROFMH. Esse experimento serviu para que eu ampliasse a minha percepção sobre a forma de passar o conteúdo para o aluno.

PROFMF. Obrigado por me oferecer este conhecimentos que hoje julgo imprescindível para o ensino superior. Fiquei feliz em participar do experimento e aprendi muito com ele.

PROFSL. A participação neste experimento proporcionou uma experiência muito válida no exercício da docência.

PROFAD. Hoje temos ementas complexas que são extremamente apertadas dentro de nosso cronograma. O método exige dedicação tanto de preparação como na aplicação. Nem sempre o tempo que era utilizado para aplicar um conteúdo é suficiente para a aplicação dentro do método.

A questão **PSF06** não é uma pergunta, é uma solicitação imperativa: Outras observações. Tal forma de solicitar resposta, mesmo que imperativa, abre-se ainda mais para a subjetividade do professor. Vejamos como ele se comportou.

Analisando as respostas a essa questão, percebemos repetir-se aqui um misto de dimensão afetiva e técnica na manifestação dos professores, além do envolvimento e engajamento na proposta gaspariana apresentada e vivenciada como intervenção e experiência de pesquisa. No elenco das informações, podemos perceber também sugestões, agradecimentos, crenças e expectativa. Enfim, concluímos que a questão foi um momento de subjetividade de quem vivenciou com muita objetividade e responsabilidade uma importante experiência pedagógica de pesquisa - a nossa intervenção. Podemos assim resumir suas falas nesta questão PSF06: metodologia extremamente interessante, principalmente aos professores de cursos que não receberam formação sobre docência, visto que geralmente não sabem exatamente por onde começar as aulas e não sabem como avaliar todo o processo de ensino que desenvolveram; experimento que serviu para que eu ampliasse a minha percepção sobre a

forma de passar o conteúdo para o aluno; obrigado por me oferecer estes conhecimentos que hoje julgo imprescindíveis para o ensino superior. Fiquei feliz em participar do experimento e aprendi muito com ele; a participação neste experimento proporcionou uma experiência muito válida no exercício da docência; hoje temos ementas complexas que são extremamente apertadas dentro de nosso cronograma. O método exige dedicação tanto de preparação como na aplicação. Nem sempre o tempo que era utilizado para aplicar um conteúdo foi e é suficiente para a aplicação dentro do método.

Inferimos, portanto, nesta questão, por meio de suas respostas, que existe uma consciência docente norteadora de novas práticas docentes e discentes, ao lado de uma consciência crítica de que há necessidade de mudança no sistema e nas condições do fazer didático-pedagógico com a finalidade de se caminhar para uma realidade de ensino-aprendizagem que de fato leve à construção do conhecimento, voltada à transformação social, emancipadora, como é a proposta gaspariana. Elementos como o planejamento, como o próprio tempo, entre outros, precisam ser repensados tendo na perspectiva uma concepção teórica que de fato tenha condições de responder aos desafios cotidianos e mais amplos do sistema de Ensino Superior no qual se inserem os colaboradores de pesquisa.

Pretendemos, por meio desse questionário, aplicado após nossa intervenção que propôs uma nova metodologia de ensino-aprendizagem (gaspariana), avaliar tal experiência de intervenção.

Fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, que procede da teoria dialética do conhecimento, pelo Materialismo Histórico em relação também com a perspectiva Histórico-Cultural, a construção da proposta gaspariana se faz no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico, que traz uma visão caótica do todo e o conhecimento científico que se desenvolve não só por meio da escolaridade, mas, dialeticamente envolvendo a técnica e o ambiente sociopolítico da sociedade. Tal metodologia, nesse sentido, define-se em prática – teoria – prática, ou seja, a partir da prática social, questiona e analisa a ação cotidiana, buscando conhecimento teórico do que aconteceu, o que tornar-se-á uma referência e a base para a nova ação/transformação.

Nossa intencionalidade, neste tópico de avaliação pelo questionário aplicado, vem da constatação de que o Ensino Superior se encontra diante de um grande desafio: superar sua crise didático-pedagógica, comprovada pela falta de qualidade já discutida nesta Tese. Assim, apontamos para a proposta gaspariana como meio de uma ruptura das práticas pedagógicas tradicionais e conservadoras, tecnicistas, liberais, cujas concepções teórico-pedagógicas

subjacentes agravam aquele fracasso e a distância entre o conhecimento científico e a realidade social, entre a construção do conhecimento e a transformação social, a emancipação humana, e o questionário nos permitiu avaliar, portanto, pelo levantamento de dados que ofereceu, a aplicabilidade e a conveniência da proposta por nós sugerida como intervenção.

A *práxis* dialética dessa intervenção, seguindo a referida proposta gaspariana, pressupõe três movimentos: desenvolvimento da ideia pela sucessão de momentos de afirmação – tese; de negação - antítese e de negação da negação - síntese, dos quais se derivam cinco passos didáticos: Prática Social Inicial - o que os alunos e os professores já sabem; Problematização - reflexão dos principais problemas da Prática Social; Instrumentalização - ações didático-pedagógicas; Catarse - nova forma de entender a Prática Social e, por fim, a Prática Social Final - nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado.

Foi sobre esses movimentos e esses passos que o questionário se debruçou, por meio de diversas questões: **O PLANEJAMENTO DAS UNIDADES DE ENSINO ORIENTADAS PELA DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA PERSPECTIVA DOCENTE- I01.** *Julga viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da Teoria Histórico-Crítica? Por quê?*; **I02.** *Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu plano de trabalho?*; **I03.** *Foi possível executar o plano elaborado?*; **I04.** *Houve dificuldades? Quais?*; **I05.** *Foram necessárias alterações? Quais?*; **I06.** *Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento?*; **I06.** *Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento?*; **I07.** *De que forma manifestaram esse interesse e participação?*; **PRÁTICA SOCIAL INICIAL NA PERSPECTIVA DOCENTE-PSI01.** *A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa) foi adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas, surgiram novas questões? Quais?*; **PSI02.** *Este processo de prever a prática social próxima e remota auxilia o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?*; **PSI03.** *Julga que toda prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?*; **PSI04.** *No item “o que gostaria de saber a mais?”, como os alunos se manifestaram?*; **PROBLEMATIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE - PB01.** *Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo*

conteúdo? Como foi a participação?; **PB02.** Como os alunos reagiram ao fato de terem que trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?; **PB03.** Como as dimensões do conteúdo selecionadas direcionam a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?;

INSTRUMENTALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE - IT01. Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões e dimensões da problematização?; **IT02.** Todas as dimensões foram atendidas?; **IT03.** Os métodos\técnicas\estratégias\recursos utilizados foram adequados ao conteúdo?; **IT04.** Foi necessário introduzir outros?; **IT05.** Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o da prática social inicial (cotidiano)?;

CATARSE NA PERSPECTIVA DOCENTE - CT01. Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental); **CT02.** Que tipo de questões\situações (avaliação formal) você realizou para que os alunos expressassem o quanto se aproximaram da solução das questões básicas propostas?; **CT03.** Foi possível avaliar as diversas dimensões trabalhadas?;

PRÁTICA SOCIAL FINAL NA PERSPECTIVA DOCENTE - PSF01. Quais as intenções dos alunos para por em prática os novos conhecimentos adquiridos?; **PSF02.** Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?; **PSF03.** Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?; **PSF04.** O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?; **PSF05.** Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?; **PSF06.** Outras observações.

Pudemos perceber, no levantamento do conjunto das respostas dos professores, os três movimentos da *práxis* gaspariana que se realizaram de forma especular, entre os professores e alunos: desenvolvimento da ideia pela sucessão de momentos de afirmação – tese; de negação - antítese e de negação da negação – síntese, ou seja, sujeitos de pesquisa, por um lado professores e, por outro, os alunos, passaram ambos os grupos pelo mesmo momento de processo dialético e, concomitantemente, puderam visualizar os movimentos em seu percurso, idas e vindas na retomada e nos avanços que tal metodologia provoca. No conjunto, também os passos derivados desses movimentos dialéticos foram vividos intensamente pelos professores e alunos, em retomadas e avanços, gerando intensa participação e interação, na mediação de conhecimentos a serem construídos na perspectiva de transformação da realidade social.

Dessa maneira, o questionário nos apresentou dados que acenam para uma possível mudança no processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior, por meio da

intervenção da metodologia gaspariana. De forma mais interativa e conscientizadora, alterou-se a dinâmica de sala de aula e de compreensão da realidade social por meio de conhecimentos assim construídos. No geral, as respostas dos professores demonstraram que os sujeitos da intervenção manifestaram-nos um bom nível de comprometimento no processo.

No início de nossa investigação, chamou-nos a atenção o grau de dificuldade encontrado pelos professores na elaboração dos objetivos referente aos conteúdos. Os professores tinham clareza “do que” ensinar, mesmo porque, de certa forma, em maior ou menor grau, já estava previsto na ementa da disciplina, mas não visualizavam a dimensão do “porquê”, em outras palavras, não conheciam, eles próprios, o significado daquilo que ensinavam. Planejado dessa maneira, havia uma grande tendência de os conteúdos não fazerem sentido para os acadêmicos também. Realidade que se transformou após a intervenção.

Durante o desenvolvimento das aulas, pela prática social, os estudantes vivenciavam a teoria correspondente aos conteúdos trabalhados em cada disciplina. Essa, por sua vez, modifica-se, amplia-se, toma outras vertentes à medida que se torna prática, pois encontra situações concretas que nem sempre são previstas.

Em síntese, neste questionário, a junção das perguntas e das respostas explicita “como” um conhecimento sistematizado, sedimentado e “aprisionado” em um currículo pode se transformar em prática transformadora, emancipadora e permitir a objetivação do conhecimento e, conseqüentemente, a sua generalização pelos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente no ensino superior parece mesmo se encaixar nas palavras de Saviani quando trata da especificidade da educação, da produção não material, daquela que não se separa de seu produtor. O docente, no ensino superior, experimenta o processo de sua formação ao mesmo tempo em que promove a formação de seu aluno, porém em graus diferentes de complexidade. Para Paulo Freire forma e se forma ao mesmo tempo.

Ampliar as discussões sobre a prática pedagógica e a formação docente neste nível de ensino, de modo geral, foi a tônica que direcionou esta pesquisa que apresentou inicialmente o seguinte problema: A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, quando utilizadas como princípios teórico-metodológicos para fundamentar a organização da prática docente no Ensino Superior, podem oferecer aos professores maior compreensão de seu processo de ensino e aprendizagem? O objetivo geral consistiu em aplicar a Teoria Histórico-Cultural - THC e a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, com a intervenção do percurso didático Gaspariano, como proposta de ação docente no Ensino Superior, a fim de verificar em que medida essa metodologia pode se constituir um processo significativo de trabalho para esse nível de ensino. Como objetivos específicos, planejou-se: elaborar e aplicar questionário estruturado com professores de diversas IES, a fim de obter dados para compreender a percepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem e a formação específica e continuada; analisar os dados com base na elaboração e análise de gráficos, buscando confrontar as respostas dos professores com a fundamentação teórica; realizar experimentos docentes com unidades didáticas de ensino, planejadas por meio do Percurso Didático Gaspariano para a Pedagogia Histórico-Crítica; oferecer capacitação aos docentes sujeitos da pesquisa, para explicar os fundamentos didático-metodológicos e as teorias que embasam o percurso; planejar as unidades didáticas de conteúdo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, seguindo os passos do Percurso Didático Gaspariano; observar e descrever o desenvolvimento das aulas; analisar, com base em instrumento de observação adaptado do anexo 4 (GASPARIN, 2011), a organização da prática pedagógica e a execução das aulas; analisar mediante as teorias que embasaram essa tese o questionário aplicado aos docentes referente aos cinco passos da PHC, a fim de perceber de que forma o Percurso Gaspariano sustenta o planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Com esses propósitos a pesquisa seguiu seu percurso e necessitou de aproximadamente cinco anos para ser concluída. No início, logo ficou claro que não seria fácil “tocar” num problema que se arrasta há décadas no ensino superior, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem, o fracasso e a evasão. Foi preciso muita persistência para alcançar os objetivos propostos.

Neste nível de ensino, pensar os processos de ensino e aprendizagem significa pensar em mudanças. E mudança nunca foi fácil, pois implica romper com paradigmas que não mais atendem as necessidades e interesses de nossas demandas educacionais. Nesse sentido, torna-se fundamental encontrar marcas que apontem a caminhada feita pelos estudantes nas suas passagens pelos intramuros das instituições escolares na busca pelo conhecimento, identificar o tipo de prática pedagógica a que foram submetidos, os caminhos já percorridos, os conhecimentos científicos que conseguiram se apropriar e quais as possibilidades que possuem para novas apropriações. Isso, como sabemos, nunca foi tarefa para amadores, nós, professores, sempre estamos em busca de novas brechas, novas alternativas capazes de nos indicar os caminhos que devemos percorrer para promover a aprendizagem.

Sem dúvida, uma árdua tarefa que desconstrói qualquer rotina. Trabalhamos para encontrar elementos que nos mostrem os sinais das ações passadas, para traçarmos as ações presentes e futuras.

Entre as ações passadas está a definição dos conteúdos que são ensinados na educação Básica e é com eles que os estudantes chegam no ensino superior. O Brasil ainda não avançou muito nas discussões que envolvem o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Não é absurdo dizer que a grande maioria dos professores não conhece a origem dos conteúdos de suas disciplinas. Falta-lhes experiência e formação curricular. Muitos professores acreditam que o currículo é composto pelos conteúdos do livro didático, outros acreditam que as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, determinam o que deve ser ensinado em sala de aula, por isso a ênfase nos descritores da referida prova. Há também aqueles que acreditam que o Pisa e o ENEM também ditam as regras para a seleção dos conteúdos. O fato é que o currículo da Educação Básica não dialoga com o currículo dos cursos superiores, instalando uma divergência entre o que se ensina em cada nível educacional e dificultando a permanência do estudante ingressante no ensino superior.

Por essas e outras razões, os dilemas envolvendo o processo de ensinar e aprender são velhos conhecidos no âmbito escolar. Igualmente velhas são as tentativas de transformar a escola num espaço que assegure o desenvolvimento integral do aluno.

As dificuldades na elaboração do pensamento conceitual são alarmantes, principalmente porque os candidatos ao ingresso no ensino superior já frequentaram a educação básica. Como são ingressantes, tem-se o pressuposto de que terão de 4 a 5 anos para melhorar o seu desenvolvimento. Contudo, esse período não é suficiente; durante a graduação irão estudar conteúdos referentes ao curso que escolheram não sobrando, portanto, tempo para o preenchimento de falhas anteriores.

Sabe-se que uma formação teórica e metodológica é imprescindível à prática pedagógica, sobretudo quando existem alunos, cujos conceitos espontâneos prevalecem, mesmo após anos de estudos em contato com conceitos científicos.

Nesse sentido, a adoção de metodologias adequadas de ensino consiste em fator diferenciador na promoção da aprendizagem, e isso tem influência direta na formação do pensamento conceitual. Podemos dizer, com base em Vigotski, que a formação de um pensamento conceitual bem elaborado tem início em leituras anteriores, até mesmo nos pequenos textos, orais e escritos, elaborados muitas vezes com base em conceitos espontâneos.

É importante que o aluno entenda também que, imerso nas diferentes formas de abordagem de um conteúdo, escondem-se as possibilidades da sua aprendizagem, ou melhor, da apropriação do conteúdo.

Acreditando nessas possibilidades é que a Pedagogia Histórico-Crítica foi apresentada aos professores. Inicialmente provocou desconforto, questionamentos, dúvidas e incertezas, mas o desafio de assegurar-lhes uma formação capaz de conduzir uma unidade de ensino mostrava-se desafiador. Os cinco professores demonstraram interesse e empenho, no sentido de conhecer e aplicar o novo método. Dispostos a enfrentar uma nova dinâmica em sala de aula empenharam-se em ler as sugestões bibliográficas e realizar a formação docente. A cada encontro, dúvidas eram esclarecidas e outras novas surgiam. O grupo reconhecia que era necessário e possível desenvolver uma ação docente mais próxima das demandas que chegavam a cada ano nos cursos da Universidade, nos quais eram docentes.

A Prática Social Inicial docente, referente às teorias que envolviam a nova metodologia foram suficientes para reconhecer que algo precisava ser melhorado, dito de outra maneira, era o início de uma autoavaliação que mostrava a cada professor(a) suas fragilidades e potencialidades. Era, sim, possível, a eles, regular o próprio conhecimento e identificar nele possibilidades de articulação entre teoria e prática.

Contudo, como possuíam somente uma formação específica coerente com as disciplinas que lecionavam, o reconhecimento de possíveis fragilidades na atuação docente ficava mais distante. A indissociabilidade entre teoria e prática, pressuposto inerente da *práxis* pedagógica, não se mostrou transparente no levantamento da Prática Social Inicial. Nesse sentido, foi preciso, ainda na PSI, mostrar as relações de interdependência entre teoria e prática em benefício da construção do conhecimento. Também, nesse momento, o tecnicismo que marcava a percepção da docência pelos sujeitos da pesquisa deveria ser rompido, dando lugar a uma nova percepção dessa ação, amparada por novas teorias, no caso, as que estavam sendo propostas para sustentar a pesquisa. Assim sendo, a PSI tornou-se o ponto de partida para essa nova caminhada além de possibilitar a relação entre docentes, estudantes e conteúdos mais significativa, consolidando uma nova prática que, certamente, partiria da síntese para a análise com retorno à síntese.

Aos poucos, os sujeitos da pesquisa foram se apropriando dos conceitos e compreendendo a Pedagogia Histórico-Crítica. A PSI foi sendo aproximada e comparada com os novos conceitos e eles foram percebendo que poderiam acrescentar novos conhecimentos aos que já possuíam, fortalecendo-os com novas perspectivas, enfim, ressignificando os conhecimentos prévios, as experiências anteriores, empíricas ou científicas. A problematização, explica Saviani (2012), tem como objetivo resolver as questões identificadas na prática social e assim direcionar os conhecimentos científicos que poderão resultar em uma nova prática.

Com as discussões e esclarecimentos, os professores sujeitos da pesquisa começaram a apresentar sinais que acenavam para novas relações com o conhecimento e começaram a perceber “como”, cada um, na sua disciplina, poderia conhecer a PSI de seus alunos e, com base na síntese caminhar para a análise e construir a síntese. A compreensão desse processo dialético ficou claro para o(a)s professore(a)s e foi importante para a preparação do planejamento de cada unidade de conteúdo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e permitiu o início da segunda etapa do método da Pedagogia Histórico-Crítica: a Problematização.

Embora os resultados do estudo, nesse momento, ainda não possam ser generalizados, mostra uma realidade preocupante, em outras palavras, muitos alunos não apresentam condições para enfrentar um curso no ensino superior, mesmo tendo frequentado a educação básica. Essa realidade nos leva a questionar as situações de aprendizagens a que foram submetidos que impediram a formação de conceitos científicos e generalizações. Nos remete

também à formação docente, em outras palavras, não é possível deixar de questionar as condições de produção das situações de aprendizagem, o que envolve, entre diversos aspectos, a formação docente, as tendências pedagógicas que orientam as suas práticas.

Há que se considerar ainda as dificuldades dicentes que, somadas às de muitos professores que, sem conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, se aventuram leigamente na docência.

Neste contexto, tem-se o predomínio dos conceitos cotidianos que acompanha os acadêmicos no ensino superior, há muitos que são despreparados para enfrentar os desafios desse nível de ensino. E mesmo reconhecendo que a escola é desafiada constantemente a compreender e a valorizar os conceitos espontâneos que o aluno aprendeu e trouxe para dentro dela, pois reconhece que esses conhecimentos são importantes e contribuem para o desenvolvimento do aluno, a própria escola, nem sempre, sabe como fazer isso, ou seja, como explorar esse conhecimento durante o fazer pedagógico.

Os acadêmicos, por sua vez, também não sabem que a escola precisa desses conhecimentos, que eles representam um ponto de partida para a aquisição de novos conteúdos escolares, tampouco sabem que podem ajudar o professor na articulação dos métodos de ensino, potencializando a própria aprendizagem, o que certamente irá contribuir com o seu aprendizado escolar, aumentando, assim, suas possibilidades de desenvolvimento.

Diante do exposto, as dificuldades de apreensão dos conceitos científicos caminham paralelas aos métodos de ensino. Podemos dizer que são indissociáveis. Contudo, os acadêmicos nem sempre percebem que seu desenvolvimento escolar está atrelado à metodologia do professor; e esse, dificilmente considera que sua metodologia pode trazer resultados aquém dos esperados. É nesse sentido que podemos perceber uma relação entre a apropriação do conhecimento científico e as dificuldades de ascensão social.

Sem uma devida apropriação, a escola acaba por reduzir uma de suas maiores funções: a democratização da educação, já que sem a apropriação que lhe é devida na escola, o caminho a ser trilhado por muitos acadêmicos aponta para a evasão e a reprovação, enfim, o fracasso escolar. Com uma escolarização aquém da esperada, terão poucas oportunidades no mundo do trabalho, pois, sem formação acadêmica, provavelmente terão que desempenhar funções, cuja remuneração não lhes garante subsistência digna.

As demandas postas à educação no ensino superior pelos desafios da contemporaneidade, são marcadas pela diversidade de sujeitos. Entre essa diversidade encontram-se aqueles que ingressaram nesse nível de ensino e não lograram o direito à

educação de qualidade, especialmente por conta dos conflitos entre os dilemas clássicos dos velhos paradigmas das instituições e os novos e emergentes dessa mesma sociedade, dessa mesma escola que insiste na manutenção de um éthos epistemológico que não corresponde mais às suas demandas.

A incorporação das experiências em curso advindas da realidade social, econômica e cultural pelas instituições deveriam servir como ponto de partida para a discussão do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de compreender o ethos epistemológico da coletividade das instituições, sem perder de vista a formação plena para a cidadania e para o mundo do trabalho, conforme se apregoa nos ideários das legislações educacionais.

A fragilidade com que o processo de ensino e aprendizagem, no Ensino Superior, vem sendo conduzido, demonstrando o distanciamento existente entre docentes-discentes-conhecimento-aprendizagem e, sobretudo, a função social das IES na sociedade ficou claro pelos dados coletados entre os 117 professores pesquisados. Os gráficos demonstram ainda a resistência, a visão fragmentada do olhar “pedagógico” para com esse processo. Tal realidade tem a ver com a corrente prática didático-pedagógica do Ensino Superior, fundamentada pelas teorias educacionais conservadoras, como a tradicional e liberais, como a escola nova, tecnicista, acríticas, apresentadas nesta Tese.

Quanto às Tendências Pedagógicas, procuramos, com esta pesquisa, mostrar que não basta discutir com os acadêmicos, ou com profissionais da educação, já atuantes e formados, as interpretações e críticas realizadas às tendências educacionais. Faz-se necessário buscar o momento histórico no qual elas foram geradas, compreender as necessidades que tentavam responder. Esses elementos podem nos ajudar a encaminhar uma proposta para nossas necessidades atuais. Caso contrário, continuaremos reproduzindo experiências que não deram certo, pensando ser inovadoras. Não queremos dizer com isso que sempre temos que inovar, pois dizer isso seria o mesmo que afirmar que todo conhecimento produzido historicamente tem que ser descartado, pois somente o novo tem valor.

Muitas teorias devem ser conhecidas, não para serem transformadas em práticas, mas para nos fornecer elementos para a leitura de uma dada realidade. Portanto, ela não determina uma prática, ela ajuda a interpretar determinada problemática. As experiências com as tendências educacionais mostram que as escolas e os educadores, de modo geral, mantiveram uma relação frágil de adesão e abandono das tendências. Muitas foram abandonadas mesmo antes de serem compreendidas. No seu lugar novas tendências surgiam, muitas vezes com a mesma roupagem e adentravam aos recintos escolares e igualmente não correspondiam com

as necessidades educacionais. Se as teorias são construções históricas e não estão imunes a passagem do tempo, os índices insatisfatórios tanto os do Ensino Superior, como os da Educação Básica indicam que as teorias experimentadas pela educação nunca deram conta das demandas sociais do tempo em que estiveram vigentes. E não se pretende com essa pesquisa indicar as teorias de base como se estas estivessem fora da passagem do tempo, ao contrário, entendemos que também são temporais e, portanto, limitadas à passagem do tempo. Contudo, devem ser experimentadas, analisadas, discutidas, revisitadas antes de sua ultrapassagem.

A Pedagogia Histórico-Crítica, em meio a tantas outras tendências que surgem e ressurgem, se mantém ainda forte, servindo de base para a formação docente e para a promoção da aprendizagem significativa para o aluno. Ainda que possa apresentar aspecto temporal para alguns, mostra-se duradoura e resistente, também por isso vem conquistando espaço e abrangendo novos níveis de ensino, entre eles o Ensino Superior.

É com esse olhar que o trabalho pedagógico, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é considerado um processo de mediação e que deve acontecer durante cada etapa do método: a prática social do conteúdo, no ponto de partida do processo educativo, deve ser transformada em nova prática social no ponto de chegada, ao término do processo educativo, e reinserida na prática social total. Assim, a nova prática social do conteúdo, sendo significativa, assegura maiores generalizações, especialmente as que demandam estruturas cognitivas mais complexas.

Ainda que a vivência do conteúdo de alguns alunos se mostre insuficiente no início de uma unidade de ensino, por exemplo, ao ser contraposta com as demais experiências dos alunos pode se fortalecer no conjunto do levantamento de ideias. Contudo, é necessário que os acadêmicos também tomem consciência do verdadeiro papel que executam nesse processo e como podem desempenhá-lo nos limites de suas possibilidades.

Os encaminhamentos didático-metodológicos pensados para o desenvolvimento de cada etapa do Percorso Gaspariano ressignificam os conteúdos e trazem novos sentidos ao processo de ensinar e aprender. Em cada fase, o processo de socialização do conhecimento vai se consolidando, configurando simultaneamente uma nova prática pedagógica na qual professor e aluno são inseridos no processo educativo, mas exercem papéis distintos.

O trabalho docente orientado por essa tendência não aponta para a escolha de caminhos mais fáceis para trilhar, nem tampouco os mais curtos, ao contrário, significa escolher os mais coerentes, capazes de promover a apropriação do conhecimento.

Sabemos que uma educação de qualidade não pode prescindir de um amplo e valioso esclarecimento, durante a formação dos profissionais da educação, sobre os aspectos que envolvem essa profissão, para que possam alcançar a compreensão necessária à formação de um conceito de educação coerente com as necessidades sociais. Contudo, é essencial que os profissionais compreendam que cada teoria é uma construção histórica, produzida para atender a um determinado momento, interesses políticos e econômicos; portanto, não basta extrair de cada uma delas o que possuem de melhor, mas aprender com elas a ler o atual momento histórico e, partir da leitura, elaborar uma forma de ensinar, tendo em mente a indissociabilidade entre teoria e prática.

É necessário romper com a visão simplista de que somente o domínio de conhecimentos específicos é suficiente para o trabalho docente, pois isso pode resultar em uma visão reducionista do trabalho docente e empobrecer o entendimento de uma prática transformadora. Como afirma Adorno (*apud* Fabiano s/d), “[...] o que é entendido pela metade não é um passo em direção à formação, mas seu inimigo mortal”. É importante alcançar as condições e instrumentos necessários à leitura e à interpretação da realidade contemporânea, que é multiforme nos seus mais variados aspectos. Também se faz necessário compreender as críticas e contornos dessa nova realidade para além do senso comum, para perceber as ideologias impregnadas de crenças, valores, histórias de vida que, de uma forma ou de outra interferem na constituição da instituição educativa.

No Ensino Superior, há necessidade de ultrapassar as metodologias e abordagens meramente científicas, no sentido estrito do termo, dos conteúdos. As demais dimensões, sobretudo as descritas por Gasparin (2003), são fundamentais para a compreensão da produção das relações sociais. Nesse sentido, a reconfiguração da função docente também ganha novas dimensões.

As discussões de teorias, tais como vigotskianas, freirianas, piagetianas e tantas outras são, frequentemente, abordadas no âmbito escolar. Há, também, teóricos preparados, bem próximos das escolas e dos professores, mas nas salas de aula, geralmente a rotina não muda. Falta assumir, reconhecer que ainda precisamos, apesar de nossa formação, aprender como se ensina e como se aprende. Essa consciência poderia dar base para metodologias diferenciadas que poderiam funcionar e trazer novos e satisfatórios resultados para a educação.

Além das questões macro, que parecem fugir do controle da escola, há as questões de foro profissional, mais próximas, que exigem algo que muitos profissionais ainda não conseguiram fazer: transformar-se em algo que ainda não são. Em outras palavras, deixar

nascer o sujeito da *práxis*, o sujeito do fazer, o sujeito pesquisador de sua prática que Marx defende, o sujeito da transformação.

Dessa forma, é necessário levar ao conhecimento docente uma abordagem teórica e metodológica capaz de responder aos desafios da docência no ensino superior. Nesta pesquisa, considerou-se que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, traduzidas no Percurso Didático Gaspariano podem ser indicadas para instigar um novo olhar sobre o processo de ensinar e aprender, tanto dos professores como dos alunos, com vistas à superação das dificuldades.

Em síntese, é necessário desenvolver frentes de ações para enfrentar os problemas do fracasso escolar, do abandono, da formação docente. Embora sejam considerados como prontos e acabados” os estudantes do Ensino Superior não estão, por isso também necessitam acompanhamento psicológico e psicopedagógico, da coordenação do curso, aulas de complementação, retomada dos conteúdos, por meio de práticas pedagógicas que auxiliem a reduzir a reprovação e o abandono.

Nesse sentido, ainda, o questionário aplicado para obter dados sobre a percepção do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, na visão dos próprios professores encontrou indícios, marcas, que justificaram nossa proposição maior - a de realizar experimento em forma de intervenção, utilizando o percurso didático gaspariano como meio de superar aquelas práticas que foram por nós contestadas nesta Tese. Os professores que realizaram os experimentos de intervenção também responderam ao questionário e demonstraram percepção convergente com os demais pesquisados.

Diante do exposto é possível considerar tanto pelas respostas do questionário aplicado aos 117 professores como pela realização dos experimentos com a intervenção da metodologia gaspariana que a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior é maior do que supúnhamos.

Há, ainda, muito a ser trabalhado para que os processos emancipatórios pela educação se deem efetivamente. Há muito para ser feito também para que o aspecto democrático da educação aconteça sem exclusão daqueles estudantes, cuja apropriação de conhecimentos na educação básica não lhes garante permanência no Ensino Superior.

Assim, se queremos mudar o modo como ensinamos com vistas a um aprendizado efetivo, não se pode fugir de uma auto-avaliação, que envolva um profundo questionamento das nossas posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas, que se encontram subjacentes em nossa prática. Desse modo, poderemos interferir no percurso histórico da vida

e do desenvolvimento escolar de nossos alunos. É necessário ainda diminuir a distância existente entre teoria e prática. Para tanto, as teorias precisam ser *despidas da beleza* e dos *status* que as sustentam, do rebuscamento que as enredam para que possam chegar ao discurso e à prática dos professores e se traduzirem em transformações.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. **O método materialista histórico dialético**: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP** 9 (1), 2010. 2.

AZEVEDO, F.; *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP, Hucitec, 2009.

BAGGI, C. Ap. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP, Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/Saeb>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. **Resultados e metas**. Disponível em: <<http://Ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. 1. Ed. Brasília DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/resultados/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Art. 232. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_34ed.pdf?sequence=21. Acesso em: 01 de ago. 2013.

BORNHEIM, G. A. **Dialética**: Teoria, *práxis*; Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética. Porto Alegre: Globo, São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo: 1983.

BOTTOMORE, T.; *et al.* **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.

CUNHA, A. M. de; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para exercício do ensino superior. In.: SILVA Jr., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. (Coleção políticas universitária).

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARMO, E. F.; *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio-ago. 2014.

CHAUI, M.. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COMENIUS, I. A. **Didática magna**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkin, 2001. Copyright. Versão para ebook. Site: <http://www.boobsbrasil.org>. Data de Acesso: 14/03/2008.

CONSENSO DE WASHINGTON. (Do livro: *Para conhecer o Neoliberalismo*, João José Negrão, p. 41- 3, **Publisher Brasil**, 1998) Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>. Acesso em: 13 de ago. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

DANIELS, H. **Vygotski e a Pedagogia**. Rev. Carlos A. Bárbaro. São Paulo: Loyola, 2003.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1952.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Tendências Pedagógicas**. Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=311> > . Acesso em: 10 de dez.2014.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e a Pedagogia Histórico Crítica**: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1., jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>. Acesso em: 13 de out. 2014.

FABIANO, L. H. **Cultura e linguagem de dominação social**. Mimeografado.

FRANCA, L. **O Método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. Autores Associados. São Paulo: Cortez, 1983.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Ver., 1ª reimpr. - Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994.

GOMES, J. F. Antelóquio. In: HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Tradução: Ludwig Schedl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAIR, JR. J.F.; ANDERSON, R.L; TATHAM, W.C.; BLACK, W.C. **Análise multivariada de dados**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM R. L.; **Análise multivariada de dados**. 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.

HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Tradução: Ludwig Schedl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estado**. Paraná. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2013. **População Residente do Paraná por faixa etária**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 24 fev. 2015.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 18 de ago. 2014.

_____. **Educação Básica**. Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.Inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Indicadores. Econômicos. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

KONDER, L. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranete**. Educação & sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/99, p. 166.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

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

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Aparecimento da consciência humana. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. A consciência humana e a sociedade de classes. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. Cuestiones psicológicas de la teoria de la consciéncia. In: _____. **Actividad, consciéncia, personalidad**. Anexo. Habana: Editorial pueblo y educacion, 1983.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação)

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LUCKESI, C. C. (Org.). **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147. Editora UFPR 117, 2004.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, n 27, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da

Tecnologia. Disponível em:
<http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.

LURIA, A. R.. **Curso de Psicologia Geral**. v.1. Tradução de Paulo Bezerra. Civilização Brasileira, 1991.

_____. Palavra e conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol. IV, p. 17-51.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: _____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992, p. 63-85.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Mónaco; revisão da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nozella. São Paulo: Cortez, 1995.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B.. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.- mar. 2015.

MARSIGLIA, R. M. G. *Orientações básicas para a pesquisa*. In: MOTA, Ana Elizabete [et al]. **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2007 (p.383-398).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução; José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgar Malagoti. São Paulo: Nova Cultural, 1978. (Os pensadores).

_____. **Textos Filosóficos**. Tradução; Maria Flor Marques Simões. São Paulo: Mandacaru, 1990.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. 2012. Tese. (Livro-Docência em Sociologia da Educação) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2º ed. ver. - São Paulo: Summus, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NEUENFELDT, M. C. **Formação de professores para o Ensino Superior: reflexões sobre a docência orientada.** PPGE/CE/UFSM, s/d. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>>. Acesso em: 07 de jul. 2015.

NÓVOA, A.; *et al.* **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5-9 mar. 1990.

OLIVEIRA, M. K. de. **Yygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 5. ed., São Paulo: Scipione, 2010.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Genebra, 1948.

_____. **Declaração de Viena e Programa de Ação.** Viena, 1993.

_____. **Declaração dos Objetivos do Milênio.** Nova York, 2000a.

_____. **Carta da Terra.** Paris, 2000b.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): a Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

PACCA, J. L. A. **A Atualização do Professor de Física do Segundo Grau:** uma proposta. (Tese de Livre Docência) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. 124 p.

PARANÁ. **Plano Estadual de educação do Paraná: 2015-2025.** Departamento de Imprensa Oficial do Estado (DIOE). Ed digital n. 9479/262 páginas. Curitiba, 25/jun/2015.

PARECER CNE/CEB nº 11/2010 aprovado em 7 de julho de 2010 disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content>. Acesso em: 15 de ago. de 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação dos professores:** unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REALE, G.. **História da filosofia:** Do Romantismo até nossos dias. Vol.3, São Paulo: Paulus, 1991.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, B. **Pela mão de Alice**. São Paulo, Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. revista e ampliada – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003b.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. revista – Campinas: Autores Associados, 2003c.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.7, n.1, p.120, jan./abr. 2004a.

_____. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004b.

SFORNI, M. S. de F. & GALUCH, M. T. B. **Aprendizagem Conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.20, n. 42, jan/abr. 2009.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2. ed., 10ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, P. N. P. de. **LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SODRÉ, M. 2006. **Eticidade, campo comunicacional e midiaticização**. In: D. MORAES (org.), Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro, Mauad, p. 19-31.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TEIXEIRA, E. **Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural**. Pato Branco: FADEP, 2005.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva ou a Transformação da Escola**. São Paulo: Editora Nacional. 1967.

TERUYA, T. K. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá: Eduem, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas: problemas de psicologia geral**. Madrid: Visor, 1982.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

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

_____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berline, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: CONTABILIDADE COMERCIAL E INDUSTRIAL – PROFEL

INSTITUIÇÃO ESTADUAL DE ENSINO SUPERIOR			
DEPARTAMENTO: Ciências Contábeis		CURSO: Ciências Contábeis	
Semestre: 1º de 2014		Período: 21/03 à 04/04/2014	
Horário: 19h30min às 23h00min Carga horária total: 10 horas.		Sala: 09	Turma: 82 - 2º ano do Curso de Ciências Contábeis.
Total de alunos matriculados na turma: 28	Nº de alunos presentes: 08/04/2014: 17 alunos 09/04/2014: 18 alunos 15/04/2014: 16 alunos	Nº de alunos sexo fem.: 19	Nº de alunos sexo masc.: 9

UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO: ORÇAMENTO DOS CUSTOS DE PRODUÇÃO

1. PRÁTICA SOCIAL: VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

1.1 Título da unidade de conteúdo: Orçamento dos Custos de Produção

Objetivo geral: Aplicar um sistema de custeio com aplicação de custos orçados inicialmente e de custos reais posteriormente que viabilize a comparação entre os mesmos, a fim de compreender as alterações de valores que ocorrem entre os custos orçados e realizados dentro de um determinado período.

Tópicos do conteúdo:

1 – Orçamento de material direto

Objetivo específico: Estimar os custos da matéria-prima de caráter primário, bem como os demais custos dos materiais diretos de ordem secundária, aplicados em cada unidade de produção, e, conseqüentemente o valor do material relativo a produção total planejada para um determinado período futuro.

2 – Orçamento de mão de obra direta

Objetivo específico: Estimar os custos exclusivos com a mão de obra que opera diretamente as linhas de produção, a fim de avaliar a correlação entre o custo do tempo aplicado em cada unidade de produção e o valor relativo a produção total em determinado período futuro.

3 – Orçamento de custos indiretos

Objetivo específico: Levantar os custos indiretos de produção de um determinado período futuro e associá-los a cada unidade de produção, para assim identificar o valor que pode ser atribuído à expectativa de produção deste espaço de tempo.

1.2 Manifestação da vivência do conteúdo

A) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

As classificações de custos em diretos e indiretos e suas respectivas aplicações; a formação dos custos de produção através dos elementos que os compõem (matéria-prima, mão de obra direta e custos indiretos); cálculo de quantidade equivalente de produção em elaboração; departamentalização; elaboração de cálculos trabalhistas; cálculos tributários relativos às compras de matérias primas.

B) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

A viabilidade produtiva dentro de um determinado período e em determinadas condições; a colaboração real do orçamento de custos de produção com o plano de negócio de empresas em processo de abertura; identificação de custos por departamentos produtivos; alocação dos custos dos departamentos aos diferentes produtos da empresa.

2. PROBLEMATIZAÇÃO**2.1 Discussão sobre o tema**

Qual a importância do reconhecimento detalhado do processo produtivo de uma indústria pelo seu contador?

Como calcular os custos com a perda normal de matéria-prima?

Como calcular a disponibilidade em horas de um funcionário dentro de um determinado período?

Como calcular o custo de uma hora de trabalho de cada trabalhador?

Como calcular o valor médio da hora de trabalho de cada departamento produtivo da empresa?

Como relacionar o consumo de materiais secundários indiretos com a previsão de produção em elaboração?

Qual a importância do processo de orçamento do custo unitário dos produtos de uma empresa que está iniciando as suas atividades?

2.2 Dimensões do conteúdo

Conceitual/científica: Discussão sobre a aplicação de um orçamento de custos de produção

Social: A forma de apoio que os empreendedores precisam para lograr êxito na perpetuação de empresas recém constituídas.

Econômica: Verificação prévia da viabilidade dos custos de produção em relação ao preço de venda que o mercado pode absorver.

Ética: Indicação de práticas tributárias lícitas que colaboram com a redução de custos dos produtos.

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO**3.1 Técnicas, dinâmicas, processos, ...**

Pesquisas prévias;

Discussões;

Desenvolvimento de estudo de caso;

3.2 Recursos necessários para a aula

Acesso à internet para consulta de legislação atualizada;

Conhecimento nível básico do Software Microsoft Excel ou outro software equivalente;

Computador com projetor multimídia;
Giz e quadro negro.

4. CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno

A aplicação de um orçamento de custos em uma empresa em fase inicial de operacionalização colabora com a continuidade da mesma no longo prazo, visto que evidencia os custos unitários e totais da produção estimada do período, dando condições ao empresário para realizar um planejamento prévio de suas ações para que a empresa seja rentável e permaneça em continuidade.

4.2 Avaliação

A avaliação é composta por um trabalho que corresponde a 30% da nota da avaliação e uma prova que corresponde a 70% da nota da avaliação, que somadas correspondem aos 100% da nota de um módulo da disciplina. O trabalho corresponde a um estudo de caso e deve ser entregue dia 04/04/2014 e a avaliação contém questões que requerem cálculos e análise discursiva sobre os estudos realizados em sala de aula e será aplicada dia 09/04/2014 durante 4 horas aula.

5. PRÁTICA SOCIAL: NOVA VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

5.1 – Intenções do aluno	5.2 – Ações do aluno
Analisar a influência que cada elemento de custo exerce no orçamento de custos.	Pesquisar em livros e artigos científicos da área de custos. Resolver cases. Acompanhar em alguma empresa esse tipo de prática.
Conhecer melhor o processo de orçamento empresarial de custos na abertura da empresa, assim como no decorrer das suas atividades.	Pesquisar em livros e artigos científicos da área da contabilidade gerencial. Discutir em grupo as implicações do orçamento de custos em diferentes estágios da empresa.
Estudar com mais profundidade as práticas de gestão de custos em empresas industriais.	Pesquisar em livros e artigos científicos da área da contabilidade gerencial. Cursar a disciplina de Contabilidade Gerencial,
Compreender a interação do orçamento de custos com o orçamento geral da empresa.	Pesquisar em livros e artigos científicos da área da contabilidade gerencial. Acompanhar em alguma empresa esse tipo de prática.
Verificar a interação do orçamento de custos com a realização efetiva dos custos reais.	Pesquisar em livros e artigos científicos da área de custos. Cursar a Disciplina de Análise de Custos.

ANEXO 2 - PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: CONTABILIDADE SOCIETÁRIA – PROFSL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ			
DISCIPLINA: Contabilidade Societária		CURSO: Ciências Contábeis	
Semestre: 1º de 2014		Período: Noturno	
Data: 15/05/2014 Data: 19/05/2014	Horário: 19h30 as 21h10 Horário: 19h30 as 23h00 Carga horária total: 10 horas.	Sala: 10	Turma: 81
Total de alunos matriculados na turma: 47	Nº de alunos presentes:	Nº de alunos sexo fem. 26	Nº de alunos sexo masc. 21

UNIDADE DIDÁTICA DIDÁTICA DE CONTEÚDOS: Demonstração do Valor Adicionado, a fim de evidenciar a criação e distribuição da riqueza criada pela empresa.

6. PRÁTICA SOCIAL: VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

6.1 Título da unidade de conteúdo: Demonstração do Valor Adicionado

Objetivo geral: Desenvolver e compreender o processo de elaboração da Demonstração do Valor Adicionado a fim de esclarecer a sua finalidade informativa aos usuários.

Tópicos do conteúdo:

Demonstração do Valor Adicionado.

1 – Objetivo específico: Conceituar Demonstração do Valor Adicionado, a fim de esclarecer o seu propósito enquanto demonstração contábil.

Elaboração da Demonstração do Valor Adicionado

2 – Objetivo específico: Desenvolver e compreender o processo de elaboração da Demonstração do Valor Adicionado para que se compreenda como a empresa gera riqueza e para quem ela distribui esta riqueza.

Finalidade da Demonstração do Valor Adicionado para os usuários da informação.

3 – Objetivo específico: Compreender a finalidade da Demonstração do Valor Adicionado e o conteúdo de informação que apresenta para os usuários da informação contábil.

1.2 Manifestação da vivência do conteúdo

A) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

- Valor justo do estoque,
- adiciona ou diminui,
- variação anual,
- apresenta um momento ou uma situação que ocorreu,
- não faço a mínima ideia,
- mais valia,
- uma forma de apresentar o resultado,

- “evidenciar a riqueza gerada pela entidade e a sua distribuição”.

Veja, ainda que seja um conhecimento empírico eles sabem algo sobre a DVA, por isso sugiro eliminar o que deixei em azul. Exceto a última fala “evidenciar a riqueza gerada..” e “mais valia” as demais estão bem longe. Entendo que o conhecimento empírico seja de desconhecimento sobre a DVA. Por isto, este momento no curso (este assunto) é importante para eles, é algo novo que eles.

É o primeiro momento no curso que será tratado esse tema, em específico. Até o momento os alunos desconhecem o que significa valor adicionado bem como a elaboração e finalidade da Demonstração do Valor Adicionado.

B) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Por que evidenciar a criação e distribuição da riqueza criada pela empresa?

Quais informações podem ser obtidas pela Demonstração do Valor Adicionado?

Essas informações servem para que ou para quem?

De posse das informações há, por exemplo, tomada de decisão? Se há, em relação a que?

7. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão sobre o tema

Por que elaborar e divulgar a Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados?

Todas as empresas, independente do seu tipo societário ou porte, estão obrigadas a elaborar e divulgar a Demonstração do Valor Adicionado? Por quê?

Por que a Demonstração do Valor Adicionado difere da Demonstração do Resultado do Período?

2.2 Dimensões do conteúdo

Conceitual/científica: O que é Demonstração do Valor Adicionado? O que ela evidencia?

Social: Quem usa a Demonstração do Valor Adicionado? Por que usar a Demonstração do Valor Adicionado?

Econômica: Qual a finalidade informacional da Demonstração do Valor Adicionado?

Financeira: como essa dimensão pode ser pensada com o uso da Demonstração do Valor Adicionado?

Operacional: Como elaborar a Demonstração do Valor Adicionado?

Ética: quem trabalha com dinheiro deve ter um posicionamento ético. Como poderíamos colocar essa dimensão?

Histórica: Qual a origem (quem criou) a Demonstração do Valor Adicional? Todos os países usam a DVA como demonstrativo contábil? Por quê?

8. INSTRUMENTALIZAÇÃO

8.1 Técnicas, dinâmicas, processos,

Retomada e explicação das ideias apresentadas na PSI

Exposição teórica relacionando as ideias apresentadas na PSI com os conceitos científicos

Questionamentos comparativos entre a PSI e a instrumentalização

Apresentação de uma Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados.

Desenvolvimento de um exemplo de Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados

3.2 Recursos necessários para a aula

Computador com projetor multimídia;
Giz e quadro.

9. CATARSE

9.1 Síntese mental do aluno

Ao término deste tema o aluno espera-se que o discente tenha adquirido conhecimento (científico) sobre a Demonstração do Valor Adicionado nos seguintes aspectos:

- Contexto histórico da Demonstração do Valor Adicionado: origem, criação, institucionalização como demonstrativo contábil, norma contábil que rege sua elaboração e divulgação.
- O que é, finalidade e uso da Demonstração do Valor Adicionado, compreendendo o conceito de “valor adicionado”, quais informações estão contidas neste demonstrativo, para quem interessa a DVA
- Sua elaboração (como é elaborada, usando dos conhecimentos de Balanço Patrimonial e Demonstração do Resultado)
- Sua divulgação (obrigatoriedade para empresas de capital aberto e voluntário para os demais tipos e portes societários)
- Sua análise

9.2 Avaliação

Depois da catarse, como será feita a avaliação? Qual instrumento será utilizado? Prova? Testes? Quando valerá? Como será feita a soma?

10. PRÁTICA SOCIAL: NOVA VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

O que o aluno deve fazer para compreender melhor esse assunto, ou seja, DVA, após tê-la estudado.

5.1 – Intenções do aluno	5.2 – Ações do aluno
Compreender receitas e despesas no contexto do que é gerar riqueza e do que é distribuir riqueza.	Analisar e classificar o rol de receitas e despesas contidas na Demonstração do Resultado sob a perspectiva de riqueza gerada ou distribuída.
Analisar e compreender as DVA publicadas pelas empresas	Obter a DVA de outras empresas e fazer uma análise individual ou comparativa.
Aprender elaborar a DVA	Fazer os exercícios propostos e dirimir as dúvidas.

ANEXO 3 - PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: GEOMETRIA APLICADA AO DESIGN II – PROFAD

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ			
DISCIPLINA: GEOMETRIA APLICADA AO DESIGN II		CURSO: Design	
Semestre: 2º de 2014		Período: matutino	
Carga horaria: 12 h.			
Data: 21/08/14 Data: 28/08/14 Data: 04/08/14	Horário: 07h45 às 11h10min	Sala: 11 – bloco Y02	Turma: 81
Total de alunos matriculados na turma: 12	Nº de alunos presentes: 21/08/14: 09 Data: 28/08/14 Data: 04/08/14	Nº de alunos sexo fem. 05	Nº de alunos sexo masc. 07

UNIDADE DIDÁTICA/CONTEÚDOS: PERSPECTIVA COM 2 PONTOS DE FUGA.

11. PRÁTICA SOCIAL: VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

11.1 Objetivo Geral:

Capacitar o aluno à identificação, compreensão e execução de perspectivas com 2 pontos de fuga na representação de objetos.

Fornecer ao aluno conhecimentos de geometria descritiva, desenvolvendo sua visão espacial e capacitando-o para a compreensão e representação de formas tridimensionais. (Res. nº 218/2013-CI/CTC)

1.2 Tópico do conteúdo: Construção do desenho

Objetivo: Apresentar a técnica de perspectiva com 2 pontos de fuga, a fim de e aplicá-las na representação de objetos;

1.3 Tópico do conteúdo: elementos construtivos da perspectiva

Objetivo: Identificar os elementos que compõem a construção de um desenho com ponto de fuga (observador, linha do horizonte, linha de terra, ponto de fuga, plano de quadro, verdadeira grandeza), para aplicá-los na construção da perspectiva com dois pontos de fuga.

1.4 Tópico do conteúdo: O cone de visão humano - diferença entre projeções cônicas e cilíndricas

Objetivo: Capacitar o aluno à compreender a diferença entre projeções cônicas e cilíndricas, para que perceba os diferentes resultados provenientes desses dois tipos de projeção.

1.5 Tópico do conteúdo: Aplicação da técnica para desenvolvimento de produtos.

Objetivo: Capacitar o aluno a compreender a validade da técnica no desenvolvimento de produtos, para a aplicação nas demais disciplinas que trabalham com o desenvolvimento de produtos.

1.2 Manifestação da vivência do conteúdo

A) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

- Qual a diferença de uma axonométrica e o que realmente vemos do mundo real?
- Qual a diferença de uma vista ortogonal e o que realmente vemos do mundo real?
- O que é uma perspectiva?
- O que é uma perspectiva com 1 ponto de fuga?
- O que é uma perspectiva com 2 pontos de fuga?
- O que a diferença de posicionamento do observador, em relação à altura e distância do objeto, pode ocasionar no desenho?

B) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

- Que tipos de desenhos são oriundos das projeções cilíndricas?
- Para que servem estes desenhos?
- Qual o tipo de visão que o ser humano tem? Como é formada a visão humana?
- o que acontece quando nos distanciamos de um objeto? Ele se mantém com a mesma forma, textura, cor e tamanho?
- Qual o exemplo clássico de linhas paralelas?
- O que acontece com as linhas do trilho do trem ao serem observadas?

PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão sobre o tema

Os itens que foram discutidos após a Prática Social Inicial

2.1 Dimensões do conteúdo

Dimensão científica - Conceitos do conteúdo

Dimensão artística – construções artísticas podem ser planejadas com a técnica de ponto de fuga. Representação bidimensional/ abstrata

Dimensão histórica: a descoberta da técnica influenciou todos os meios de representação bidimensional.

Dimensão filosófica: as representações

Dimensão religiosa: aplicação em obras com temáticas religiosas, construções, obras de arte: Brunelleschi.

Dimensões interdisciplinares: oftalmologia, ótica

INSTRUMENTALIZAÇÃO

11.2 Técnicas, dinâmicas, processos,

- O cone de visão humano;
- Projeção cônica;

- Os elementos da perspectiva: ponto de fuga, observador, linha de terra, plano de quadro, linha do horizonte.
- Elementos em verdadeira grandeza.
- Posições do observador em relação ao objeto;
- Técnicas de construção com dois pontos de fuga do cubo de madeira.

3.2 Recursos necessários para a aula

Régua, esquadro de 60 e de 45 graus, cubo de madeira, quadro, multimídia, prancheta, folha de papel A3, escalímetro, lapiseira, plano de quadro,

CATARSE

- O que o aluno entendeu sobre a perspectiva com dois pontos de fuga?
Os alunos deverão escrever.

1.1 Síntese mental do aluno

Os alunos deverão escrever o que entenderam do assunto e terão de citar as dimensões artística, religiosa, histórica e cultural, bem como a de compromisso social.

1.1 Avaliação

- Exercício prático para aplicação das construções da perspectiva do celular com indicação dos elementos de construção da perspectiva com dois pontos de fuga (observador, ponto de fuga, linha de terra, linha do horizonte, plano de quadro).

12. PRÁTICA SOCIAL: NOVA VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

5.1 – Intenções do aluno	5.2 – Ações do aluno

ANEXO 4 – PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: DESENHO II – PROFMF

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ			
DISCIPLINA: Desenho II		CURSO: Design	
Semestre: 2º de 2014 – 1º ano do curso		Período: Vespertino	
Data: 18/08/2014 Data: 25/08/2014	Horário: 13h30min às 17h10min	Sala: 12 Bloco: Y02	Turma: 82
Carga horária: 08h			
Total de alunos matriculados na turma: 14	Nº de alunos presentes: Data: 18/08/2014 - 10 Data: 25/08/2014 - 10	Nº de alunos sexo fem.: 06	Nº de alunos sexo masc.: 08

UNIDADE DE CONTEÚDO: ASPECTOS GERAIS DA REPRESENTAÇÃO DE PRODUTOS FABRICADOS EM POLÍMEROS

OBJETIVO GERAL:

Conhecer as características estéticas dos polímeros, a fim de representar de forma fiel produtos fabricados com esse material.

Tópico de conteúdo: Conceitos, propriedades e características dos polímeros

Objetivo: Estudar o conceito de polímero e suas principais características e propriedades, a fim de criar maior precisão na representação de polímeros.

Tópico de conteúdo: Intuição estética.

Objetivo: Estudar as características estéticas dos polímeros, a fim de explicar quais tipos de superfícies podem ser observadas nos produtos.

Tópico de conteúdo: Desenho de observação

Desenvolver a capacidade de observação e da habilidade para o desenho, a fim de alcançar fidedignidade na representação de produtos.

1. PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA

1.2 Manifestação da vivência do conteúdo

A) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Os alunos disseram que os plásticos são muito utilizados exemplificando sua utilização com embalagens, materiais escolares, utensílios domésticos, veículos, calçados...; disseram também que os plásticos não absorvem água e; que são recicláveis; que podem ser coloridos e transparentes e apresentarem diversas texturas; ser brilhantes ou foscos; que não se diz

plástico, mas sim polímero (mas não sabiam o porquê). Argumentaram que os plásticos possuem espessura e por isso são resistentes; porém, poderiam ser quebradiços ou não; e ainda que podem ser moldados em diversas formas.

B) O que os alunos gostariam de saber a mais sobre o conteúdo a ser ministrado?

Classificações de polímeros sintéticos

O designer deve saber desenhar? Por quê?

Finalidade de um desenho de apresentação?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

- Os alunos foram questionados pelo professor sobre aspectos científicos relacionados aos polímeros.
- Por que não chamar de plástico e sim de polímero?
- O que é plástico?
- O que é polímero?
- Todos os polímeros são resistentes? Quais são resistentes? Quais são frágeis? Porque alguns são resistentes e outros são frágeis?
- Polímero tem cor? Todos são da mesma cor? Como são coloridos? Os que são transparentes não podem ser opacos?
- Todos os produtos em polímeros apresentam as mesmas superfícies e acabamentos?
- Todos os polímeros podem ser reciclados?
- Todos os polímeros não absorvem água?
- Os polímeros podem ser moldados em qualquer formato?
- O que levar em consideração durante a representação de um produto em polímero?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

a. Conceitos, propriedades e características dos polímeros.

Plástico: refere-se a uma característica dos materiais chamada Plasticidade. Plasticidade é a capacidade do material em sofrer ações de forças e/ou temperatura. Em geral os polímeros possuem plasticidade, tanto no momento da moldagem quanto em seu estado final (ex.: podem ser derretidos a temperaturas elevadas para os processos de fabricação; alguns polímeros, dependendo da espessura e em temperatura ambiente, podem ser plásticos [um filme plástico]).

Polímero: Poli (muitos) + mero (partes). Material formado por molécula composta de muitos átomos resultando, dependendo do tipo de polímero, ligações cruzadas ou ligações organizadas. Os polímeros que possuem ligações cruzadas (ex.: PP – Polipropileno) possuem seus átomos dispostos de forma desorganizada, dificultando a adaptação da molécula às forças exercidas, tendendo a quebrar suas ligações (quebrando o material). Em geral, polímeros com ligações cruzadas são translúcidos ou transparentes e mais frágeis ao impacto ou flexão. Os polímeros com ligações organizadas (ex.: PE – Polietileno) possui sua cadeia molecular composta por átomos fortemente organizados (como um exército), o que facilita o rearranjo da molécula quando sofrem alguma força ou impacto. Em geral, polímeros com ligações organizadas são mais resistentes e opacos. Existem polímeros naturais como algodão, linho, a

unha, o cabelo, a pérola. Existem os polímeros sintéticos, aqueles que chamamos popularmente de plástico.

Nem todos os polímeros possuem a mesma cor. Em geral, são encontrados nas cores branca e bege, no entanto, a maioria pode ser pigmentada durante a fusão do material nos processos de fabricação. Podem-se conseguir todas as cores através deste processo. Alguns polímeros, por natureza da composição, são transparentes, como o Acrílico e o Policarbonato, porém, é possível adicionar componentes para torna-los translúcidos.

Encontram-se no mercado, polímeros transparentes, translúcidos e opacos.

Transparência: quando se vê através do material.

Translúcido: material em que a luz atravessa sua estrutura.

Opaco: não se vê através do material e nem a luz passa através de sua estrutura.

As superfícies dos produtos moldados em polímero são consequência das paredes internas do molde da qual foram moldadas. É possível moldar objetos com texturas e padrões diferenciados (relevos, bolinhas, linhas, xadrez...), lisos, foscos e com superfícies de alto brilho. O polímero em estado líquido copia para si qualquer detalhe que houver dentro do molde. É possível também fazer o polimento das superfícies após a fabricação para garantir um aspecto brilhante.

Nem todos os polímeros podem ser reciclados. Existem três classificações de polímeros sintéticos. Os termoplásticos (quando aquecidos amolecem podendo ser processados novamente); os termofixos (são processados somente uma vez através de reação química, portanto, não recicláveis); e os elastômeros (são os polímeros que possuem elasticidade, também chamados de borrachas – alguns podem ser reciclados).

A maioria dos polímeros não absorve água. A baquelita é um exemplo de polímero que absorve água, ou seja, é hidrocópico. É usado geralmente em cabos de panela. Esta propriedade pode ser percebida também nos polímeros aerados (espumas), devido à presença de espaços vazios na estrutura.

A moldagem dos polímeros acontece sempre em estado plástico ou líquido. Portanto, teoricamente poderiam ser moldados em qualquer formato. No entanto, os processos de fabricação como o processo de injeção ou extrusão possuem suas limitações técnicas limitando o processamento dos polímeros. Os moldes, por exemplo, precisam abrir para a retirada do produto, sendo que estes não podem apresentar formatos negativos à abertura do molde.

b. Intuição estética

Para a representação dos polímeros, é necessário que o designer adquira uma intuição estética apurada do material. Neste sentido, o designer deve observar de forma direta ou acionar sua memória mental para representar as principais características dos polímeros, os quais estão ligados à sua dimensão estética, a saber:

Luz e sombra: a luz revela o volume dos objetos, além de mostrar sua cor e textura. A sombra, consequência da luz, delimita os formatos e textura presentes na superfície dos produtos, além de indicar o início e o fim de um objeto em relação ao espaço que ocupa. A luz saturada esconde o objeto. Da mesma forma, a escuridão total não revela o objeto.

Textura, brilho e cor: é de suma importância a representação destas características dos polímeros já que são os principais fatores visíveis na referida dimensão estética. O brilho revela o tipo de superfície sendo que quanto menor for o brilho, mais fosco será o acabamento do objeto. Ao contrário, quanto maior o brilho, mais polida será o acabamento do objeto representado. A textura assume caráter decorativo nas peças, como a impressão de um padrão (ex.: superfícies pontilhadas, listradas, quadriculadas, alto ou baixo relevo). No entanto, a textura muitas vezes tem relação direta com a forma de utilização dos objetos pelo homem.

Relação do homem com os produtos: representar esta relação torna o desenho mais próximo do real. No desenho, esta relação pode ser representada através do desenho da interação de peças de objetos com mão humana. O acionamento de botões. A abertura de peças do objeto (ex.: tampa ou porta). Posicionamento correto de utilização (ex.: *grips* de canetas ou lápis). O assento com formato mais ergonômico e, conseqüentemente, mais confortável.

Ambiente: Todos os fatores acima influenciam na representação do ambiente. Outros objetos, a cor do ambiente, a intensidade de luz e/ou sombra, a presença do homem, entre outros fatores, podem modificar as características percebidas pelo designer. Por exemplo, um objeto branco em um ambiente vermelho pode resultar em um objeto branco com reflexos avermelhados. Dois objetos muito próximos podem também interferir na representação de reflexos ou de cor de ambos.

As imagens a seguir ilustram como as características supracitadas podem indicar aspectos particulares da dimensão estética dos polímeros.

c. Desenho de observação

Para a boa execução de um desenho de observação, é necessário que o aluno crie esta capacidade de representação através da intuição estética. Através da observação direta do objeto ou de sua imagem, o aluno deve prestar atenção a presença da luz, na sombra projetada pela luz, nas formas reveladas pela luz e sombra; deve estar atento ao tipo de superfície percebida no objeto (lisa, acetinada, polida); deve representar ainda aspectos que revelem a relação do objeto desenhado com o homem que o utiliza, intensificando o entendimento de como utilizar e para que serve o objeto desenhado. Um último aspecto a ser considerado é o ambiente, o entorno do objeto, representando todas as coisas que causam interferência na ação da luz, cor e principalmente reflexos no objeto.

A percepção de todos estes detalhes para a representação é o que torna o designer um bom desenhista e faz com que este profissional faça seu desenho com característica muito realistas.

4. CATARSE

Na catarse foi solicitada aos alunos uma síntese mental de todo o conteúdo ministrado nesta aula. O professor deu um tempo de 10 minutos para que fizessem esta síntese mental em uma folha de papel, que posteriormente, foi nomeada e entregue ao professor.

De maneira geral, a catarse teve desempenho satisfatório. O conteúdo brevemente exposto na síntese mental correspondeu ao conteúdo ministrado pelo professor (6 S / 3 +ou- / 1 D). Os conteúdos que mais confundiram os alunos estavam relacionados com a estrutura molecular dos polímeros e com a propriedade da hidrosopia. Estes dois conteúdos foram retomados pelo professor no final da aula.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL

Para a verificação do conteúdo, foi aplicado o exercício 1 (a seguir) aos alunos como forma de avaliação.

5.1 Avaliação

Verificação do conteúdo teórico através do seguinte exercício prático: Fazer um desenho de observação da primeira imagem utilizada na instrumentalização (imagem projetada por

datashow). Utilizar papel A3, gramatura 140 g/m², branco. Fazer quadro com 25 cm de largura na folha (altura do quadro a definir pelo aluno através da percepção de proporção da imagem).

Recursos: três marcadores em cores diferentes, lápis de cor, giz pastel da mesma cor dos marcadores e máscara (filme plástico adesivo) para proteção de partes do desenho.

ANEXO 5 – PLANEJAMENTO DE UNIDADE DIDÁTICA. DISCIPLINA: MODELAGEM PLANA FEMININA E MASCULINA – PROFMH

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ				
DISCIPLINA: Modelagem Plana Feminina e Masculina			CURSO: Moda	
Semestre: 1º de 2014			Período: Manhã	
Data: 20 e 27/05/2014 e 03 e 10/06/2014	Horário: 07h45m às 10h15min		Sala: Oficina 3	Turma: 81
Total de alunos matriculados na turma: 23	Nº de alunos presentes: 20/05/2014: 21 27/05/2014: 22 03/06/2014: 22 10/06/2014: 22 Carga horária total: 12h.		Nº de alunos sexo fem.: 23	Nº de alunos sexo masc.: 0

1. UNIDADE DIDÁTICA/CONTEÚDOS: CALÇA FEMININA

2. PRÁTICA SOCIAL: VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

2.1 Antropometria e Modelagem de calça feminina

Objetivo geral:

Aprender a traçar a base da calça feminina para, a partir desta, interpretar e estilizar os mais variados modelos.

1 Tópicos do conteúdo

1.1 Posturas estáticas do corpo, instrumentos e técnicas de mensuração (variáveis antropométricas)

Objetivo: Identificar os pontos de referências anatômicos por meio dos instrumentos de medidas, a fim de compreender as diferenças entre as tabelas de medidas que serão utilizadas para o traçado do diagrama da calça.

2 Tópicos do conteúdo

2.1 Uso dos instrumentos de medidas, Pontos de referência anatômicos e Leitura de tabelas de medidas.

Objetivo: Aprender a medir a extensão de um ponto anatômico a outro, a fim de se obter a medida exata necessária para formar no diagrama a figura geométrica do molde da calça.

3. Tópicos do conteúdo

3.1 Critérios para elaboração de tabela de medida e Traçado do diagrama da calça: cintura, quadril, altura do quadril, comprimento da calça, altura do joelho, largura da boca da calça, largura do joelho.

Objetivo: Conhecer os fatores que interferem na elaboração de uma tabela de medidas, a fim de compreender as diferenças anatômicas que influenciarão no traçado do diagrama.

3.2 Manifestação da vivência do conteúdo

A) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

- usar a tabela de medidas
- reconhecer o molde no diagrama
- colocar margens de costura
- colocar as marcações essenciais na modelagem
- saber usar as ferramentas adequadas na elaboração do diagrama

B) O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Colocar os piques (guia de comunicação da modelista com a costureira) necessários nas calça.

4. PROBLEMATIZAÇÃO

4.1 Discussão sobre o tema

Qual a função do(a) modelista?

Quando surgiu essa profissão?

De que maneira as imposições do modo de produção interferiram no seu surgimento?

4.2 Dimensões do conteúdo

Conceitual/científica: definições e origens

Histórica/Social: modelos, história da calça, usos e costumes; contextualização e evolução das civilizações nas formas e técnicas de cobrir o corpo, surgimento da agulha, da tesoura, do dedal e a fabricação dos tecidos.

Religiosa: Revolução feminista versus dogmas cristãos em relação à indumentária feminina.

Econômica: valores, marcas, tipos, necessidades;

Cultural: em termos de padronização de medidas que tipo de interferência exercem a mistura de raças e a tipicidade de culturas;

Ecológica: como os homens primitivos se valiam dos animais para cobrirem seus corpos? Essa prática é feita na atualidade?

5. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Técnicas, dinâmicas, processos,...

Pesquisas sob classificações de calças através dos tempos, elaboração do diagrama da calça em três tamanhos e protótipo da peça.

2.2 Recursos necessários para a aula

Apostila, fita métrica, tesoura, réguas, esquadros, curvas francesas, compasso, mesa, papel, carretilha, giz, alfinetes, agulhas, linhas e tecidos. Multimídia para exposição de slides sobre a antropometria.

CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno

Ao final da exposição e desenvolvimento de todos os trabalhos os alunos deverão ser capazes de traçar o diagrama de uma calça, tanto sob de um biótipo como saber usar a tabela para elaborar diferentes diagramas para qualquer forma corpórea.

4.2 Avaliação

- A correção do traçado dos moldes será feita no dia-a-dia de cada aula para melhor compreensão do aluno.
- Traçados, na escala: 3, dos moldes são tarefas domiciliares feitas em caderno de desenho para posterior avaliação.
- Protótipo de uma calça, na escala:2, desenvolvido em sala.

PRÁTICA SOCIAL: NOVA VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

5.1 – Intenções do aluno	5.2 – Ações do aluno
Aprender a modelagem de outras peças	Realizar experimentos com base na tabela de medidas.
Moldar as próprias roupas	Criar modelos criativos em desenhos estilizados e transformá-los em moldes para poderem então produzir a peça.
Tornar-se modelista	Exercitando a arte de moldar o aluno pode tornar-se um modelista que é um ofício em falta no mercado de trabalho.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

2.2.1 PRÁTICA SOCIAL: VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

2.2.2 Unidade de conteúdo: Percurso Didático da Pedagogia Histórico Crítica

Objetivo: Estudar a Pedagogia Histórico Crítica, a fim de compreendê-la no quadro das tendências progressistas da educação.

2.2.3 Fontes da Pedagogia Histórico Crítica

Estudar as fontes da Pedagogia Histórico Crítica, sobretudo as que se encontram no Materialismo histórico.

2.2.4 Teoria Histórico Cultural e sua relação com a Pedagogia Histórico Crítica

Estudar a Teoria Histórico Cultural e sua relação com a Pedagogia Histórico Crítica, a fim de mostrar aos professores sujeitos da pesquisa o entrelaçamento existente entre as duas teorias e seus pontos de convergência.

2.2.5 Etapas do Percurso Didático da Pedagogia Histórico Crítica

Analisar cada etapa do percurso, a fim de compreender de que modo pode ser aplicado no planejamento das unidades de conteúdos no ensino superior.

2.3 Manifestação da vivência do conteúdo

2.3.1 O que os professores já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

De modo geral, responderam: Conteúdo programático, ementa, plano de ensino, semana pedagógica, técnicas de ensino, estratégias de ensino, procedimentos de ensino, dificuldades discentes, avaliação.

2.3.2 O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?

Como despertar nos estudantes interesse pela aprendizagem, como elaborar um planejamento

de aula levando em consideração as dificuldades dos alunos, como estabelecer um diálogo com os professores mais antigos? Por que a Faculdade não oferece formação docente?

2.4 PROBLEMATIZAÇÃO

2.4.1 Discussão sobre o tema

2.4.1.1 Problemas postos pela Prática Social

- O que significa a Pedagogia Histórico crítica?
- O que significa a Teoria Histórico Cultural?
- Por que ambas tem origem no Materialismo Histórico?
- Qual a importância de atuar como docente orientando-se por uma tendência pedagógica?
- Que tipo de formação melhor atende os estudantes com dificuldades no seu desenvolvimento escolar?
- Qual é a função Social da Escola?
- Os professores do ensino superior conhecem o Projeto Político Pedagógico do seu curso?
- Quais são as concepções de ensino, aprendizagem, pesquisa, extensão, avaliação, sociedade, homem, educação... defendidas no PPP?
- O que os professores entendem por formação inicial e formação continuada?

Tendo explicitado e registrado a PSI foi possível iniciar a problematização das principais questões levantadas pelo(a)s professores(as). Os questionamentos foram mediados pela pesquisadora, com base na interpretação de textos que abordam e sustentam a pedagogia proposta, tais como: Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica (GASPARIN, 2011), As especificidades da educação e por meio de debates, trocas de informações e experiências. Todo(a)s o(a)s professore(a)s, sujeitos da pesquisa, afirmaram não conhecer a proposta pedagógica do curso em que lecionavam e possuíam uma compreensão precária das questões pedagógicas que envolviam o processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo, planejado com base no percurso didático gaspariano, pôde ser ressignificando, especialmente porque cada etapa do percurso é marcada pela dialética, que consiste numa espécie de “fio condutor” que liga uma etapa a outra, intensificando os questionamentos, as relações interdisciplinares, as dimensões dos conteúdos. Essa dinâmica aflora o conhecimento de cada área em si mesma e em relação com as demais com as quais possui relações.

Assim, a problematização não consiste em etapa estanque, pelo contrário, apresenta um movimento articulado com as demais etapas sem descaracterizar-se ou descaracterizar as

demais etapas. Essa etapa também foi visualizada pelos professores que ensaiavam possíveis transposições para seus planejamentos disciplinares.

As leituras fortaleceram os conhecimentos prévios e empíricos dos professore(a)s que, aos poucos, acrescentavam a estes os conhecimentos científicos que internalizavam.

Sobre a pergunta “o que os professores gostariam de saber mais sobre o conteúdo”, os professore(a)s sugeriram maiores esclarecimentos sobre o método com o qual iriam trabalhar. Assim apresentamos a eles os itens que fazem parte das etapas e discutimos sobre:

- O percurso didático da Pedagogia Histórico Crítica;
- A Pedagogia como tendência progressista;
- A formação dos conceitos científicos;
- Zona de desenvolvimento atual;
- Zona de desenvolvimento imediato;
- Nova zona de desenvolvimento atual.
- Como realizar um planejamento na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica?

Ao perceberem que havia uma linha psicológica de aprendizagem que permeava as etapas, o(a)s professore(a)s demonstraram maior interesse, o envolvimento foi se intensificando e novas leituras sobre a formação dos conceitos em Vigotski foram acontecendo. As indagações aumentaram e as dúvidas foram sendo esclarecidas por meio de recursos como: reuniões presenciais e respostas dadas pela pesquisadora a perguntas feitas por e-mail ou por telefone.

As explicações da linha psicológica que permeava as etapas davam um novo sentido ao futuro planejamento que, até aquele momento consistia na seleção de um conteúdo extraído da ementa e na escolha de uma estratégia de apresentação e/ou discussão, sem qualquer consideração sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa “forma” de planejamento desconsidera a intencionalidade da ação docente, conforme sugere Saviani. Além disso, é casuística e contribui para reduzir a ação docente em mera atividade, afastando a verdadeira *práxis* do processo educativo.

Entre os professore(a)s participantes da pesquisa é consenso o fato de que, de modo geral, no ensino superior, vários fatores impedem a elaboração do planejamento, entre eles, o tempo, geralmente escasso para o excesso de afazeres burocráticos do trabalho educativo. Atividades extracurriculares, tais como correção de provas, cumprimento de prazos e registro de notas em sistemas complexos, concorrem também para dificultar um trabalho planejado.

Ainda, durante as discussões envolvendo a problemática, mais precisamente sobre o que gostariam de saber a mais, os sujeitos da pesquisa foram compreendendo com mais clareza as cinco etapas do percurso didático da Pedagogia Histórico Crítica. Cada etapa foi sendo explicada e, simultaneamente, com a mediação da pesquisadora, a instrumentalização atrelada a zona de desenvolvimento imediata, dava início aos conceitos científicos.

2.4.1.2 Dimensões do conteúdo

Nessa etapa, as dimensões do conteúdo também foram aparecendo. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa acreditavam que teriam que trabalhar com outras disciplinas, mas, à medida que cada dimensão se revelava por meio das interações, os conteúdos faziam mais sentido, os debates se prolongavam e as relações interdisciplinares brotavam em meio às diversas áreas do conhecimento que dialogavam entre si. As professoras de Design e Moda perceberam, durante a instrumentalização, as afinidades entre as disciplinas que lecionavam.

Dessa maneira, os objetivos traçados para cada tópico na Prática Social Inicial foram se concretizando. Cada professor percebeu com clareza a importância da formação pedagógica na formação docente no ensino superior.

Como a formação docente para o experimento ocorreu de modo individual as dimensões eram levantadas em discussões geralmente presenciais entre a pesquisadora e cada sujeito da pesquisa, durante as quais eram realizadas perguntas para tentar acessar os conhecimentos prévios e também os científicos do(a)s professore(a)s para alcançar o conhecimento sistematizado.

Para evidenciar a dimensão dos conteúdos, muitas hipóteses de aprendizagem foram levantadas e discutidas. Quanto mais o(a)s professore(a)s realizavam leituras e buscavam enriquecer as discussões, novas dimensões surgiam e os conteúdos ganhavam novos sentidos. Ao exercitarem a busca das dimensões tendo como unidade de conteúdo a Pedagogia Histórico Crítica, projetavam possíveis dimensões para os conteúdos que iriam trabalhar nos experimentos.

Fica difícil estabelecer uma linha divisória entre cada etapa, já que elas se completam numa lógica dialética, de movimento, de espiral, de mediação, como explica Lefebvre (1983, p. 237-240).

Dentre as dimensões dos tópicos da formação dos sujeitos da pesquisa destacamos:

Conceitual/científica: Percurso Didático da Pedagogia Histórico Crítica, Fontes da Pedagogia Histórico Crítica, Materialismo Histórico, Teoria Histórico Cultural e sua relação com a Pedagogia Histórico Crítica, Etapas do Percurso Didático da Pedagogia Histórico Crítica.

Histórica: De onde vem a Pedagogia Histórico Crítica? O que a diferencia das demais tendências? Como essa pedagogia foi pensada pelos seus precursores? De que maneira se relaciona com o Materialismo Histórico?

Econômica: Em que contexto social, político e econômico emergiu essa tendência?

Epistemológica: Quais são as raízes epistemológicas dessa pedagogia?

Social: Como trabalhar a função social dos conteúdos? Qual a relação existente entre os conteúdos escolares e a função social da escola? Em que consiste o aspecto democrático da educação? Como a escola deve pensar a sociedade e a formação dos sujeitos?

Cultural: Como a Pedagogia Histórico-Crítica concebe o sujeito? Em que medida a cultura faz parte da sua formação?

Psicológica: Por que é importante uma linha psicológica de aprendizagem para o trabalho docente?

Política: Como trabalhar com uma tendência pedagógica progressista no âmbito político gerido pelo capitalismo? É possível estabelecer um ponto de equilíbrio entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a forma de produção da vida humana na atual sociedade?

Ideológica: Como a Pedagogia Histórico Crítica, a Teoria Histórico Cultural e o Materialismo histórico concebem o homem e a sociedade?

Simbólica: Como pensar em símbolos e signos para a mediação da ação docente frente às demandas que se tem hoje? Que tipo de mediação é capaz de assegurar maior apropriação dos conhecimentos pelos alunos?

Legal: LDB 9.394/96 é a lei orgânica e geral da educação brasileira, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Quais aspectos dessa lei envolvem o ensino superior?

2.4.1.3 Manifestação da vivência do conteúdo

2.4.1.4 O que os professores já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

De modo geral, responderam: Conteúdo programático, ementa, plano de ensino, semana pedagógica, técnicas de ensino, estratégias de ensino, procedimentos de ensino, dificuldades discentes, avaliação.

2.5 INSTRUMENTALIZAÇÃO

O próprio levantamento da prática social e da problematização acenavam para os recursos que deveriam ser usados para a instrumentalização. Gasparin (2009, p. 40) explica que é neste momento que se deve apresentar “[...] as razões pelas quais devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais”.

Assim, os conteúdos necessários para a formação dos professore(a)s foram retomados na seguinte sequência: Percurso Didático da Pedagogia Histórico Crítica; Fontes da Pedagogia Histórico Crítica; Teoria Histórico Cultural e sua relação com a Pedagogia Histórico Crítica. Etapas do Percurso Didático da Pedagogia Histórico Crítica. Saviani (2008, p.74) considera a Instrumentalização como o momento de “apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”.

Para tanto, trabalhamos com:

2.5.1 Técnicas, dinâmicas, processos...

Pesquisas prévias, discussões, debates, troca de experiências, leituras dirigida e outros.

2.5.2 Recursos necessários para a aula

Acesso à internet para consulta dos vídeos gravados pelo professor Gasparin (semana Pedagógica Seed/2014);

Computador com projetor multimídia;

Giz e quadro negro.

2.5 CATARSE

2.5.1 Síntese mental do aluno

Na Catarse é possível perceber o quanto os professores se apropriaram dos conteúdos trabalhados durante a sua formação. O nível de apropriação das novas teorias oportunizou

uma nova maneira de pensar o trabalho docente. Cada etapa do método serviu para a construção dessa nova visão frente ao conhecimento.

Essa etapa do método demonstra também a percepção do(a)s professore(a)s quanto as dimensões do conteúdo, vistas na problematização. O planejamento das unidades didáticas, ganha novo sentido e passa a ser considerado essencial para promover as situações de aprendizagem. Igualmente essencial para eles é saber identificar qual tendência pedagógica está subjacente à prática docente que desenvolvem, pois esta compreensão interfere no tipo de sociedade e de sujeito que se pretende formar. Toda a articulação do trabalho pedagógico pensado para o tratamento dos conteúdos deve convergir para essa formação. Isso porque a proposta curricular deve estar articulada com a Proposta Pedagógica do curso, que, por sua vez, articula-se com o PPI – Plano de desenvolvimento Institucional, com a LDB 9394/96 e com a Constituição Federal (1988).

Saviani, no texto sobre as especificidades da educação, trata dos conteúdos sistematizados, científicos e culturais e os considera como patrimônio da humanidade. Assim, a apropriação de tais conteúdos pelos alunos é condição inerente de emancipação humana. Por essa razão, também no ensino superior deve-se garantir ao acadêmico o acesso a esses conteúdos, com vistas a sua emancipação e promoção humana.

Assim, cada dimensão traz informações sobre a Pedagogia Histórico Crítica, que teve início em 1979 com Saviani, mostrando, já na sua gênese, ser uma teoria dialética e crítica da educação, apresentando-se contra as pedagogias não críticas e teorias crítico-reprodutivas. Não se pode negar que essa Pedagogia tornou-se um marco para a educação brasileira. Naquele ano, o cenário social, político e econômico do Brasil mostrava-se conturbado, nebuloso, o país sofria ainda a repressão da ditadura militar. Era um momento preocupante, uma vez que a repressão atingia o trabalho dos intelectuais da época, sobretudo os da educação. Contudo, Saviani não demonstrou intimidação e conseguiu dialogar com o referido cenário no qual fez surgir a Pedagogia Histórico Crítica. Obviamente seus primeiros trabalhos mantiveram relações dialógicas intra e intertextuais e receberam as influências desse momento histórico.

Ainda sobre a Catarse, e sendo esta etapa a que antecede a Prática Social Final, é importante lembrar que há uma nítida diferença entre a PSI e a PSF em relação à apropriação do conhecimento: enquanto na PSI este é mais empírico, caótico, sincrético, desordenado, ou seja, o conhecimento científico ainda não fora construído, na PSF o conhecimento é mais

linear, ordenado, pauta-se na síntese e se constitui, simultaneamente em ponto de partida e ponto de chegada. Além disso, a PSF demonstra o nível de alteração da PSI.

A dimensão política do conteúdo conduz a ação docente para a transformação, para a práxis no sentido de transformar a realidade social que é seu grande caráter motivador.

Com esse entendimento, os sujeitos da pesquisa articularam o planejamento das unidades de ensino compreendendo efetivamente a relação existente entre teoria e prática, mais precisamente, a sua indissociabilidade. O percurso didático gaspariano (2011) orientou os planejamentos na sequência prática-teoria-prática. Em outras palavras: partir do conhecimento que o(a)s professore(a)s, sujeitos da pesquisa possuíam, instrumentalizá-los para, depois, retornar à prática para transformá-la. Essa compreensão também contribuiu para esclarecer a dimensão epistemológica. O sujeitos da pesquisa compreenderam que essa Pedagogia tem suas raízes no Materialismo Histórico e que teoria e prática constituem-se em unidade indissolúvel.

2.5.2 Avaliação

A avaliação nessa proposta de trabalho teve como objetivo analisar em que medida o(a)s professore(a)s participantes da pesquisa conseguiram se apropriar dos elementos teóricos necessários à elaboração do plano de trabalho docente com base na didática da pedagogia histórico crítica. A compreensão foi percebida na correção dos planos elaborados pelos professore(a)s.

A nova vivência do conteúdo demonstrou também as intenções dos professores que traçaram estratégias para melhor compreender as teorias que envolviam o novo método que iriam utilizar.

2.6 PRÁTICA SOCIAL: NOVA VIVÊNCIA DO CONTEÚDO

2.6.1 Intenções do aluno	2.6.2 Ações do aluno
Estudar mais sobre as tendências pedagógicas	Ler o livro Escola e Democracia.
Compreender com mais profundidade a pedagogia Histórico crítica	Ler o livro Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações
Estudar as possibilidades de aplicação das cinco etapas do método	Ler o livro Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Elaborar o plano de trabalho docente-discente. Corrigir, com a pesquisadora, os projetos de trabalho docente-discente.
