

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

**CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE-DISCENTE**

MARILENE KASPCHAK

**MARINGÁ
2013**

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

**CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE-DISCENTE**

Dissertação apresentada por MARILENE KASPECHAK, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:
Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

**MARINGÁ
2013**

MARILENE KASPCHAK

**CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE-DISCENTE**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^ª. Dr^ª. Lucinea Aparecida de Rezende – UEL/Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Prof. Dr. Carlos Herold Junior (Suplente) – UNICENTRO

Data de Aprovação: 29 de abril de 2013

Dedico este trabalho àqueles/as que, com suas lutas incansáveis, almejam uma sociedade melhor.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a todos (as) os (as) professores (as) que contribuíram para a minha formação no decorrer da minha vida escolar, especialmente àqueles/as que me marcaram positivamente durante os cursos: Magistério no Colégio Antonio Dorigon, Pedagogia na UNICENTRO e Pós Graduação na UEM. No Magistério à professora Denise Maria B. Ziegmann. No curso de Pedagogia meus sinceros agradecimentos aos professores: Adenilson José da Silva; Ademir Ribas; Angela Helena Bona Josefi; Carlos Herold Junior; Darlan Faccin Weide; Denise Maria Barch Ziegmann; Eglecy do Rocio Lippmann; Isabel Cristina Neves; Klevi Mary Fanfa Ribas; Nilsa O. Pawlas e Rosangela Abreu do Prado Wolf. Aos professores da Pós-Graduação em Educação: Marta Sueli Sforzi, Irizelda Martins, Maria Cecílio, Rosangela Celia Faustino, Nerli Nonato Ribeiro Moro e João Luiz Gasparin, vocês são meus maiores incentivadores.

Ao meu orientador, Dr. João Luiz Gasparin, que pela confiança na superação dos momentos mais difíceis desta caminhada, com sabedoria e sensibilidade, humanamente me acolheu, fazendo-me acreditar que seria possível, e, principalmente, pelo incentivo dado por meio de seu exemplo ao ver na Educação uma perspectiva de transformação da sociedade.

Às professoras Dr^a. Tereza Kazuko Teruya e Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, que participaram da banca de qualificação – obrigada pelas valiosas contribuições no processo de amadurecimento desta dissertação.

À professora Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende, pela leitura atenciosa e crítica do trabalho, possibilitando a ampliação do estudo e a correção de equívocos.

Aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições durante o Curso.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação, Hugo e Márcia, pela compreensão e agilidade ao atenderem às minhas solicitações.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação, pelos momentos compartilhados, especialmente à Valdiléia Xavier de Oliveira, que compartilhamos desde as angústias e medos às alegrias e conquistas.

À minha família, especialmente duas pessoas grandiosas: minha mãe, exemplo de perseverança, que no sacrifício de sua vida nos possibilitou estudar e Antonio Jeferson Valentim, que com suas palavras firmes, amorosamente dedicou sua atenção às minhas inseguranças, apostando em minha capacidade de chegar ao final de mais uma etapa.

Aos alunos participantes da pesquisa, meu carinho especial pela responsabilidade e dedicação durante o processo de formação.

Aos professores do curso de Formação de Docentes: Daniel Fritsch, Mary Camargo, Aniele Cardoso, Gesiele Vieira, Roberto Ramos e Mirian Machula, participantes da elaboração e execução dos planos de trabalho docente-discente, que me possibilitaram acompanhar um processo concreto de formação, oportunizando as condições operacionais para que este trabalho se tornasse possível.

Ao meu amigo professor Gilson Mezarobba, por permitir meu acesso à sua biblioteca particular, disponibilizando-me um riquíssimo acervo bibliográfico, fundamental para a realização deste estudo.

À direção e equipe pedagógica da escola campo de pesquisa, que carinhosamente concedeu o espaço e apoio para que este trabalho se tornasse legítimo.

Aos amigos, pelo apoio, companheirismo e amizade, especialmente aos que apoiaram as minhas decisões e entenderam os motivos do meu afastamento no trabalho.

Meu especial agradecimento à Marilene Meira de Camargo, além das longas discussões teóricas que compartilhamos me incentivou a participar do processo de seleção.

À minha amiga Elisabeth Wahlbrinck Jauer, que me acompanhou neste percurso.

A teoria [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação (VÁSQUEZ, 1977, p. 206-207).

KASPOCHAK, Marilene. **CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE-DISCENTE**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2013.

RESUMO

Nesta pesquisa visou-se, a partir da discussão teórica, abordar a prática de planejamento docente-discente, mediante a execução das cinco fases do processo didático-pedagógico proposto por Gasparin (2009). O objetivo consistiu em apontar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico-prático ao processo de ensino escolar. Investigou-se uma forma de planejamento, qual seja, a elaboração do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica e sua aplicação, como condição para uma organização do ensino formativo, promotor da aprendizagem e desenvolvimento. Ao considerar que os conteúdos escolares podem ser entendidos nessa perspectiva teórico-metodológica, como uma necessidade individual e social, a fim de que, ao serem apropriados possam constituir-se em instrumentos de mudanças sociais, elegemos como problema a ser investigado: como pode ocorrer a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente? Neste sentido, após estudo das teorias pertinentes à compreensão da prática-teoria-prática como processo dialético do ensino e da aprendizagem escolar, realizou-se a análise dos resultados da pesquisa empírica a partir da elaboração e execução de projetos de trabalho na perspectiva da didática proposta para a Pedagogia Histórico-Crítica. Para a coleta dos dados pesquisados e a pertinente análise, de certa forma já praticando a teoria, contamos com um grupo de alunos e professores do curso de Formação de Docentes de uma Instituição Pública do Estado do Paraná, os quais se propuseram a participar de momentos de formação, de elaboração e aplicação do planejamento, mediante as cinco fases do processo didático-dialético. A prática dialética exercitada no processo de formação docente-discente fundamentou-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo método de investigação e de elaboração do conhecimento científico tem base no materialismo histórico-dialético advindo de Marx. A teoria Histórico-Cultural pautada em Vigotski, que utiliza o mesmo método científico, serviu de aporte teórico ao nosso estudo para o entendimento da relação ensino e aprendizagem como processos indissociáveis, que concorrem para a formação tanto dos alunos como do professor. A partir dos estudos realizados e da aplicação das fases do processo didático, revelaram-se nos resultados dessa pesquisa as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto possibilidade formativa dos alunos e professores. O planejamento revela-se em certa medida, nessa perspectiva teórico-metodológica, como instrumento significativo de formação docente-discente, decorrente do processo de mediação das relações do sujeito com a realidade objetiva e dos elementos culturais como expressão das experiências e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Formação docente-discente. Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

KASPOCHAK, Marilene. **CONTRIBUTION OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND TEACHER TRAINING STUDENTS**. 214 f. Dissertation (Master Course in Education) - State University of Maringá. Educational Coordinator: Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This research is aimed, from the theoretical discussion approach the practice of teacher-student planning through implementation of the five stages of didactic-pedagogic proposed by Gasparin(2009), aiming to point out the contribution of Historical-Critical Pedagogy as a theoretical and practical teaching process at school. It was sought to investigate a way of planning, namely the elaboration of the project work in teacher-student perspective Historical-criticism and its application as a condition of an organization's formative education, promoting learning and development. Considering that the school content can be understood in this theoretical-methodological perspective as a social and individual needs, so that, when appropriate can form themselves into instruments of social change, elected as a problem to be investigated: "how may occur contribution of Historical-Critical Pedagogy in the process of teacher-student?" In this sense, after a study of the theories relevant to understanding the practice-theory-practice as a dialectic process of teaching and learning at school, it was achieved the analysis of the results of empirical research from the development and project execution work in view of the didactic proposal for Historical-Critical Pedagogy. To collect the research data and analysis relevant to some extent already practicing the theory, we have a group of students and professors from Teacher Training of a Public Institution of the State of Parana, which proposed to participate in moments of training, development and implementation of Planning through the five stages of didactic-dialectical. The practice dialectic exercised in the process of teacher-student was based on the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, whose method of research and development of scientific knowledge of this pedagogy is based on the historical and dialectical materialism arising from Marx. Historic-Cultural Theory guided by Vygotsky, which also uses the same scientific method, served as the theoretical basis of our study for understanding the relationship between teaching and learning as inseparable processes that contribute to the formation of both the students and the teacher. From the studies and implementation phases of the learning process, revealed by the results of this research, the contributions of the Historical-Critical Pedagogy possibility while training students and teachers. Planning this theoretical-methodological perspective reveals itself to some extent, as a significant instrument of teacher-student who follows from the mediation of relations between the subject and objective reality, and cultural elements as an expression of experiences and knowledge produced by humanity.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Training teacher-student. Didactic of the Pedagogy Historical-Critical.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição de turmas na escola B.....	115
Quadro 2	Cronograma de atividades.....	124
Quadro 3	Tópicos de conteúdo e objetivos específicos.....	126
Quadro 4	Projeto docente-discente de metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização.....	138
Quadro 5	Projeto docente-discente de metodologia para o do ensino de Ciências..	141
Quadro 6	Projeto docente-discente de metodologia para o ensino de História.....	144
Quadro 7	Projeto docente-discente de metodologia para o ensino de Geografia.....	147
Quadro 8	Projeto docente-discente de metodologia do ensino de Arte.....	151
Quadro 9	Projeto docente-discente de metodologia do Ensino de Educação Física.....	155
Quadro 10	Organização dos projetos.....	163
Quadro 11	Distribuição dos projetos.....	178

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Registro dos grupos I.....	166
Ilustração 2	Registro dos grupos II.....	167
Ilustração 3	Produção de Síntese I.....	175
Ilustração 4	Produção de Síntese II.....	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CF	Constituição da República Federativa do Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA.....	28
2.1 Conceção materialista na abordagem histórico-social.....	29
2.2 Conceção dialética na perspectiva materialista.....	31
2.2.1 A práxis na perspectiva dialética.....	40
2.3 Contribuições do método dialético para uma concepção teórico-metodológica.....	50
3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A APROPRIAÇÃO DE CONTEÚDOS CIENTÍFICO-CULTURAIS.....	55
3.1 Situando o contexto histórico da teoria Vigotskiana.....	55
3.2 A práxis como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem.....	58
3.3 Perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento.....	66
4 PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE: A EXPRESSÃO DA PRÁXIS.....	74
4.1 O contexto Histórico da Pedagogia Histórico-Crítica.....	75
4.1.1 A prática pedagógica, princípio educativo.....	79
4.1.2 A didática da Pedagogia Histórico-Crítica como expressão da práxis.....	87
5 CURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	108
5.1 Metodologia teórica da pesquisa.....	108
5.2 A Metodologia prática da pesquisa.....	110
5.2.1 Aspectos Históricos do Colégio A.....	113
5.2.2 Aspectos Históricos da Escola B.....	114
5.2.3 Sujeitos da Pesquisa e procedimentos.....	115

6. A EXPERIÊNCIA DOCENTE-DISCENTE DA PROPOSTA DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	119
6.1 Análise das fases do processo didático (pesquisadora e professores).....	122
6.1.1 Prática Social Inicial do Conteúdo.....	122
6.1.2 Problematização.....	129
6.1.3 Instrumentalização.....	131
6.1.4 Catarse.....	133
6.1.5 Prática Social Final do Conteúdo.....	159
6.2 As fases do processo didático na formação dos alunos.....	160
6.2.1 Prática Social Inicial do conteúdo.....	167
6.2.2 Problematização.....	168
6.2.3 Instrumentalização.....	172
6.2.4 Catarse.....	172
6.2.5 Prática Social Final do Conteúdo.....	174
6.3 As fases do processo didático na formação dos alunos.....	175
6.4 Comunicação dos resultados.....	178
 7 CONCLUSÃO.....	 182
 REFERÊNCIAS.....	 195
 ANEXOS.....	 197

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento historicamente acumulado e sistematizado ocupa um lugar central no processo de desenvolvimento do ser humano. Nesta perspectiva, a humanização é entendida como produto do processo histórico em constante transformação, formando sujeitos concretos que se produzem continuamente, criando mecanismos para intervir de forma transformadora nas demandas sociais, à medida que se tornam conscientes de si e de suas capacidades de atuação. Nesse processo de formação humana inclui-se a escola como responsável pelo conhecimento sistematizado. Elege-se a escola como o local onde se desenvolve o processo educativo.

A transformação social, proporcionada pela formação humana no processo de ensino escolar, encontra sustentação especial, entre as diversas teorias, na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Seus fundamentos teórico-metodológicos pretendem superar a dicotômica relação teoria-prática, propondo uma nova forma de organização do ensino, tendo em vista a apropriação do conhecimento científico-cultural. Tal perspectiva atribui à escola a função de possibilitar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado e científico, por considerar que os conteúdos escolares são necessidades individual e social e, os conteúdos, ao serem apropriados, constituem-se em instrumentos de transformação social.

Nesse sentido, compreender as bases epistemológicas que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani, incita-nos a recorrer aos fundamentos do materialismo histórico e dialético, forjado por Marx e Engels. Embora percorrendo caminhos já trilhados por tantos pesquisadores, o assunto em questão não se esgota, bem como não é nossa pretensão fazê-lo, visto que buscamos apenas apresentar, em linhas gerais, considerações sobre o processo do conhecimento delineado nas teorias desses pensadores.

Marx e Engels se fazem pertinentes para este estudo porque se constituem nos fundamentos do materialismo histórico e dialético. Trazemos também as contribuições de Gramsci¹ pois partilhamos de muitos de seus conceitos, sobretudo, pela sua “fiel concepção epistemológica ao método materialista histórico e dialético” conforme destaca Martins (2008,

¹ A título de informação, no Brasil, o contato definitivo e importante com os escritos de Gramsci na área de Educação ocorre na PUC de São Paulo, em 1978, com a turma de doutorado em Filosofia da Educação na disciplina “Teoria da Educação” ministrada pelo professor Saviani, que se propôs a viajar à Itália em busca dos escritos de Gramsci. A chegada de Gramsci à educação brasileira ocorre num contexto de mudanças da ordem societária, em que a sociedade civil organizada insere-se na luta política (ideologia) e epistemológica (teoria) em favor do projeto de superação da sociedade do capital e da educação escolar voltada aos interesses da classe trabalhadora (NOSELLA, 2002, p. 29).

p.6) em sua obra intitulada “Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?”².

De modo algum se pretende extrair diretamente dos fundadores do marxismo uma teoria pedagógica que sustente nosso estudo, até mesmo porque, das obras de Marx e Engels que referenciam esta pesquisa, nenhuma se refere especificamente à educação. Entretanto, as obras fornecem categorias adequadas para a crítica da influência do capitalismo também na educação escolar, o que orienta importantes estudos e pesquisas sobre o tema específico. Suas produções sugerem importantes reflexões sobre a formação educativa, as quais serviram em seu tempo e ainda servem de base para a luta pela educação. Fornecem elementos para a compreensão da formação humana, mediante as relações dialeticamente estabelecidas na realidade social, sendo, portanto, relevante apreender alguns elementos da teoria do conhecimento analisados pelos autores referenciados como suporte às discussões que serão apontadas neste estudo.

Nesse propósito, apoiamo-nos em Saviani (2010):

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para pedagogia e nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico (2010, p.422).

Entendida a intenção pedagógica atrelada aos pressupostos do materialismo histórico, busca-se, por meio de apontamentos do que podemos considerar de maior relevância para a interpretação da realidade, mediante as condições histórico-sociais, elucidar os fundamentos

² A obra de Martins (2008, p.5) é resultado de sua tese de doutorado, defendida em 2004, a qual se constitui em uma tentativa de discutir os limites e as possibilidades da práxis revolucionária em um mundo hegemônico pela ideologia neoliberal. Suscita em seus questionamentos a suficiência do método marxista, no sentido de orientar o processo de luta pela superação da sociedade vigente. Apoiando-se no pensamento gramsciano, o autor enfrenta o “[...] desafio em averiguar o nível de ortodoxia que a epistemologia gramsciana guarda em relação ao marxismo originário, visto como uma filosofia da transformação”. Os resultados de sua investigação revelam a fidelidade da concepção gramsciana em relação à concepção marxista, ao indicar que a perspectiva transformadora postulada por Gramsci recebe um “valor pedagógico-político”, por apresentar-se como uma possibilidade de compreensão e de intervenção na realidade concreta, nos limites que se abrem na sociedade baseada no modo de produção capitalista (MARTINS, 2008, p.304).

da perspectiva marxista que orientam a concepção de mundo vinculada à transformação social. Tal processo de transformação social, na concepção de Marx, encontra-se diretamente relacionado às contradições e lutas de classes. Ou seja, da luta constante entre interesses opostos, que se desenvolve na própria base material da sociedade mediante a dinâmica das relações que se manifestam em diferentes contextos históricos, referenciando as formas como os homens produzem sua sobrevivência material.

A perspectiva marxista, do ponto de vista de seus autores clássicos e fundadores, Marx e Engels, refere-se a uma concepção filosófica do mundo vinculada à crítica da sociedade em que vivem, propondo-se a transformá-la. A explicação da sociedade pelo seu método de análise, ao ser aplicado à história, consitui-se no materialismo histórico e dialético, oferecendo ao pensamento filosófico um caráter dialético, materialista e histórico, mas principalmente um caráter prático e transformador. A dialética é compreendida como a lógica do movimento do pensamento, a materialidade é a compreensão de que os homens se organizam em sociedade para a produção e a reprodução da vida e a historicidade se expressa pela compreensão de que os homens vêm se organizando diferentemente ao longo dos tempos.

Compreender os pressupostos que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta teórico-metodológica para a organização do ensino como processo de formação, mediante suas conexões com o meio social historicamente determinado pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, implica necessariamente em analisá-la segundo o materialismo histórico e dialético.

O método materialista histórico, desenvolvido por Marx em meados do século XIX, delineou o caminho epistemológico marxista, servindo-lhe de orientação aos estudos da história e da sociedade burguesa. Por meio da dialética, o método de análise de interpretação da realidade histórica e social constituiu-se em instrumento de luta política para o movimento operário. “O materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado” (TRIVIÑOS 2010, p.51).

Diante da perspectiva de transformação social, o método dialético de elaboração do conhecimento, o qual fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS 2010, p.51).

O método materialista histórico dialético, como método de interpretação da realidade, traz um instrumental teórico e metodológico para a problemática que nos propomos a

investigar. No entanto, desvelar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica como processo de ensino escolar para a apropriação do conhecimento científico-cultural implica, necessariamente, compreender a educação escolar comprometida com a elevação da consciência. Trata-se da instrumentalização para transformação social. Esses conceitos têm sua base teórica sustentada nos escritos de Marx e Gramsci.

Considerado um pensador de tradição marxista, Gramsci adota a interpretação de Marx sobre a história da economia das sociedades e suas relações de produção e, utilizando-se do seu método, a filosofia da práxis, procurou relacionar a evolução dos intelectuais com a evolução da divisão social do trabalho, realizando interfaces das forças produtivas e as forças intelectuais, por meio da economia, das instituições sociais e do campo cultural.

Os agentes capazes de realizar a transformação social são, para Gramsci, os intelectuais. Enquanto categoria social, o papel do intelectual é o de organizador cultural, de um agente determinado a organizar o seu mundo e seus homens, fornecendo homogeneidade à classe que representa.

O princípio fundante do ideário gramsciano parte do estudo das relações humanas histórico-sociais no desenvolvimento das forças produtivas e, dessa premissa, decorre uma concepção de educação vinculada à transformação das relações sociais. Para Nosella, (1991, p.138), o trabalho industrial definido por Gramsci consiste na “[...] forma moderna de atividade produtiva e princípio educativo do homem moderno”, pois, não há como pensar o homem desvinculado do seu tempo histórico e das condições concretas em que este se desenvolve como fruto das relações sociais.

Nas contribuições do pensamento gramsciano, a organização social, promovida pelo intelectual orgânico mediante a tomada de consciência de sua função social, é vista como possibilidade para a transformação social, por meio da atuação nos espaços burocratizados das instituições em geral, como por exemplo a escola.

É importante destacar que não é objetivo do presente estudo abordar conceitos, no que se refere ao intelectual orgânico, nem tampouco esmiuçar o conceito de educação formulado por Gramsci, mas identificá-lo de algum modo ao longo deste estudo, como contribuição às discussões em relação ao papel educativo cultural que esse autor atribui aos intelectuais, o qual deve ser desenvolvido de forma articulada ao conhecimento científico-cultural e político. Nesse entendimento reside a possibilidade de o professor, enquanto intelectual orgânico³, com

³ 54Encontra-se nos estudos de Gramsci (1995), o conceito de intelectual orgânico. Trata-se de ser ao mesmo tempo especialista e político comprometido, historicamente, com seu meio social, no sentido de organizador da cultura mediante seu papel ativo na sociedade a qual pertence.

seu domínio teórico-metodológico, propiciar em sua prática a organização da cultura.

Apoiados nos pressupostos categoriais de análise e interpretação da realidade, difundidos pelo método materialista histórico dialético que fundamenta teórica e metodologicamente a Pedagogia Histórico-Crítica, a tomada de consciência para organização e transformação social implica na formação humana pela apropriação dos conteúdos científico-culturais.

Os conteúdos científico-culturais, na acepção de Saviani (2012), são denominados de conteúdos clássicos, entendidos como saberes sistematizados, elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos no decorrer do processo educativo. Trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no sentido de distinguir os conteúdos essenciais daqueles secundários, conforme a função social que a escola se propõe a cumprir. É nessa perspectiva que o entendimento de clássico foi tomado como referência, sobre o qual Saviani (2012, p.87) afirma: “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”.

Para Gasparin (2009, p.122), professores e alunos precisam, portanto, descobrir para que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola. “O trabalho de todo o processo ensino-aprendizagem apresenta-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo”.

Seguindo nessa direção, a educação, segundo Saviani (2012), tem por objeto a identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos da espécie, necessários à formação humana. Atribui-se como função social da escola, defendida nessa perspectiva, que a educação escolar deverá possibilitar:

- 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) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012, p.8).

A compreensão das ações objetivas dos processos educativos analisados nessa perspectiva teórica, sob a luz da metodologia marxista, postula uma concepção de formação vinculada à transformação social. Esta concepção suscita compreender o contexto social no qual a escola se encontra, bem como sua relação direta com os ditames do sistema no modo

de produção capitalista, tendo em vista a superação da sociedade vigente quando discute a viabilidade de uma proposta de ensino comprometida com a instrumentalização da classe trabalhadora.

Para que a escola cumpra sua função social e de fato sirva aos interesses da classe trabalhadora, deve estar atenta para levar a todos um ensino de qualidade, para que, realmente, a educação se torne uma prática mediadora do sujeito em seu meio social. Isso porque, segundo Saviani (2012, p.121) “[...] se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção”, e que, portanto, é função da nova geração transformar as relações herdadas, produzidas histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Para essa perspectiva teórica, não se nega o fato de o conhecimento ser fruto do modo de produção capitalista, mas se discute o modo pelo qual a classe dominante apropria-se da cultura universal e a utiliza em seu benefício próprio, para a dominação da classe menos favorecida, destinando à classe trabalhadora o mínimo de escolarização. Nesse entendimento reside a necessária e efetiva proposta de educação intencionada em priorizar na função da escola a sistematização dos conhecimentos históricos, fornecendo possibilidade às novas gerações de incorporar os elementos herdados. Esses são os elementos produzidos pela humanidade, de modo que os conhecimentos, ao serem apropriados, possam ser constituídos instrumentos de transformação das relações sociais.

No que se refere aos fundamentos dessa perspectiva, um breve olhar para a literatura acadêmica revela-nos que a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido constantemente objeto de estudo. O legado teórico dessa perspectiva referencia diversos trabalhos acadêmicos, sendo que muitos desses apenas referem-se a seus fundamentos ou às suas implicações sociais mais amplas, fazendo a conexão entre educação e sociedade. Para Gasparin (2009), alguns sugerem caminhos a serem percorridos na prática pedagógica, mas sem muita relevância no que se refere às ações didático-pedagógicas necessárias ao trabalho docente-discente.

Aguns estudos relevantes têm delineado essa perspectiva de formação pedagógica. Além das diversas produções de Saviani, autor da referida pedagogia, são destacados trabalhos merecedores de citação, por explorarem “as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da didática”. Saviani (2010, p.424) esclarece que:

[...] no campo da didática, João Luiz Gasparin (2002), *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006),

Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; na psicopedagogia, Suze Gomes Scalcon (2002), À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica; no ensino de ciências, César Sátiro dos Santos (2005), Ensino de ciências: abordagem históricocrítica; e na área de educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005), Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?

Autores como Gasparin (2002; 2009), Marsiglia (2001) e Scalcon (2002) têm apontado a possibilidade em desenvolver o trabalho didático-pedagógico ao articular a Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria histórico-cultural. Para esses autores, as duas teorias apresentam pontos convergentes. O primeiro postulado consiste em afirmar que ambas compartilham do referencial teórico marxista fundamentando-se no materialismo histórico e dialético. A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Scalcon (2002, p.121), recorre ao materialismo histórico para “[...] alicerçar-se como teoria pedagógica, que, como tal, necessita perfilar filosófica e epistemologicamente um tipo de homem, guiar-se por uma concepção de sociedade” e vincular-se aos elementos da teoria histórico-cultural para então “[...] apropriar-se de uma compreensão psicológica de educando”.

Entre os trabalhos que merece relevância, indicado por Saviani, é de autoria de Marsiglia (2011). Fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e nos postulados da teoria histórico-cultural, a autora apresenta reflexões sobre a prática educativa a partir de sua intervenção pedagógica na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. Demonstra pela experiência efetivada, a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de ensino também pelos resultados da aprendizagem de seus alunos.

Para Gasparin (2009), a importância de recorrer aos postulados da teoria histórico-cultural implica no entendimento do processo mental, no que se refere à construção dos conceitos necessários ao encaminhamento das ações didático-pedagógicas, docente e discente. O ponto em comum entre as teorias refere-se à valorização dos conceitos/conteúdos como meio de apropriação/assimilação da cultura, que se constitui como elemento especial no processo de formação e desenvolvimento dos alunos. Todavia, a apropriação dos instrumentos culturais construídos historicamente pela humanidade decorre da ação intencional e da organização do ensino sistematizado. Essas concepções são consideradas nos escritos de Vigotski (2011), como também nos estudos de Saviani (2012). Ambas destacam a valorização dos conhecimentos para a apropriação da cultura produzida pela humanidade.

Considera-se na teoria histórico-cultural a constituição de um método eficiente de

leitura de mundo e de análise da educação, que se expressa numa didática capaz de ser um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da transformação da realidade.

Outro posicionamento, comum às teorias, consiste na função do professor em desempenhar, nos processos de ensino e aprendizagem, as condições para apropriação do saber, ou seja, para a formação dos conceitos científico-culturais. O trabalho do professor, segundo Gasparin (2009 p.116), “consiste em ações intencionais que conduzem os alunos à reflexão sobre os conceitos que estão sendo propostos”.

Nos mencionados estudos de Gasparin (2009) e Scalcon (2002) é considerada, no ensino, a possibilidade de promover o desenvolvimento integral do aluno, mediante estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade, de compreensão e atuação do aluno na realidade, através da solução de problemas inerentes à prática e para a prática social. A ação docente tem sido considerada como uma das atividades mediadoras, que se funda nas intervenções que atuam na zona de desenvolvimento proximal, para a identificação do nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. A prática pedagógica constitui-se na seleção e execução dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos processos significativos de ensino-aprendizagem.

No que se refere às potencialidades de desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal é tomada como um espaço dinâmico, no qual residem temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas. Aí se desenvolvem as ações intencionais, que concorrem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pela mediação entre aluno, professor e conhecimento, que conduz à formação de conceitos científicos fundamentalmente necessários à apropriação e reelaboração dos saberes historicamente produzidos. Portanto, é função social da escola promover a organização das práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno apropriar-se do conhecimento histórico-cultural.

A obra de Scalcon (2002) é o resultado de sua dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria. São apresentadas as principais abordagens da psicologia e suas repercussões na educação. Em seguida, localiza a perspectiva crítica de educação, chegando aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A autora, busca a articulação entre a corrente da psicologia histórico-cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica. No prefácio, Saviani (2002b, p.XI-XII) afirma que “este livro traz uma contribuição de grande relevância para a construção e o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, pois aborda um aspecto central do fazer educativo que se reporta à questão da unidade psicopedagógica”.

No que se refere à nossa pesquisa, é importante destacar a obra de Gasparin (2002), organizada em cinco capítulos, os quais são dedicados aos passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Entre os diversos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, a obra de Gasparin (2009) apresenta uma proposta metodológica de planejamento de ensino-aprendizagem, norteada pela concepção Histórico-Crítica e vinculada à teoria histórico-cultural. O trabalho do professor apresenta uma proposta didática que permite visualizar os fundamentos teóricos e os procedimentos práticos possíveis a serem desenvolvidos. Não se trata de atividade puramente prática, mas de um trabalho docente-discente articulado dialeticamente, que imprime o movimento prática-teoria-prática. Saviani (2002), na apresentação da obra, destaca a relevância dessa proposta, afirmando que “[...] se trata de um trabalho extremamente coerente e consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social”, pela abordagem criteriosa na apropriação da teoria para a realização do “trabalho educativo”. Esses esclarecimentos se fazem necessários ao entendimento da proposta didática como instrumento de formação docente-discente para além dos espaços escolares. No entanto, a revisão da literatura revelou que muitos dos trabalhos acadêmicos apenas fazem referência à obra, sumariamente destacam os momentos do processo didático, imprimindo a ideia de um simples passo a passo a ser seguido. Daí a importância em compreender os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo principal investigar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para formação docente-discente, como processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de uma nova forma de planejamento no curso de formação de docentes, para a aplicação das práticas pedagógicas vistas como condição para uma organização do ensino formativo, promotor da aprendizagem e desenvolvimento.

Para verificar a eficiência do objetivo central emergem os seguintes objetivos específicos: a) aplicar o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, mediante as cinco fases do processo didático proposto por Gasparin (2009), para verificar sua eficiência na apropriação dos conhecimentos científico-culturais; b) identificar as condições de execução do método didático-pedagógico proposto na Pedagogia Histórico-Crítica, conduzindo a uma organização do ensino formativo e promovendo junto aos alunos (as) a apropriação e internalização dos conceitos possíveis de generalização; c) constatar a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica, seus avanços como metodologia de planejamento, de estudo dos professores e de ensino e aprendizagem significativa dos conteúdos escolares pelos alunos.

A necessidade que percebemos de delinear uma formação consistente, vinculada ao

compromisso com a transformação da sociedade por meio da apropriação do conhecimento científico-cultural, leva-nos a adotar as premissas delineadas pelos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual a compreensão da realidade social e educacional é entendida como uma síntese das múltiplas determinações sociais e com possibilidade de transformação da realidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica consiste num importante referencial teórico-metodológico para os cursos de formação de docentes, tendo em vista a valorização dos conteúdos escolares, entendidos como uma necessidade individual e social que, ao serem apropriados, possam constituir-se em instrumentos de mudanças sociais. À luz dessa compreensão pretendeu-se investigar: como pode ocorrer a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente?

A partir do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, reforça-se a ideia de que a formação do professor deve estar estruturada em consistente base teórica, na qual as práticas pedagógicas refletem diretamente na formação dos alunos e dos professores. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de aplicação do método didático-pedagógico dessa pedagogia, mediante as cinco fases do processo didático proposto por Gasparin (2009), cuja execução consiste numa prática de plano do trabalho docente-discente em sala de aula, conduzindo a uma formação tanto do aluno quanto do professor, por meio da apropriação dos conceitos científico-culturais.

Saviani (2012, p.XVII), autor da pedagogia, ora mencionada, convoca-nos a praticar a teoria:

Busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo em que renovo o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consciência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica.

Nossa iniciativa de praticar a teoria implicou em novos questionamentos: a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica poderá contribuir para mudanças significativas das práticas pedagógicas? A aplicação das cinco fases do processo didático proposto por Gasparin (2009) conduz à organização do ensino, de forma a contribuir para a apropriação do conhecimento científico-cultural? Guiados por tais questionamentos, nossa tentativa de praticar a teoria possibilitou a teorização da prática que se configura, em alguma medida, nos resultados desta pesquisa.

Desvelar tal problemática implicou em alguns procedimentos. Investigamos o objeto

de estudo por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. Inicialmente, realizamos o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de compreendermos sua contribuição no processo de formação docente-discente, bem como a prática do planejamento na organização do ensino. Estudamos e localizamos alguns pressupostos da teoria histórico-cultural nos escritos de Vigotski (2001) e Leontiev (1978), que poderiam subsidiar a organização do ensino como prática dialética do ensino e da aprendizagem. Após isso, organizamos os momentos de formação docente-discente, subsidiados pelo referencial teórico adotado como condição para a elaboração e aplicação dos projetos docente-discente na perspectiva da didática Histórico-Crítica, sendo que a finalidade do processo concreto de formação consiste em desvelar as contribuições dessa pedagogia.

Realizamos o processo concreto de formação com um grupo de seis (6) professores, vinte e oito (28) alunos do curso de Formação de Docentes de um colégio da rede estadual do Paraná, e seis (6) turmas de alunos dos anos iniciais regularmente matriculados no 4º e 5º anos, numa escola municipal, situada no interior do Paraná. Os sujeitos pesquisados são também pesquisadores e se inserem no meio estudado para a realização do experimento didático necessário à proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual consiste na aplicação das cinco fases do processo didático proposto por Gasparin – primeiro passo: prática social; segundo passo: problematização; terceiro passo: instrumentalização; quarto passo: catarse; quinto passo: prática social.

A execução deste trabalho consistiu no envolvimento de todos os participantes da pesquisa. Num primeiro momento, realizou-se o estudo bibliográfico das principais obras de Saviani (2008) e (2012), que sustentam a formação de professores, concepção de ensino e aprendizagem, respaldados nos estudos de Vigotski (2001), necessários à compreensão do processo didático proposto por Gasparin (2009). Num segundo momento, orientou-se a elaboração dos planos de trabalho docente-discentes, que seriam desenvolvidos em sala de aula, sendo que os executores dos planos são os próprios sujeitos da pesquisa. A elaboração dos projetos docente-discente, orientada pela pesquisadora, teve a correção do autor da didática da pedagogia, que por ora tratamos como Pedagogia Histórico-Crítica.

Após o desenvolvimento dos projetos docente-discente, encaminhados junto aos alunos do curso de Formação de Docentes, estes assumiram a proposta seguindo os mesmos procedimentos adotados por seus professores. Realizaram seus estágios experimentando a teoria metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica durante os estudos referentes aos fundamentos da proposta, elaboração dos planos docente-discente e sua execução junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O acompanhamento da pesquisa antes e durante a aplicação das aulas ministradas, tanto pelos professores quanto pelos alunos estagiários do curso de Formação de Docentes, foi registrado em áudio, vídeo e diário de bordo da pesquisadora. Os procedimentos técnicos adotados, correspondentes à parte prática da coleta de dados, consistiram na utilização dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada junto aos alunos estagiários e aos alunos dos anos iniciais e questionário aos professores e alunos estagiários do curso de Formação de Docentes, a fim de conferirmos a viabilidade da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Aos alunos dos anos iniciais aplicou-se o questionário indagando-os quanto à participação durante as aulas, na compreensão dos conteúdos por meio das dimensões do conhecimento e seu interesse em aprender pela referida metodologia.

Diante do proposto, investigar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico para a formação docente-discente implica em entendê-la a partir do materialismo histórico e dialético. O processo de trabalho desta investigação percorreu um longo trajeto de estudo e planejamento exercitado junto aos sujeitos da pesquisa, que permitiu a realização de um processo concreto de formação.

A intencionalidade de investigar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente-discente, como processo de ensino escolar para a apropriação do conhecimento científico-cultural, levou-nos a percorrer um longo caminho de inquietações advindas de estudos teóricos e da prática pedagógica exercida em sala de aula. Por isso se busca, nessa pedagogia, o embasamento teórico-metodológico para reforçar o pensamento de Saviani (2012) de que a formação do professor não é neutra, suas práticas pedagógicas refletem-se diretamente na formação dos alunos, portanto, a formação deve estar estruturada em consistente base teórica.

Sob essa perspectiva, entende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani e fundamentada em obras marxistas, consiste num conjunto que compõe importante referencial teórico para análise do processo educativo nos mais diversos campos do conhecimento, especialmente nos cursos de formação de docentes, cujos processos de formação para a atuação transformadora da realidade consistem na apropriação dos conteúdos escolares, os quais devem ser enfatizados como uma necessidade individual e social que, ao serem apropriados pelos alunos, constituem-se em instrumentos de mudanças sociais, devendo ser incorporados numa totalidade⁴.

⁴ Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade”

Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de investigar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente-discente, sob a perspectiva das bases teóricas, que busca por meio do materialismo histórico-dialético, de compreender os fenômenos humanos e sociais na totalidade histórica das relações estabelecidas mediante o contexto histórico no qual se desenvolvem. Considera-se ainda a necessidade de aprofundamento dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica quanto à aplicação do método desta pedagogia, mediante as cinco fases do processo didático proposto por Gasparin. Trata-se de um estudo socialmente relevante, que busca, a partir de bases teóricas definidas, compreender os condicionantes sociais como fatores determinantes das ações humanas.

A vinculação da teoria à prática pode ser compreendida quando se possibilita a aplicação do método didático-pedagógico, o qual conduz a uma formação tanto do aluno quanto do professor, por meio da apropriação dos conceitos científico-culturais. A pesquisa tornou-se viável, pois, para os estudos teóricos, há um amplo acervo bibliográfico a ser consultado. Quanto à viabilidade da pesquisa, por meio de uma sondagem inicial, revelou-se o interesse de um grupo de professores e alunos do curso de Formação de Docentes de um colégio estadual pertencente ao Estado do Paraná, os quais se propuseram a estudar as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e o referencial teórico-metodológico que a fundamenta, para a elaboração e aplicação das aulas conforme o método de ensino proposto por esta pedagogia.

A dissertação foi organizada em seis capítulos. Na introdução delineou-se brevemente a perspectiva de formação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, na qual o processo do conhecimento tem por base o materialismo histórico, como método não apenas de uma análise da realidade, mas que permite ir além das visões idealistas da educação, apresentando suas contribuições e seus limites para um processo de transformação social.

O Capítulo segundo dedicou-se aos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva Histórico-Crítica, delineados na concepção marxista do materialismo histórico e dialético desenvolvido por Marx e Engels. Trata-se do entendimento de elementos extraídos do pensamento dos autores mencionados, necessários à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos e para a compreensão desta perspectiva como princípios norteadores da pesquisa que nos propusemos a investigar.

No terceiro capítulo discutiram-se alguns elementos da teoria Histórico-Cultural, os quais, fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, propõem uma

perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento pelo processo de mediação dos elementos culturais constituídos na relação histórica e social, tendo em vista a compreensão da prática dialética do ensino e da aprendizagem como processos indissociáveis.

No quarto capítulo apontaram-se as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica ao processo de formação docente-discente. As ações didático-pedagógicas dessa perspectiva compreendem a teoria e prática como unidade dialética do ensino e aprendizagem. Discute-se a organização do ensino pela proposta didática sugerida por Gasparin (2009), tendo em vista a prática dialética do ensino e da aprendizagem como fator preponderante deste processo.

Para o quinto capítulo reservou-se as descrições do percurso metodológico delineado na pesquisa. Organizada em dois momentos, a pesquisa teórica compreende os fundamentos que sustentam a proposta teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, e, a pesquisa empírica representa a parte prática desenvolvida num processo concreto de formação docente-discente. Essa organização é de cunho didático, visto que entendemos a teoria e a prática como elementos indissociáveis no processo de conhecimento.

O sexto capítulo destinou-se às análises dos resultados obtidos na pesquisa empírica. As categorias analíticas deste trabalho são: Prática Social Inicial, Problemática, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final. Essas categorias foram analisadas em dois momentos: 1) Estudos teóricos com o grupo de professores, elaboração e aplicação dos projetos de trabalho docente-discente; 2) Apropriação da nova metodologia de ensino pelos alunos do curso de Formação de Docentes, tendo em vista a implementação da proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica pelos alunos do curso de formação de docentes junto aos alunos dos anos iniciais. O processo dialético do ensino e da aprendizagem escolar se esclarece no desenvolvimento das cinco fases do processo didático executado junto aos professores e alunos do curso de formação de docentes, mediante a prática de planejamento docente-discente.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2012), tem por princípio a valorização dos conhecimentos científico-culturais, pois estes são a base para a transformação da realidade. A apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade não ocorre de forma imediata, mas deriva do processo de mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e com a cultura. Saviani (2012), ao tomar por princípio as contribuições de Marx, assevera que no processo do conhecimento o movimento do pensamento entendido como movimento dialético é que dá forma à compreensão dos processos educativos. Para o autor, esse movimento, como um caminho teórico-metodológico, indica a superação do senso comum educativo pela consciência filosófica.

Do ponto de vista da educação, superar a consciência comum significa promover o homem, mediante a apropriação da cultura⁵. É necessário, conforme Saviani (1991, p.41), “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”.

Para o autor, situar o homem a partir da realidade humana, no meio cultural e social, significa entender que a realidade cultural também é um dado da realidade humana, de modo que o homem não existe sem cultura. Ao mesmo tempo em que o homem produz a cultura, a cultura produz o homem. Para Saviani (1991, p.47) “[...] o homem não existe sem cultura e nem a cultura sem o homem. É justamente no momento em que ele é capaz de fazer cultura que ele se define como homem”.

A existência humana se faz pela produção e apropriação cultural, de modo que ao agir, o homem antecipa idealmente os resultados de suas ações. No que se refere a uma ação educativa intencional, a apropriação da cultura historicamente produzida é condição necessária ao desenvolvimento humano.

É pelo trabalho que o homem modifica tanto a natureza física como a natureza humana. A forma de trabalho que ora tratamos, como defendido por Marx, é no sentido ontológico, o que possibilita ao ser humano desenvolver-se em atividade humana e que contribui para a tomada de consciência, delineando a formação do ser social, no conjunto das

⁵ Para Saviani (1991, p.40), “a cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação”.

relações com outros homens. Além disso, como nos indica Marx, é na produção da vida material que os homens modificam a natureza e a si próprios, mas o realizam a partir das condições materiais existentes.

Ainda que brevemente, pretende-se apontar as trajetórias necessárias para a compreensão do processo de conhecimento, na perspectiva crítica, como instrumento teórico-metodológico à transformação social. Para tanto, recorre-se a alguns elementos discutidos na teoria marxista, o que exige certa compreensão desta teoria, como pressuposto relevante à proposta de ensino orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Sem a intenção de realizar um estudo minucioso da trajetória prática intelectual de Marx e Engels, alguns posicionamentos dos autores são trazidos neste texto com o objetivo de situar o contexto do qual partiram os autores, no sentido de esclarecer a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao perceber as contradições engendradas no meio social, Marx e Engels (1965) utilizaram-se do método dialético para interpretar a realidade histórica e social, orientaram-se pelo princípio de que o ser humano é histórico e social, constrói sua própria existência. Difere-se dos demais animais não apenas por sua capacidade de raciocínio e de convivência social, “[...] mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]” num determinado tempo histórico, sendo, portanto, autores e atores de sua própria história (MARX & ENGELS 1965, p.27).

2.1 Concepção materialista na abordagem histórica-social

As explicações sobre a realidade por Marx e Engels tomam como ponto de partida os indivíduos reais, suas condições materiais de existência, invertendo a dialética hegeliana, ou, como disse Marx (1965, p.29): “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico”. Portanto, para os materialistas, o movimento da matéria, do real, precede o movimento das ideias, que são a expressão ideal do movimento real.

Nesse sentido, Marx e Engels (1965) tecem suas críticas à visão filosófica hegeliana de conceber o mundo pela abordagem idealista e tratar o materialismo baseado na aparência das coisas, desvinculada da história. As abrangentes críticas de Marx e Engels se estendiam em várias abordagens que se colocavam ao grupo intelectual e político em que se situavam o

idealismo hegeliano e o materialismo feuerbachiano, mas criticaram principalmente a visão idealista do homem, eternizadora da realidade existente e que não permitia visualizar o processo de transformação e a história da própria realidade.

As compreensões de Marx e Engels são levantadas no período de desenvolvimento da ciência moderna, a partir dos avanços e conquistas até então obtidos pela ciência da natureza, por meio da pesquisa empírica e da observação, da descoberta das relações reais, das leis e fenômenos da natureza. Ao considerar esses avanços, entenderam a necessidade de superar a ideologização na história dos homens, no modo de conceber as relações que estabelecem tanto com a natureza como entre si. Tendo em vista que a forma como a ciência da natureza explicava os fenômenos, não era suficiente para compreender as transformações que vinham ocorrendo, Marx e Engels apresentaram explicações lógicas do movimento dinâmico da totalidade e reciprocidade entre a natureza e os homens, contrapondo-se à ideologização e falsa compreensão histórica da humanidade. Desafiaram-se a compreender uma única ciência, a ciência da história, fundamentando, portanto, os pressupostos materialistas na centralidade histórica, como afirmaram: “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência dos seres humanos vivos” (MARX; ENGELS, 1965, p.15). O primeiro ato histórico consiste em que os homens produzem os meios para satisfação de suas necessidades básicas e, dessa forma, produzem sua vida material, a qual se realiza pelo trabalho.

A relação do homem com a natureza indica a principal característica que o diferencia relativamente dos outros animais, pois, enquanto os animais se adaptam à natureza, o ser humano a domina e transforma segundo suas necessidades. É a partir da negação da natureza que ele se constitui homem. Com efeito, os processos de mudança são decorrentes do trabalho, entendido como condição que permite ao homem adaptar a natureza às suas necessidades. O homem se utiliza do trabalho para produzir os bens necessários para sua sobrevivência e, para essa produção, são necessários meios de produção e a força de trabalho, sendo os primeiros constituídos pela composição dos instrumentos de trabalho e a matéria prima (ou ainda, objeto de trabalho).

[...] trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla sua interferência material com a natureza. Enfrenta a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza (MARX, 1999, p.211).

Para a concepção marxista, o trabalho é concebido como atividade exclusivamente humana, um meio de relação do ser humano com a natureza. O trabalho é elemento dessa mediação, que se materializa no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural.

No processo de produção, o homem não apenas modifica a materialidade pela qual deseja satisfazer suas necessidades. Ele concretiza nesse material um projeto anterior, criado conscientemente. Coloca em ação não apenas as suas potencialidades naturais, mas também retira as potencialidades existentes na natureza e as coloca a seu favor. É nessa atividade fundante da existência humana que o trabalho adquire forma histórica e social. No momento que a pessoa interage com a natureza alterando-a para a satisfação de suas necessidades essenciais, paralelamente, altera sua própria natureza.

Para Marx, a sociedade só pode ser compreendida pelas condições materiais da existência humana. A sociedade é entendida por Marx como produto humano, mediante as relações estabelecidas: homem-natureza e homem-homem. As relações da ação recíproca dos homens, seres sociais e históricos, é que favorecem as condições para a construção de uma sociedade.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de existência depende principalmente da natureza de tais meios já existentes, e cuja reprodução se faz necessária. Não devemos considerar esse modo de produção exclusivamente sob tal ponto de vista, ou seja, considera-lo como a reprodução da existência física dos indivíduos, mas sim como representando, já uma forma determinada da atividade dessas pessoas, uma forma precisa de manifestar sua vida, um modo de vida determinado (MARX; ENGELS, 1965, p.15).

Desse entendimento, pode-se afirmar que o ser humano é o construtor do mundo em que vive, por meio do seu trabalho constrói o mundo e a si próprio. No entanto, são as condições econômicas, sociais, políticas e culturais de cada momento histórico, que dispõem as condições para modificar a realidade. Nesse sentido, todo o processo de transformação só pode ser compreendido a partir do movimento dialético.

2.2 Concepção dialética na perspectiva materialista

O materialismo histórico e dialético, tal como exposto por Karl Marx e Friedrich

Engels, consiste no princípio de que conhecer a realidade só é possível se partirmos da matéria, realidade histórico-social, analisada a partir da lógica dialética. Essa realidade é construída pela ação humana, mas a ação do homem não se faz no vazio econômico, político e cultural de um momento histórico. Pelo contrário, o trabalho humano se desenvolve na realidade concreta e na complexidade de um sistema de relações sociais que determinam as circunstâncias para transformação. Ao fazer isso, produz-se a si mesmo, de modo que se pode dizer “[...] o ser do homem é seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1965 p.22).

Disso resulta a compreensão de que as transformações sofridas pelo mundo dependeram das relações materiais e do ser social, que se desenvolveu e desenvolve-se com o processo das relações sociais, as quais correspondem à produção material dos homens, “[...] que é o fundamento de toda vida social, e, em consequência, da verdadeira história (MARX, 1999, p.214).

Dos estudos realizados, entende-se que Marx e Engels elaboram suas ideias com base no método dialético, deixando claro que não se trata da dialética hegeliana. Afirmam que consideram o método elaborado por eles como a antítese dela, porém, sem deixar de valorizar o grande mérito de Hegel, quando concebe o mundo, a natureza e o espírito em constante movimento, mudança, transformação. Daí origina-se o desenvolvimento da humanidade, por meio das etapas graduais do pensamento, de leis internas que orientam todo o processo de desenvolvimento da humanidade, que, antes, não tinha uma explicação lógica. Justificando a contradição dos pensamentos em questão, os autores fazem a seguinte crítica:

Hegel era idealista; isto é, para ele, as idéias de sua cabeça não eram imagens mais ou menos abstratas dos objetos ou fenômenos da realidade, mas essas coisas e seu desenvolvimento se lhe afiguravam, ao contrário, como projeções realizadas da “idéia”, que já existia, não se sabe como, antes de existir o mundo. Assim foi tudo posto de cabeça para baixo, e a concatenação real do universal apresentava-se completamente às avessas. E, por mais exatas, e mesmo geniais que fossem várias das conexões concretas concebidas por Hegel, era inevitável, pelos motivos que acabamos de apontar, que muitos de seus detalhes tivessem um caráter amaneirado, artificial, construído; em uma palavra, falso. O sistema de Hegel foi um aborto gigantesco (MARX; ENGELS, 1965, p.41).

Contrariamente à compreensão hegeliana, para além das abstrações idealistas, Marx e Engels empreendem a visão de totalidade, a visão histórico-crítica da realidade material concreta vivenciada nas relações existentes, rompendo com a visão apriorística das ideias, que entende a consciência abstrata como formadora dos interesses individuais e responsável pela transformação do mundo.

Nesse sentido, afirmam que as ideias são construídas pelos homens, a partir das contradições encontradas nas atividades materiais e relações que os homens vivenciam diariamente no meio social. Defendem o posicionamento de que as ideias, as representações e a consciência são elaboradas na realidade concreta, por meio da consciência de classe formada entre os homens, como sujeitos pensantes, que lutam contra a desigualdade social.

Em relação a essa afirmação, Marx e Engels (1965, p.21), ainda na primeira parte da Ideologia Alemã, afirmam que:

A produção das ideias, de concepções e da consciência liga-se, a princípio, diretamente e intimamente à atividade material e ao comércio material dos homens, como uma linguagem da vida real. Os conceitos, o pensamento, o comércio intelectual dos homens, surgem aqui emanação direta de seu comportamento material. [...] Os homens é que são os produtores de seus conceitos, de suas ideias, etc., mas os homens reais, ativos condicionados por uma evolução definida de suas forças produtivas e pelas relações correspondentes a elas [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa senão o Ser consciente, e o Ser dos homens é o seu processo de vida de vida real. E se, em todas as ideologias, os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmera escura, esse fenômeno deriva do processo histórico da vida [...].

Disso resulta a compreensão de que as leis da dialética extraídas da história natureza, ou seja, da história da sociedade humana são para Engels (1976) as leis mais gerais das fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano, as quais consistem nas condições necessárias à realização do movimento que culmina na dialética. Engels (1976) afirma que a primeira lei consiste na visão de não se separar qualidade de quantidade, a qualidade será obtida somente acrescentando-se ou retirando-se alguma quantidade de matéria. A mudança qualitativa é decorrente do acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produz qualitativamente o novo.

Para Treviños (2010, 65), compreender a passagem das mudanças quantitativas às qualitativas implica no estabelecimento de alguns fatores que desencadeiam o processo de conhecimento realizado pela humanidade. O “modo como se realiza, de que maneira, que mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais” refletem a forma de conhecer qualquer objeto pelo conjunto de propriedades, que além da qualidade, possui a quantidade, caracterizada pela intensidade das dimensões do conhecimento.

A segunda lei apresentada por Engels (1976) refere-se à interpenetração dos contrários, indica a unidade e a continuidade da constante mudança da natureza, denominada da contradição entre os opostos. Trata-se de reconhecer pelo processo dialético, que a luta pela transformação decorre do movimento das forças contrárias. Os elementos contraditórios

coexistem numa realidade estruturada, como por exemplo, no modo de produção capitalista, não se concebe a existência da burguesia sem a presença do proletariado.

A terceira lei denominada de negação da negação resulta da luta dos contrários, é objetiva e significa a passagem de um nível inferior ao um nível mais elevado, como também do elevado para o inferior. Neste processo o ato de conhecer não é linear, mas dialético, e não concebe a existência de uma verdade única. É na luta dos contrários que nascem os novos conceitos, mas estes não eliminam de forma absoluta os velhos conceitos, como explicita Treviños (2010 p.72), “o novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste”. Nesta dinâmica, o novo também envelhece e é negado por outro fenômeno, ou seja, é uma relação permeada de indagações, conclusões e contestações, de modo que cada síntese é ao mesmo tempo, a tese de uma nova antítese, que dará lugar a uma nova síntese.

Assim sendo, Marx e Engels concebem o homem como sujeito de sua própria história. Por intermédio das leis do pensamento, ele promove a mudança incessante da natureza, ou seja, a dialética e, neste processo, produz e reproduz constantemente as ideias no interior das relações histórico-sociais.

Marx e Engels (1965) consideram a existência do homem emancipado, não só da alienação religiosa que transcorre no terreno da consciência, da interioridade, mas da alienação econômica em relação às condições de trabalho provocadas pela propriedade privada. Os autores entendem que:

[...] o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele. Mas, igualmente tanto o material do trabalho, como o homem enquanto sujeito, são, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do movimento (e no fato de que tem de ser este ponto de partida reside justamente à necessidade histórica da propriedade privada). O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele (MARX; ENGELS, 1965, p.34).

Da concepção materialista histórico-dialética decorre a afirmação de que o mundo sofre alterações constantes mediante um contínuo processo. O homem, na condição de ser histórico e social, é instigado a pensar e repensar sua realidade a fim de coletivamente apontar propostas que superem os conflitos encontrados no convívio social, vivenciado em seu

cotidiano. Tal compreensão implica pensar numa concepção de sociedade, de homem e de conhecimento que entende a educação vinculada à sociedade, tendo em vista a transformação desta.

No processo de construção histórica dos homens, a contradição é o princípio do método dialético, de modo que a realidade não se apresenta de forma estática e acabada, mas, constantemente modificada como resultado da intervenção do ser humano em condições concretas de tal modificação. É nesse processo que o conhecimento é entendido como resultado da análise teórica do concreto pensado e explicita as múltiplas determinações do real, que se constituem na explicação do contexto histórico mediante suas contradições. Por isso, para o materialismo histórico e dialético, o concreto não é sinônimo de empírico.

As incursões teóricas realizadas por Marx conduziram-se por um processo de revisão crítica das ideias de Hegel, contrapondo-se à ideia de que a consciência precede a existência, na qual a realidade social representada pela idealização humana só se tornaria real a partir da ação humana. No Posfácio da segunda edição da obra *O Capital*, Marx (1999) se opõe aos fundamentos teórico-filosóficos do pensamento hegeliano:

[...] meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1999, p.26).

Sem a intenção de traçar minuciosamente os pontos divergentes da dialética marxista à dialética hegeliana, entende-se que situar o método marxista implica em destacar que Marx, ao compreender a realidade social diferentemente do pensamento hegeliano, aponta a distinção do seu método materialista dialético em relação ao método dialético idealista de Hegel. Ao expor a afirmativa de que “a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor suas formas gerais de movimento [...]”; sugere-se a inversão do processo dialético “[...] para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico” (MARX, 1999 p.26).

Para o fundador do método materialista dialético, o processo do pensamento hegeliano identificado com o idealismo, postulava transformar-se no sujeito autônomo da realidade enquanto uma manifestação externa, de tal forma que toda a condição real representaria apenas uma materialização externa da ideia. Para o pensamento hegeliano é a consciência que determina o ser, isto é, a realidade social inicia-se a partir da idealização humana, em que as

relações dinâmicas do mundo estariam movidas pelas ideias. É a atividade intelectual que cria realidade social, sendo que qualquer modificação na base material resultaria da dinâmica do movimento determinada pela ideia. Divergindo do posicionamento teórico-filosófico da teoria hegeliana, Marx é enfático ao assegurar que a ideia é o próprio real transposto e traduzido no pensamento do homem, descartando-se qualquer ideia de que a consciência preexiste ao real:

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar este assunto, parte-se da consciência como sendo o indivíduo vivo, e na segunda, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência unicamente como sua consciência. Esta forma de considerar o assunto [de compreendê-lo] não é desprovida de pressupostos. Parte de premissas reais e não as abandona um único instante. Estas premissas são os seres humanos, não isolados nem fixos de uma qualquer forma imaginária, mas apreendidos no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas, desenvolvimento este que é visível empiricamente. Desde que se represente este processo de atividade vital, a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, como a apresentam os empiristas, e que são ainda abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, como apresentam os idealistas (MARX; ENGELS, 1965, p.26-27).

Ao tecer suas críticas aos princípios de filosofia do direito de Hegel, Marx concluiu que o processo de transformação social não é outra coisa senão o processo de desenvolvimento das forças produtivas e de seu inter-relacionamento com as relações de produção e com as formas ideológicas. Naquele trabalho, diz Marx,

[...] o resultado geral a que cheguei e que – uma vez obtido – serviu de fio condutor para os meus estudos, pode ser assim sintetizado: na produção social de sua vida os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de suas vontades, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O grau total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, o verdadeiro alicerce sobre o qual se levanta as superestruturas jurídicas e políticas e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. Ao chegar a uma fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existente, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali (MARX, Prefácio, 1977, p.24).

Ao conceber a determinação da matéria sobre a ideia, Marx compreende que a matéria transforma e determina a realidade, de modo que o trabalho e a produção coletiva, enquanto base social econômica, caracterizada pela forma como os homens se organizam e se relacionam para trabalhar sobre a natureza, e prover suas necessidades materiais, em busca da sobrevivência e de sua reprodução seria o fator determinante. Tal concepção de transformação

social postulada pelo autor parte de suas análises acerca do desenvolvimento dos modos de produção, nos quais, a história da humanidade se desenvolveu e se desenvolve mediante a luta pela sobrevivência da espécie humana. É nas contradições estabelecidas entre forças produtivas e relações de produção que os modos de produção se desenvolvem. Tanto no modo de produção capitalista como nos outros modos de produção, as forças produtivas se desenvolvem mediante a ação humana pelo movimento concreto nas relações recíprocas da totalidade, composta pela estrutura econômica e superestrutura. Neste movimento é que se interrelacionam a contradição com a produção e o consumo e o antagonismo entre os interesses das classes sociais.

Marx discute no “Manifesto do Partido Comunista” o conceito de classes sociais para expressar a realidade social em diferentes épocas históricas, cujas formulações gerais denotam que a nascente sociedade burguesa teria apenas reformulado a opressão, a exploração, o domínio social, a divisão antagonica em classes da sociedade e a luta entre os opressores e oprimidos. Assim sendo, nesses aspectos, o lema da Revolução Francesa ecoa concretamente falso quando se percebe que “a sociedade burguesa moderna, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Limitou-se a estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das anteriores” (MARX; ENGELS, 2008, p.5).

A concepção de revolução discutida por Marx e Engels no “Manifesto do Partido Comunista” trata da compreensão sobre o movimento geral da sociedade moderna. Advertia Marx, que apenas a reflexão, a interpretação do mundo existente, não é suficiente para a transformação revolucionária do modo de produção. Com efeito, a necessidade de um profundo conhecimento da realidade a ser transformada parte do profundo conhecimento das leis que regem a história, da instrumentalização do proletariado e seu partido com eficiente arma teórica para a luta revolucionária.

O processo de instrumentalização, nesse sentido, implica necessariamente na formação do trabalhador. O conhecimento não resulta de uma pura abstração ou de uma teoria que se esgota nela mesma, mas da práxis humana, da relação prática-teoria-prática que se estabelece dialeticamente na produção histórico-social dos homens, cuja relação estabelecida compreende a totalidade concreta e contraditória desta realidade. As categorias postuladas por Marx são entendidas no âmbito do processo do conhecimento delineado no materialismo histórico e dialético.

Nas constantes assertivas referidas a Marx como o responsável pelo desenvolvimento do materialismo histórico e dialético, de modo algum se reduz ou se ignoram as contribuições

de Engels. Ao contrário, descarta-se qualquer hipótese de subestimar ou desmerecer sua colaboração no processo de elaboração do conhecimento. É consenso entre os estudiosos dessa perspectiva que a construção dos fundamentos teórico-metodológicos da concepção do materialismo histórico e dialético é retratada em “A ideologia Alemã” escrita por Marx e Engels em 1845/46. A obra marca decisivamente o acerto de contas com toda a filosofia anterior. Trata-se do momento em que os autores tecem uma crítica à concepção idealista da história⁶ e demonstram a necessidade da análise contextual e sociológica do período histórico do século XIX para uma possível transformação social na Alemanha e no Mundo. Os próprios autores afirmam as premissas teórico-filosóficas das quais partiram: “[...] decidimos elaborar em comum nossa oposição contra o que há de ideológico na filosofia alemã; tratava-se, de fato, de acertar as contas com a nossa antiga consciência filosófica” (MARX; ENGELS, 1965, p.102).

A participação de Engels na produção teórico-prática do materialismo histórico e dialético e na difusão do pensamento marxista é esclarecida pelo próprio Engels:

Seja-me permitido aqui um pequeno comentário pessoal. Ultimamente tem se aludido, com frequência, à minha participação nessa teoria; não posso deixar de dizer aqui algumas palavras para esclarecer este assunto. Que tive certa participação independente da fundamentação e sobretudo na elaboração da teoria, antes e durante os quarenta anos da minha colaboração com Marx, é coisa que eu não posso negar. A parte mais considerável das ideias diretrizes principais, particularmente no terreno econômico e histórico, e especialmente sua formulação nítida e definitiva cabem a Marx. A contribuição que eu trouxe – com exceção, quando muito, de alguns ramos especializados – Marx também teria podido trazê-lo mesmo sem mim. Em compensação, eu jamais teria feito o que Marx conseguiu fazer. Marx tinha mais envergadura e via mais longe, mais ampla e mais rapidamente que todos nós outros. Marx era um gênio; nos outros, no máximo, homens de talento. Sem ele, a teoria estaria muito longe de ser o que é. Por isso, ela tem, legitimidade, seu nome (Engels, 1963, p.193).

Pode-se observar nessa citação extraída da produção teórica de Engels, “Lwdwig Feurbach e o fim da filosofia clássica alemã”, publicada três anos após a morte de Marx, um contexto de profunda colaboração entre Marx e Engels na teoria do conhecimento. No entanto, não cabe aqui tratarmos de descrever o trabalho desenvolvido pelos propositores do método histórico-dialético.

A relevância da participação de Engels nos pontos basilares para a elaboração do método dialético já podia ser percebida desde sua chegada à Inglaterra em 1842, que ao

⁶ O Idealismo Histórico entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica.

perceber a situação socioeconômica, política e cultural, tomou como desafio estudar a realidade concreta de modo a compreendê-la, empreendendo sua luta à transformação social. Sua contribuição intelectual durante sua análise conjuntural dos fatores internos e externos da sociedade serviu de base para a instrumentalização às lutas dos trabalhadores para superação histórica das contradições da sociedade burguesa⁷.

A realidade concreta da situação pela qual passavam os trabalhadores na Inglaterra ao final do século XVIII, em meados do século XIX durante os anos da Revolução Industrial, foi marcada: pelo crescimento das cidades; aumento da população urbana que migrava do campo para a cidade em busca de melhores condições de trabalho, empregando-se nas primeiras fábricas que se instalavam; a brutal exploração da força de trabalho da classe operária pela burguesia detentora dos meios de produção, expressa nas miseráveis condições de vida e do trabalho pelas intensas jornadas de trabalho; más condições de trabalho e baixos salários que obrigavam os proletários a exercerem suas funções no limite de suas condições físicas e psicológicas. Diante de tais condições, Engels assinala que:

Os operários devem, portanto, procurar sair dessa situação que os embrutece, criar para si uma existência melhor e mais humana e, para isso, devem lutar contra os interesses da burguesia enquanto tal, que consistem precisamente na exploração dos operários [...] nas circunstâncias atuais, o operário só pode salvar sua condição humana pelo ódio e pela rebelião contra a burguesia (ENGELS, 2008, p.2).

Diante das transformações histórico-sociais pelas quais passava a sociedade inglesa com o advento da revolução industrial e a expansão do modo de produção capitalista, Engels, com sua investigação, realizou suas análises descrevendo as etapas de revolta dos operários contra a burguesia pelas péssimas condições de vida e do trabalho, marcadas por crimes. Revolta contra a introdução das máquinas no processo produtivo, criação de associações e movimentos de contestação denunciando a exploração e utilização dos meios de produção que não lhes pertenciam. Engels ocupou-se da dialética na ciência social e assinalou o potencial revolucionário dos operários.

O potencial revolucionário dos operários da indústria na luta por seus interesses, como identifica Engels, indica a relação entre desenvolvimento da consciência e a situação do proletariado nas relações sociais estabelecidas na produção da vida material. Indica também a

⁷ Tais considerações, feitas por José Paulo Netto, encontram-se no prólogo editado pela Global em 1985. Essas mesmas considerações foram publicadas em 2008 pela Boitempo, no prefácio da edição brasileira do mesmo texto. O autor destaca que a primeira publicação do texto, em língua Alemã, escrito por Engels, ocorreu em 1845.

possibilidade de transformação da realidade por meio da revolução social, a qual poderia significar a libertação do proletariado. Ao investigar a situação da classe trabalhadora inglesa, aplicou sua análise social na realidade concreta, assumindo consigo mesmo o compromisso de instrumentalizar intelectualmente a luta dos trabalhadores.

A rigor, alguns dos apontamentos conferidos às análises do autor são cabíveis no sentido de destacar sua significativa participação no processo do conhecimento. Sua participação intelectual foi decisiva na produção das principais obras desenvolvidas por Marx, sob as quais se construíram as novas bases teórico-metodológicas para a compreensão da realidade e das relações que dinamicamente se estabelecem, delineando portanto, a trajetória da concepção materialista da história, nascida da parceria intelectual entre Marx e Engels.

É necessário afirmar que, na concepção desses pensadores, as ideias e as representações da consciência são produzidas pelos próprios homens reais e ativos, ao contrário da concepção idealista. Daí a necessidade em pensar uma proposta de ensino e aprendizagem que tome por princípio a realidade concreta, em outros termos, a prática social mais ampla.

Essa perspectiva está associada à concepção marxista, visto que, no decorrer de suas constantes lutas contra a ideologia burguesa, Marx e Engels consideraram a história das sociedades capitalistas como história de lutas de classe, propondo uma ciência nascida no movimento da prática, da realidade concreta. Desse modo, a realidade como a nós se apresenta, em todas as suas dimensões, é produzida pela atividade humana. Consiste em dizer que o materialismo, do ponto de vista de seus autores, se configura como um humanismo.

É nesse sentido que o trabalho conjunto dos fundadores do materialismo histórico e dialético, como teoria para a transformação social e instrumento de luta política para o movimento operário, apresenta-se como fundamento teórico-metodológico para a compreensão da realidade histórico-social. Indica a possibilidade de transformação social quando fundamenta uma concepção de homem, de sociedade e de educação com característica revolucionária, que se propõe a defender o acesso ao conhecimento historicamente produzido, atribuindo ao ensino o compromisso com a democratização do saber elaborado.

2.2.1 A práxis na perspectiva dialética

Os procedimentos teórico-metodológicos adotados por Marx, delineados na teoria do

conhecimento do materialismo histórico e dialético, desenvolveram-se mediante o empenho de Marx em compreender cada vez melhor a sociedade de seu tempo. Ampliando-se os princípios do materialismo dialético ao estudo da vida social, Marx, ao aplicar seu método aos fenômenos sociais, mostrou uma nova visão do mundo, de libertação do homem frente à escravidão espiritual em que viviam as classes oprimidas, sugerindo a possibilidade de emancipação da classe operária.

Contrariamente à posição idealista, Marx delineou sua trajetória intelectual percorrendo caminhos que viessem a fundamentar o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social. Toma uma direção epistemológica guiada pelo método dialético, concebendo o sujeito como fruto das condições materiais através das quais ele se produz/reproduz e produz sua própria existência.

Orientando-se pela concepção do materialismo dialético e histórico, a compreensão da relação teoria e prática parte do princípio de que a prática social é a base para a transformação social, como também é a base para a formação da consciência. Nessa perspectiva, postula-se que os homens, ao desenvolverem sua produção material mediante as relações de trabalho, modificam sua realidade e, ao modificarem sua realidade, modificam o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, sendo portanto a consciência um produto social. Conforme destaca Marx na “Ideologia Alemã”, “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (1965, p. 24).

Dessa premissa, compreende-se que as relações sociais historicamente produzidas pelos homens no confronto com a materialidade incidem na produção da sociedade, sendo esta um produto da humanidade em que o conhecimento deve resultar num agir sobre o mundo. É nesse sentido que Marx propõe a união indissociável entre prática e teoria e teoria e prática. Portanto, toda teoria deve ser comprometida com a prática. É nesse entendimento que reside a práxis, a ação humana que transformará a realidade.

Nessa mesma perspectiva, a filosofia da práxis para Gramsci propõe uma unidade entre a teoria e a prática. Essa unidade seria um trabalho a ser realizado pelos intelectuais que organizam, dirigem, instruem os povos, fazendo com que a teoria não seja papel específico de um determinado grupo, que não seja separada dos que a praticam. Propõe-se uma nova relação entre intelectuais dirigentes e dirigidos, ao entender que a necessidade da filosofia da práxis é decorrente da luta, não apenas no nível político, mas também na luta por uma nova cultura, por um novo humanismo, qual seja, uma “filosofia da transformação”,

[...] que faz com que as ações teórico-práticas só tenham sentido

revolucionário se - e somente forem formuladas e efetivadas com as classes subalternas, pressuposto que acaba tornando-se uma profunda crítica ao elitismo, idealismo e à passividade de tantos outros determinismos [...] A perspectiva de classe transforma-se em algo tão central na concepção gramsciana que ela passa a poder ser identificada como um princípio elementar de toda a construção teórico-prática de Gramsci (MARTINS, 2008, p.282).

Nesse sentido, Gramsci entende que a tarefa da filosofia da práxis enquanto ideologia superior, coerente e orgânica, é promover uma “reforma intelectual e moral” que, propagada nas massas, torna o proletariado capaz de promover transformações, no sentido de agregar uma nova vontade coletiva, vinculada diretamente com a ação e instrumentalizada pelo conhecimento teórico-prático.

Na perspectiva da práxis, o objetivo da educação é a articulação entre teoria e prática, rumo à formação integral de cada ser humano, de modo que a “[...] atividade teórico-prática é o princípio educativo imanente à escola elementar”, ou seja, propõe-se a unidade do trabalho intelectual e manual, como “[...] fundamento da escola elementar” (GRAMSCI, p.9, apud MANACORDA, 2008, p.260).

É justamente nessa dimensão que a relação entre teoria e prática incide de maneira decisiva na prática social, como demonstra Saviani em “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica”, ao afirmar que:

Essas condições materiais configuram o âmbito da prática. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica que está sendo objeto de análise, isto é, a pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria (SAVIANI, 2012, p.91).

Essa concepção pedagógica toma como pressuposto a prática social, o real concreto como base para a transformação social, sendo fundamentalmente necessário compreender e interpretar a realidade utilizando-se do conhecimento, a teoria. Assim como apontou Marx (1965, p.103), em “Teses sobre Feuerbach”, incluída na obra “Ideologia Alemã”, “[...] os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Nesse sentido, podemos dizer que Saviani (2012) legitima as intencionalidades de Marx, ao considerar o conhecimento como essencial para a compreensão e interpretação da realidade, como via que leve à transformação social. Não se trata de qualquer conhecimento,

mas daquele que possa contribuir para a transformação social. A educação escolar é vista por Saviani (2012) como meio de tal realização, se permitir às camadas populares a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, de modo que possam não apenas compreender e interpretar a realidade, mas manifestar seus interesses de uma forma sistematizada.

Com efeito, a teoria tem sido em todos os processos recorrentes de mudança, um guia para as ações dos homens, como já advertiu Marx e Engels ao desenvolverem seu próprio método materialista histórico e dialético, como teoria que visa a transformação social. Trata-se da filosofia materialista da história que está indissociavelmente articulada à compreensão científica da realidade social.

Desse modo, para analisar e compreender a concreticidade do desenvolvimento social e histórico da vida em uma determinada formação econômica e social, não é possível separar sujeito e objeto. Isto porque o ato de conhecer deve reproduzir o que realmente existe e, o que existe, existe na prática sociohistórica, tanto na ação quanto na reflexão sobre ela. É uma relação dialética entre o que age e o que recebe a ação, de modo que um interfere no outro. Na prática social o que existe é a unidade entre sujeito e objeto, isso porque, “[...] a partir do momento em que há objeto fora de mim, a partir do momento que não me encontro só, eu não sou outro, uma outra realidade diferente do objeto fora de mim. Para o terceiro objeto sou portanto uma outra realidade distinta dele, isto é, o seu objeto” (MARX, 2002, p.183). Assim esclarecido, a separação entre sujeito e objeto é uma abstração, um ato da consciência que não reflete o que de fato há na realidade.

Nesse âmbito, a teoria do conhecimento caracteriza-se pelo movimento do pensamento sob a materialidade das relações históricas estabelecidas em sociedade. Preconiza a interpretação da realidade e uma nova concepção de mundo vinculada conscientemente à práxis revolucionária, ou seja, uma “[...] filosofia como instrumento teórico ou guia de uma transformação humana” (VÁZQUEZ, 1977, p.205).

Pensar na transformação implica compreender que as modificações no âmbito do ser e do pensar acontecem quando há uma contraposição à realidade dada, ou seja, quando se nega a realidade dada, surge uma oposição que mobiliza o real a movimentar-se. Se nada se opusesse aos elementos da realidade não haveria movimento de transformação.

Disso resulta afirmar: o que movimenta a transformação é a contradição. Se pensarmos na produção de mercadorias, não haveria produto nenhum se não houvesse o produtor se opondo à forma original da matéria prima, que ao ser negada pelo trabalho se torna outra distinta da forma original. Da mesma forma, a contradição mobiliza o processo do

conhecimento na medida que se confronta com seus oposto e com a realidade concreta produzida pela ação humana; promove-se, então, o desenvolvimento do ser e do pensar.

A contradição aqui tratada toma por princípio a realidade concreta e objetiva, o que significa dizer que o processo a partir do qual se origina a transformação da realidade como resultado da ação humana é produto da práxis humana. É nesse sentido que, no processo de conhecimento, a teoria é indissociável da prática.

O ato de conhecer vai além do real aparente, busca desvelar os meios fundamentais que demarcam a forma de organização dos homens durante a construção histórica da humanidade. Trata-se de compreender dialeticamente a realidade em suas múltiplas determinações, o que não seria possível sem a contradição.

Nesse âmbito, a contradição é que dá sentido à lógica dialética marxista. Essa lógica instiga o desenvolvimento do ato de pensar, analisar e refletir sobre a realidade, partindo do empírico, do real aparente, do objeto como se apresenta à primeira vista e, por meio de abstrações (reflexões, teorias, elaboração do pensamento), chegar ao concreto pensado como resultado da compreensão elaborada do que há de essencial no objeto. O retorno ao concreto é entendido como síntese de múltiplas determinações.

A assertiva que busca demonstrar a lógica dialética é convalidada por Saviani (1991, p.25) em sua obra intitulada “Do senso comum à consciencia filosófica”:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou *détour* de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Nesse processo, a construção do concreto pensado se estabelece a partir das ações humanas, na relação da teoria com a prática. Amparada no materialismo histórico e dialético como pressupostos teórico-filosóficos a partir dos quais se analisa a sociedade, a práxis tem sido considerada como categoria central do método preconizado por Marx. Alguns autores como Kosik (1986) e Sánchez Vázquez (1977) tecem suas considerações a esse respeito, afirmando que a práxis resulta da e na ação humana submetida à transformação da realidade.

Todavia, não se trata de qualquer ação, mas aquela consciente da teoria que a orienta, qual seja, a práxis, unidade dialética entre teoria e prática.

No materialismo dialético e histórico, segundo Kosik (1986), a categoria práxis se expressa como atividade de humanização da natureza e do próprio homem, em constante movimento, como revelação do homem ontocriativo, como ser que cria a realidade humano-social e a compreende em sua totalidade, portanto, uma atividade prática que não está contraposta à teoria.

Ao sustentar sua perspectiva da práxis como categoria central do marxismo, Sánchez Vázquez (1977) afirma ser o marxismo uma nova práxis da filosofia e uma filosofia da práxis, num processo dialético interminável:

[...] continuamos pensando que o marxismo é antes de tudo e originariamente uma filosofia da práxis, não só porque brinda a reflexão filosófica com um novo objeto, mas sim especialmente por ‘quando do que se trata é de transformar o mundo’ forma parte como teoria, do processo de transformação do real” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p.12).

A compreensão do resultado da prática implica, necessariamente, segundo Sánchez Vázquez, adentrar na história para apreensão dos elementos constitutivos da realidade. A humanidade em seus atos e produtos vai deixando pistas que revelam a historicidade de seus pensamentos e desejos, de suas necessidades, de suas ambições e ideais que têm humanizado o entorno e vão humanizando as pessoas. A práxis, segundo o autor, é ao mesmo tempo subjetiva e coletiva e se revela por meio dos conhecimentos teóricos e práticos.

Desse modo, os fundamentos teórico-metodológicos forjados pelos propositores do método histórico dialético, como teoria do conhecimento, delineados na compreensão da realidade histórica e social, além de superar a consciência idealista e a aparência da consciência comum, postulam um caráter revolucionário que se configura na indissociabilidade da teoria e prática, qual seja, a filosofia da práxis. É nesse sentido que no materialismo histórico e dialético afirma-se que o processo de conhecimento se expressa pela relação da teoria e prática, visto que no âmbito da produção humana não há relação dicotômica entre essas categorias.

A partir das ideias dos autores do materialismo histórico e dialético somos levados a pensar a educação, tendo em vista que eles evidenciam a preocupação com a formação humana. Em meio às reflexões sobre pensamento marxista, encontra-se, por parte de intelectuais, a busca de elaboração de uma pedagogia socialista, e, entre eles, vale mencionar

Gramsci, que parte da ideia de que a luta econômica não pode ser separada da luta ideológica e política. Assim, desenvolve análises de diversas categorias, entre elas dedica especial atenção à educação, propondo uma escola que resgate os princípios educativos que foram perdidos por diversos interesses com o tempo.

Ao tecer uma crítica à organização escolar de sua época, Gramsci defende a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

A escola unitária⁸ significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Essa escola da modernidade industrial deveria romper com os ditames da escola tradicional e focalizar as novas relações entre trabalho industrial e trabalho intelectual. Gramsci acredita que a escola pode ser transformadora de uma sociedade à medida que proporciona às classes meios para uma organização e meios de governar. Pode trazer, ainda, um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas.

De acordo com Manacorda (2008), Gramsci também enfoca a temática dos intelectuais no âmbito da divulgação ideológica, em que a escola exerce um importante papel. Com a modernidade, estabelecem-se novas bases produtivas, aumenta o entrelaçamento entre as dimensões teóricas e práticas, trazendo à tona a função do especialista, o técnico. Isso faz surgir, ao lado da escola desinteressada “humanística”, de formação geral, as escolas de especialização técnica. A primeira, tendo como objetivo uma formação geral ampla para intelectuais tradicionais das classes dominantes e a outra, puramente prática, destinada às classes subalternas “cuja capacidade produtiva era desprovida da base científica. Isso significou uma cisão na escola de cultura” (MANANCORDA, 2008, p.166).

Assim sendo, a preocupação de Gramsci centrou-se em torno da formação a que todos deveriam ter acesso, a escola deveria proporcionar aos jovens uma autonomia na orientação e na iniciativa. Na escola unitária, todos teriam a mesma formação, a mesma oportunidade e, o Estado deveria encarregar-se disso:

A escola unitária requer que o estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional,

⁸ O texto que se refere à escola unitária integra a obra “O princípio em Gramsci, americanismo e conformismo”, escrita por Mario Alighiero Manacorda. Manacorda procura identificar a questão da educação e da escola, observando suas diversas manifestações segundo uma perspectiva cronológica, que vai dos escritos da juventude aos “Cadernos do Cárcere”.

ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2008, p.253).

Gramsci é ciente de que a escola unitária do trabalho depende de condições objetivas, que ela não se faz por si só, em condições precárias em relação aos prédios, ao corpo docente, ao material científico, etc. Diante da natureza universal e pública da escola unitária, é o Estado quem, de fato e de direito, deve assumi-la na perspectiva da hegemonia.

É pertinente esclarecer que a proposta educacional em questão não se distingue da concepção de educação defendida na Pedagogia Histórico-Crítica, que pode ser denominada também como dialética, denominação que fez pertinente a ressalva de Saviani, quando pondera acerca do sentido possível que poderá ser dado a essa visão, dependendo do entendimento do significado da palavra dialética:

[...] a opção por *pedagogia histórico-crítica* foi a ocorrência de diferentes visões da palavra *dialética*, considerando que, quando a pronunciamos, cada um tem na cabeça um conceito de dialética – em consequência do que a expressão *pedagogia dialética* acaba sendo entendida com conotações diversas. Além disso, a nomenclatura *histórico-crítica*, por não ser muito corrente, provoca a curiosidade dos ouvintes, criando a oportunidade de se explicar o seu significado. A outra denominação, por sua vez, acaba sendo entendida segundo os pressupostos de cada um e, consequentemente, é possível que, em lugar de se adquirir clareza, instale-se certa confusão a respeito (2012, p.74).

Nessa perspectiva, a educação é vista como um caminho para o alcance da emancipação, uma vez que propõe a não dicotomização da teoria-prática, usando as contradições vivenciadas na realidade imediata como questões geradoras do conhecimento. Propõe, para isso, um estudo histórico pautado em uma visão de totalidade, bem como a aplicação da lógica das leis do pensamento elaborada por Engels, como a valorização da qualidade-quantidade, para o entendimento de análises a serem desenvolvidas em busca da superação da realidade material imediata. Pauta-se também na unidade e na continuidade da constante mudança da natureza, denominada de compenetração dos opostos e, ainda, a negação da negação, a lei que desobriga a existência de uma verdade única, pois estará sujeita a uma contestação, e, assim, poderá acontecer que se mude a conclusão anterior. Ou seja: cada síntese é, por sua vez, a tese de uma nova antítese, que dará lugar a uma nova síntese.

Por esse caminho a educação é vista como um instrumento de luta que, por meio do desvelamento das contradições vivenciadas historicamente, busca formar o cidadão

emancipado, capaz de contribuir para a transformação das condições materiais de vida de um contexto social.

Neste momento é pertinente buscar Saviani (2012, p.88):

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

Nesse sentido, o método dialético na perspectiva marxista, como um caminho teórico-metodológico para a interpretação da realidade histórico-social tem, substancialmente, proporcionado à Pedagogia Histórico-Crítica sua sustentação como teoria pedagógica vinculada à transformação social. Gasparin (2009), ao desenvolver a didática dessa pedagogia, vinculando-a à teoria Histórico-Cultural desenvolvida pela escola de Vigotski, indica a possibilidade em operacionalizar a práxis dialética percorrida no processo do conhecimento pelo movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. O processo didático (prática-teoria-prática) indica uma metodologia de ensino e aprendizagem que, ao ser executada, constitui-se em instrumento de formação docente e discente, predispondo-os às novas intencionalidades e ações transformadoras no âmbito da prática social mais ampla.

Os procedimentos didático-pedagógicos sugeridos na didática da Pedagogia Histórico-Crítica implicam na condução do processo didático pelo desenvolvimento dos cinco momentos que compreendem a relação prática-teoria-prática. Eles são: a prática social inicial, referente ao que os alunos e os professores já sabem; problematização trata da reflexão dos principais problemas da prática social; instrumentalização indica as ações didático-pedagógicas; catarse indica a nova forma de entender a prática social e, por fim, a prática social final, referente à nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado. Tais procedimentos, ao serem adotados na execução do processo didático-pedagógico, validam a assertiva de que a teoria do conhecimento forjada no materialismo histórico e dialético continua servindo de instrumento para a transformação da realidade concreta, tal como se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, objeto deste estudo.

As fases do processo didático apresentados pela didática da Pedagogia Histórico-Crítica constituem-se, portanto, em expressão das categorias defendidas na concepção marxista, as quais implicam na práxis do processo dialético do ensino e aprendizagem. As dimensões do conhecimento que se podem abordar nesse processo dialético, asseguradas na fase da instrumentalização, concorrem para a compreensão ampla e complexa da prática social, abrangendo a totalidade e a concreticidade, propiciando um entendimento mais elevado das questões problematizadoras.

Nesse processo, dialeticamente estabelecido, a realidade social é modificada mediante as contradições apresentadas no âmbito da prática social. Para esse entendimento Saviani (2008, p.82) explicita que,

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

Disso resulta o entendimento no qual reside a possibilidade transformadora da educação postulada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Não se trata de uma transformação direta e imediata, mas sim, de uma transformação indireta e mediata a partir da ação que se efetuou sobre os sujeitos da prática.

Essa perspectiva também foi defendida por Gramsci, sendo objetivo fundamental do pensador revolucionário italiano, contribuir para a formação teórica da classe trabalhadora, no intuito de promover mudança na concepção de mundo, que contribuísse para a transformação social concreta das condições vigentes, no sentido de promover a transição do capitalismo para o socialismo.

O movimento dialético que dá sentido às mudanças consiste no ato de conhecer a realidade concreta, ou, como denominou Saviani (2012), o concreto pensado. O concreto, como categoria do pensamento marxista, é muito mais do que a realidade como ela se apresenta. A realidade concreta implica em uma realidade plenamente compreendida, permeada de reflexões e abstrações.

A dialética se manifesta pelo princípio da contradição, indicando que para apreender a realidade e refletir sobre ela é preciso aceitá-la enquanto processo de transformação. Ao refletir sobre a realidade, o movimento do pensamento capta a realidade concreta pelo

seguinte procedimento: parte da realidade dada, do empírico, do real aparente, tal como o objeto assim se apresenta à primeira vista, e, pelas abstrações, elaborações do pensamento, reflexões teorizadas chega-se ao concreto pensado, atinge-se uma compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto.

Dessa forma, entre o real aparente e o real pensado percorre-se um caminho de abstrações teorizadas no pensamento. A compreensão da realidade concreta como objetivo do processo de compreensão crítica da realidade não se refere a uma qualidade dada da realidade social, mas refere-se a um processo de compreensão, em que o empírico, a realidade aparente é o ponto de partida, e o concreto, a realidade já compreendida é o ponto de chegada.

Disso resulta o entendimento de que o ser e o pensar, ou seja, a realidade e o conhecimento são duas dimensões do mesmo existir humano, que mantêm entre si relações profundas de reciprocidade. Assim sendo, para o materialismo histórico e dialético, o conhecimento está organicamente vinculado à prática social.

É nessa perspectiva que, no materialismo histórico e dialético, o pensamento de Marx e Engels define uma concepção de homem e sociedade e fundamenta uma nova concepção de educação, de ensino e aprendizagem, processo no qual reside o entendimento do trabalho como ponto de partida e ponto de chegada, tal como ocorre depois na perspectiva de formação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica. Postula-se o entendimento de que os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia, enquanto instrumento de formação, encontram-se estreitamente vinculados ao processo do conhecimento forjado por Marx.

2.3 Contribuições do método dialético para uma concepção teórico-metodológica

As formulações teórico-metodológicas postuladas por Marx e Engels surgem no contexto do desenvolvimento do capitalismo industrial, momento de transição da ordem feudal para uma nova organização social na Europa, que subordinou as demais formações sociais pelo mundo afora, delineando novas contradições expressas na relação entre capital e trabalho. No que se refere à divisão do trabalho analisada pelos autores, toma outra proporção quando se separa o trabalho manual do trabalho intelectual.

Marx e Engels se posicionaram frente às transformações sociais que ocorriam no século XIX. A sociedade organizada pelo modelo burguês buscava definir um novo homem vinculado à produção industrial. Suas produções teóricas resultaram na sistematização daquilo

que a sociedade estava vivendo, pois já existia uma base concreta material que determinava o modo de vida da sociedade.

A organização social da época vivenciada por Marx e Engels retratava interesses antagônicos, a oposição entre as classes sociais refletia dois extremos, de um lado o capitalista, voltado para o acúmulo acelerado do capital, enriquecendo a partir das relações de produção e de outro a classe proletária aumentando como classe, mas desprovida de qualquer riqueza. Historicamente, a luta de classes observada por Marx parte do pressuposto de que a história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes.

Partindo dessa compreensão, entendemos que a análise das questões histórico-sociais nas abordagens de Marx, orientadas pelo método dialético, com suas questões metodológicas no tratamento dos problemas inerentes ao modo capitalista de produção, remete-se ao momento histórico de desenvolvimento da sociedade burguesa.

É possível observar que, da mesma forma que a Revolução Industrial dividiu a sociedade em duas classes básicas, também provocou na educação a separação entre instrução e trabalho produtivo, levando à divisão dos homens em dois grandes grupos: aquele das profissões manuais, dispensando-se o domínio dos fundamentos teóricos para a classe trabalhadora; e aquele das profissões intelectuais, para as quais se requeria domínio teórico com a intenção de formar dirigentes para a atuação nos diferentes setores da sociedade.

Sendo assim, ao refletir sobre a educação em qualquer período histórico, é pertinente analisar o contexto no qual ela se insere, no sentido de compreender como a sociedade se organiza materialmente e quais interesses são atendidos. A partir dessas bases materiais é possível perceber a íntima relação entre a educação e os interesses materiais de uma determinada classe social em um determinado momento histórico.

Entende-se que o estudo de uma pedagogia fundamentada no materialismo histórico e dialético justifica-se por abordar as qualidades teórico-metodológicas da proposta educacional comprometida com a formação humana, opondo-se aos interesses para a organização da sociedade no modo de produção capitalista, sobretudo por analisar criticamente os efeitos que a lógica capitalista impõe sobre educação. Desse entendimento, postula-se o que os fundadores do marxismo chamam de materialismo histórico, método pelo qual o conhecimento da realidade histórica e social em dado período parte das considerações sobre os elementos materiais que a determinam.

Considera-se, portanto, que o processo do conhecimento delineado na concepção marxista compreende que a síntese das múltiplas determinações extraída da totalidade aproxima a compreensão da realidade, na medida em que possibilita um conhecimento mais

abrangente dos elementos constitutivos das partes. Conhece as determinações mais complexas da totalidade e supera a análise inicial captada no primeiro momento do processo do conhecimento. Esse primeiro momento caracteriza-se pela compreensão do todo caótico, sem uma compreensão mais profunda das partes constituintes do todo, sem uma consciência das implicações das partes com o todo e suas inter-relações que operam mudança na realidade concreta.

Uma compreensão mais profícua da realidade apresenta-se como processo de síntese das múltiplas determinações, a qual oferece uma nova visão da realidade, de tal forma que o todo não é mais uma visão caótica. Seus elementos constitutivos perpassam o real aparente e apontam para uma nova compreensão da totalidade articulada às suas partes, que se interferem constantemente pelo movimento dialético.

O processo de conhecimento, na perspectiva marxista, caracteriza-se não apenas pela crítica ao idealismo, mas, sobretudo, pela forma de conceber a existência da realidade concreta, independente da consciência do sujeito. A concepção marxista, além de conceber a realidade, afirma que a construção do concreto pensado produz representações mais próximas do real, cujo processo percorre um longo caminho desde o movimento inicial de abstração empírico, captado no real aparente pela compreensão do todo ainda de maneira desorganizada, sugerindo um avanço a partir da análise detalhada das partes integradas ao todo. Essa análise é capaz de superar o todo caótico até formar a síntese, a qual retorna à totalidade com uma nova compreensão da realidade, mas sem perder de vista a sua dimensão composta pelas partes num todo articulado, em que a contradição é o elemento mediador do processo de transformação, que mesmo as suas determinações mais complexas produzem no pensamento o que de fato existe na realidade.

É nesse processo dialético tributário da concepção marxista que se compreende a realidade em suas múltiplas determinações, torna-se um novo ponto de partida para o conhecimento. Esse processo metodológico, partindo da realidade empírica, esclarece que a chegada ao concreto pensado não ocorre de forma natural ou de etapa em etapa, que cumpre seu ciclo e avança à outra. É na complexidade das relações geradas pelas contradições que se estabelecem as indagações no movimento dialético, que na busca por respostas, vitalizam esse processo dinâmico do empírico ao concreto pensado, conduzido pelo processo de compreensão da realidade captada, abstraída, analisada e sintetizada, promovendo-se o conhecimento de uma nova realidade que se apresenta em constante transformação.

A categoria de mediação integra um dos elementos centrais da epistemologia marxista, respondendo por esse processo ao assumir, no materialismo histórico e dialético, o

seu próprio método de compreensão da realidade a partir do concreto, expressando-se como teoria do conhecimento. São essas as razões que convalidam a assertiva de que o materialismo histórico e dialético delineou, em sua teoria do conhecimento, o processo metodológico tão profícuo capaz de compreender o desenvolvimento histórico em suas múltiplas relações.

Essa construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórico-metodológica para a interpretação e intervenção na realidade. Ao pensar em termos de práticas educativas, em que o cotidiano traz diferente cenário determinado e determinante do e pelo ser humano, tem-se a educação como a formação de consciências de forma dinâmica, histórica, contraditória, totalizante e transformadora. Refletindo a proposição geral do método dialético: parte-se da realidade empírica, reflete-se sobre ela a partir de categorias de análise (conceitos-chave) adequadas e retorna-se à realidade concreta ou concreto de pensamento, conforme denominou Marx.

Assim resulta, de algum modo, a compreensão do método pedagógico postulado por Saviani (2012, p.120), que ao recorrer aos pressupostos do método marxista, explicita que o movimento do conhecimento significa “a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato”, dito de outra forma, “é a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise”.

Para esse processo dialético, a intervenção pedagógica proposta na perspectiva Histórico-Crítica introduz a preocupação com o rigor teórico-metodológico que a formação docente-discente merece, sem, no entanto, desviar seu olhar das questões político-pedagógicas. Trata-se de compreender a realidade como processo histórico e social sem perder de vista a dimensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como possibilidade de intervenção na prática social.

O rigor epistemológico que a Pedagogia Histórico-Crítica atribui à perspectiva de formação docente-discente, mediante os processos de ensino e aprendizagem, confere a esta uma consistência metodológica para compreensão do movimento dialético nos procedimentos didático-pedagógicos. A dialeticidade na prática docente-discente dispensa a espontaneidade pedagógica e rejeita qualquer possibilidade formativa por meio desta, por entender que o saber cotidiano pode significar o ponto de partida no processo de formação, mas não o ponto de chegada.

A visão precária da realidade inviabiliza as condições concretas de análise e intervenção na prática social. Daí a importância de recorrer à fundamentação teórica e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica para identificar, de algum modo, a cientificidade

do método dialético que se configura como guia para ação intencional.

A prática pedagógica que se sustenta na perspectiva dialética, cuja intencionalidade dirigida se propõe a identificar os procedimentos de ensino correspondentes às expectativas de aprendizagem, indica que no percurso metodológico as ações docente-discentes apoiam-se nos estudos da teoria histórico-cultural, os quais reforçam o esclarecimento de certos aspectos históricos, culturais e psicológicos em relação aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e de suas relações histórico-sociais com a apropriação dos conhecimentos científico-culturais.

No propósito de expressar na prática a dialética do ensino e da aprendizagem pelo processo didático proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista a especificidade da escola e sua importância para o desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano, buscou-se aporte teórico nos fundamentos da teoria Histórico-Cultural. Compreendemos que esta, além de compartilhar da mesma perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-nos importantes conceitos para a compreensão das relações de aprendizagem, necessários à organização do ensino nos encaminhamentos para a prática docente-discente.

Os procedimentos aqui adotados incitam-nos a recorrer às contribuições da teoria Histórico-Cultural, particularmente às ideias de Vigotski, no que se refere à formação dos conceitos necessários ao entendimento da relação ensino e aprendizagem, como apoio teórico-prático para o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas no processo de formação docente-discente.

Vimos nos capítulos anteriores as contribuições do método dialético, não apenas para análise e interpretação da realidade, mas como guia para a transformação da prática social. Por isso, defendemos que no âmbito da pesquisa que possibilitou este trabalho, o outro referencial apontado como guia para as ações didático-pedagógicas refere-se às contribuições de Vigotski, que nos permitiu entender a relação do ensino e aprendizagem como processo inerente à prática docente-discente. Desta forma, no próximo capítulo apontamos, ainda que brevemente, contribuições de Vigotski como apoio teórico-prático à organização do ensino no processo de formação docente-discente.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A APROPRIAÇÃO DE CONTEÚDOS CIENTÍFICO-CULTURAIS

Para discorrer sobre a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica na organização do ensino para o processo formativo, há que se analisar a relação entre ensino e aprendizagem dos conteúdos científico-culturais. Para tanto, buscou-se elementos dessa relação na abordagem Histórico-Cultural, pela relevância teórica que oferece à aprendizagem e ao ensino, elementos essenciais à escolarização como fator básico ao desenvolvimento humano.

A perspectiva Histórico-Cultural surgiu originariamente dos estudos realizados pelo soviético Lev Semyonovich Vigotski, porém, a divulgação do seu pensamento e publicação de suas obras pela América e Europa ocorre após a sua morte. Deste modo, os estudos realizados nesta abordagem discutem os aspectos do desenvolvimento humano mediante as relações histórico-sociais.

O processo de conhecimento merece especial atenção, como elemento necessário para o desenvolvimento psíquico. Contudo, as práticas de ensino devidamente organizadas é que vão propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo Libâneo (2004), o papel da escola consiste no desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, por meio da apropriação dos conteúdos científicos e das ações mentais vinculadas a esses conteúdos. Saviani (2012) destaca que a apropriação dos conteúdos não ocorre de forma imediata, resulta de um processo mediador entre a vida do indivíduo e suas relações históricas.

Entende-se que os processos formativos ocorrem na escola, a qual, segundo Saviani (2012), constitui-se em uma instituição por excelência, cuja função é a socialização dos conhecimentos teóricos, por meio da apropriação do conhecimento científico.

Ao considerar a relevância da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão dos processos de ensino, Duarte (2000b, p.110) afirma que “[...] a psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deva ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos”.

3.1 Situando o contexto histórico da teoria Vigotskiana

Vigotski (Lev Semiónovitch Vigotski) nasceu em 5 de novembro 1886 em Orsha,

Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Graduou-se em Direito e Filosofia pela Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente se dedicou aos estudos da Medicina. No período compreendido entre 1917 e 1924, exerceu atividades docentes e se dedicou às pesquisas no campo de Artes, Literatura e Psicologia. A partir de 1925 Vigotski estudou profundamente a crise da psicologia, com o intuito de buscar uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Na ocasião, o autor e seu grupo entre eles Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev envolvidos na perspectiva marxista levantaram propostas inovadoras sobre temas como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Vigotski foi ignorado no Ocidente e teve a publicação de suas obras vetadas na União Soviética de 1936 a 1956, por ressaltarem aspectos da formação da consciência que se contrapunham às ideias stalinistas, em vigor na época. Mesmo assim, o grupo de pesquisadores soviéticos, liderados por Vigotski deu continuidade aos estudos, demonstrou a viabilidade dos temas abordados e, os resultados obtidos foram condições para reverter à situação e o grupo se tornar a principal escola de estudos da psicologia na União Soviética.

As inferir suas análises sobre as principais correntes psicológicas do Ocidente, no início do século XX, Vigotski (1996) identificou o estado de crise nessa ciência e passou a centrar seus estudos nas questões fundamentais para a metodologia do conhecimento científico. Das pesquisas realizadas, destacam-se as relações dos conceitos científicos com os conceitos cotidianos, os processos metodológicos e operações intelectuais.

As incursões teóricas realizadas por Vigotski conduziram-se por um processo de revisão das principais teorias ligadas à psicologia que vigorava na época, denominada de “velha psicologia”:

A “nova” psicologia nada de novo podia acrescentar, de fato, à análise da consciência praticada pela “velha” psicologia. A diferença era puramente valorativa. A “velha” psicologia considerava que o mais importante era estudar a consciência, e acreditava que o estava fazendo. A “nova” psicologia, ao não propor métodos novos para o estudo da consciência, deixou o problema nas mãos daquela (LEONTIEV, 1996, p.435).

Amparado na concepção marxista, o psicólogo moderno trouxe grandes contribuições para a humanidade, pois delineou os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, mediante a afirmação de que as funções psicológicas são produtos de atividade cerebral, as quais se desenvolvem pela aquisição dos conhecimentos na interação do

sujeito com o meio. A apropriação do conhecimento ocorre no âmbito das relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Ao afirmar que no processo de mediação o sujeito se apropria do conhecimento, Vigotski postula a superação da visão dual explicativa do processo de ensino apenas pela relação sujeito-objeto, isso porque a relação que se estabelece do sujeito histórico com objeto do conhecimento social ocorre pelo processo de mediação. O desencadeamento desse processo resulta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediante as ações intencionais tipicamente humanas.

Embora os estudos de Vigotski reportem-se à segunda década do século XX, observamos o quanto continuam atuais. Suas referências permitem-nos compreender que no atual momento seus estudos se intensificam, sendo mais difundido do que quando se foi produzido, isto porque vem sendo constantemente alimentado pelos estudos dos pesquisadores contemporâneos que seguem e se aprofundam nesta perspectiva teórica.

Nesse sentido, Leontiev (1996, p.426), pondera que de um modo geral, nas ciências humanas, estudiosos consideram que:

As obras de Vigotski não são história. Todos recorrem a elas hoje em dia, inclusive agora mais do que antes. (...). E essa situação não só se refere à psicologia soviética (...). E no exterior ele é considerado não como uma figura histórica, mas como um investigador vivo, atual.

Nesse sentido, Leontiev (1996) afirma que, em pleno século vinte, caracterizado pelo ritmo acelerado da ciência, em que muitos conceitos tornam-se ultrapassados mesmo antes de terem sido expostos, o destino científico de Vigotski surpreende pela atualidade. Considera ainda, quão raro tem sido encontrar na psicologia universal do século XX pesquisas concisas que se conservem atuais, mesmo cinquenta anos após a primeira publicação, que desde então, seu trabalho vem sendo profundamente estudado e valorizado.

Ao se reportar à atualidade da obra de Vigotski, Leontiev (1996) destaca que para entendermos o caráter especial do destino científico desse estudioso, é necessário guiar-se pela existência de fenômenos concretos, utilizando-se de metodologias concretas e hipóteses levantadas por ele e de seus colaboradores, cujos resultados se confirmaram, tornando-se objeto de futuros desenvolvimentos em trabalhos dos psicólogos atuais. “As metodologias elaboradas por Vigotski e os fatos encontrados por ele são considerados clássicos. Passaram a fazer parte importante e integrante dos fundamentos da ciência psicológica” (LEONTIEV, 1996, p.426).

No contexto brasileiro, nos últimos anos, os pressupostos da psicologia histórico-cultural têm sido intensificados, mesmo que “[...] vinculados quase que exclusivamente às obras de Vigotski, principalmente Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente”, por ser o autor considerado um de seus maiores expoentes, conforme destaca Sforzi (2003, p.26).

No âmbito do processo educacional, as contribuições de Vigotski promovem a compreensão das relações que se estabelecem desde o primeiro dia de vida do indivíduo, as quais são condições requeridas para aprendizagem e desenvolvimento. São essas considerações que tornam a psicologia Histórico-Cultural de Vigotski um suporte às práticas de ensino, em prol da transformação qualitativa da vida humana em sociedade. De modo que estas se constituem num caminho para repensar a organização escolar ao instrumentalizar a prática educativa, rompendo com as concepções dicotomizadas e ideológicas acerca do desenvolvimento e aprendizagem humana.

Disso resulta pensar que, no âmbito do processo educativo, as ações didático-pedagógicas necessitam propiciar ao desenvolvimento dos alunos os processos de aprendizagem na aquisição do conhecimento, que se viabiliza pelo processo de mediação, por meio do ensino devidamente organizado. A intervenção da prática pedagógica, nesse sentido, implica necessariamente na reorganização dos conceitos trazidos pelo aluno, elevando-os a um nível mais desenvolvido.

3.2 A práxis como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem

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) (SAVIANI, 2012, p.11).

Ao discorrer sobre a natureza e especificidade da educação, Saviani (2012) afirma que o homem torna-se humano ao agir sobre a natureza, modificando-a para sua sobrevivência. A ação humana sobre a natureza é intencional, pois, o homem para construir, ou seja, para agir sobre a materialidade, necessita antecipar idealmente os objetivos da ação. Para essa ação denominada “trabalho não material”, inclui o aspecto do conhecimento. Para elucidar tais compreensões Saviani (2012, p.12) exemplifica:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno).

Na relação de trabalho para a formação humana, a base de produção e consumo é o conhecimento científico-cultural, aquele historicamente produzido pela humanidade. A apropriação desse conhecimento implica em práticas de ensino devidamente organizadas, tal como afirmou Vigotski (1994, p.98):

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

As assertivas realizadas por Vigotski (2001) trazem contribuições para pensar a educação tal como propõe Saviani (2012), ambos vinculados à perspectiva teórico-metodológico-marxista, tomam por princípio o ser humano enquanto ser histórico que se desenvolve culturalmente nas relações sociais. Até mesmo em sua individualidade o ser humano é intrinsecamente social.

Nos principais estudos de Vigotski (2001, 1979 1988; 1996) é destacada a perspectiva teórico-metodológica-marxista. O autor entende dialeticamente a relação do indivíduo com a sociedade, nessa relação originam-se as características tipicamente humanas. Ou seja, à medida que o homem transforma o seu meio, transforma-se a si mesmo. Em relação às funções psicológicas superiores, essas têm origem nas relações do indivíduo e seu contexto sociocultural, ou seja, têm origem cultural. A relação estabelecida entre homem-natureza é mediada pelos instrumentos criados pelo homem, pela sua capacidade intelectual.

Nos escritos de Vigotski se faz presente o método materialista histórico e dialético, o qual, segundo ele, deveria ser adotado integralmente para a análise dos fenômenos, adequado para unificar a ciência psicológica. No entanto, a construção de uma psicologia marxista no campo teórico implica o domínio teórico da utilização do método proposto por Marx e, segundo Vigotski (1996b, p.395), sem ele, esta se transformaria numa colcha de retalhos idêntica à psicologia burguesa: “Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na *globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique (Grifo do autor)”.

A afirmação do autor integra seus argumentos quanto à necessidade de uma psicologia geral que viabilizasse a construção de uma psicologia marxista e, superasse a situação extremamente paradoxal existente na área. Sua estratégia básica consista em reduzir os complexos acontecimentos psicológicos e mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratórios por meio de técnicas exatas e experimentais. Contrariando as técnicas que promoviam o estudo do comportamento em laboratório, das pesquisas empíricas e a fragmentação da psicologia fundamentada em hipóteses, Vigotski aponta a necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o materialismo dialético e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos.

Nesse sentido Luria destaca que:

[...] Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais em que o indivíduo mantém com o mundo exterior. [...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.25).

Fundamentado na concepção de Marx, Vigotski compreende que essas relações ocorrem pelo processo de mediação, por meio de instrumentos e signos. Os instrumentos se referem a objetos do mundo físico, que são mediadores da ação e da transformação do homem sobre a natureza. Assim, nessa perspectiva, a relação do homem com o mundo não se dá forma direta e imediata, mas deriva de uma relação mediada por um elemento intermediário, que neste caso, é o instrumento de mediação cultural, salienta Scalcon (2002).

É nesse processo de mediação que o homem se apropria dos elementos culturais. Conforme Leontiev (1996), o sujeito, ao assimilar a experiência realizada socialmente, adquire com ela significações, apropriando-se de um conhecimento historicamente produzido. Para o autor, os produtos da linguagem humana carregam a herança do desenvolvimento humano. Isso se explica no fato de uma criança que nasce hoje ou em séculos passados ser a mesma geneticamente, pois a diferenciação não reside no sujeito, mas em seu exterior, nos instrumentos físicos e simbólicos com os quais ele irá interagir.

Este tipo de declaração visa por fim na dicotomia existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos, para então descobrir o meio pelo qual os processos naturais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados. De acordo com Luria (2010, p.26) Vigotski argumentava a necessidade de avançar nos estudos no sentido “caminhar para fora do

organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica”.

Este modo de estudo de psicologia foi denominado por Vigotski de “cultural, “histórica” ou “instrumental”. Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta pelo autor. Luria (2010, p.26) esclarece que cada termo carrega “fontes diferentes do mecanismo pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais”. Os termos são assim conceituados:

“Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulos-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações através dos costumes populares tais como amarrar uma barbante no dedo para lembrar-se de maneira mais eficaz (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.26).

O autor afirma ainda, que outros exemplos menos prosaicos deste princípio foram descobertos em estudos sobre as mudanças na estrutura do pensamento infantil ao longo do seu crescimento, especificamente dos três aos doze anos de idade. Sobre o aspecto “cultural” da teoria Vigotskiana, Luria (2010), afirma que este:

[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos do pensamento (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.26).

No que se refere o elemento “histórico” estritamente vinculado ao aspecto cultural, Luria destaca que os instrumentos que o homem utiliza para dominar seu ambiente e seu comportamento, são por ele inventados, por isso “não surgiram da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.26). Sendo assim:

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a

sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações do pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.26-27).

A práxis do processo do desenvolvimento humano integra os três aspectos da teoria, visto que estas se interrelacionam simultaneamente e por isso podem ser aplicadas ao desenvolvimento infantil. Desde que nascem as crianças estão em constante interação com os adultos, e estes procuram incorporá-los às suas culturas, aos modos de atribuir significados às coisas e às formas de execução das ações que lhes são atribuídas em face do conhecimento que se acumula historicamente. As primeiras indagações respondidas pelas crianças são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. Mas no processo de mediação com os adultos é que os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

No início do desenvolvimento infantil, esses processos só podem funcionar pela interação da criança com o adulto, pois os “processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas”. Nesta etapa, os adultos são vistos como “agentes mediadores no contato da criança com o mundo”. À medida que as crianças crescem, “os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executadas dentro das próprias crianças”, ou seja, “as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em processos intersíquicos” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.27).

Neste processo de interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica, afirma Luria (2010). Nessa interrelação de funções, na constituição dos sistemas psicológicos, desenvolve a história do comportamento da criança nascida do entrelaçamento dessas duas linhas, desse modo seria impossível estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desvinculadas de seu substrato orgânico.

No que consiste a transformação dessas funções, Vigotski (1996), esclarece que estas ocorrem de forma qualitativa ao longo do desenvolvimento da espécie humana, a partir da utilização de instrumentos que vão atuando sobre as estruturas psicológicas dos sujeitos, pois,

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos, são as ferramentas ou instrumentos psicológicos. Esses instrumentos psicológicos

são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao dos processos da natureza (VIGOTSKI, 1996, p.93).

No processo do comportamento humano, o instrumento psicológico atua na estrutura das funções psíquicas modificando de forma global a sua evolução, e suas propriedades determinam “a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a formação das operações laborais” (VIGOTSKI, 1996, p.94).

Nesse sentido, a inclusão dos instrumentos psicológicos no processo de comportamento humano provoca uma verdadeira transformação no processo de desenvolvimento cultural. Vigotski (1996) explicita que em primeira instância, a atividade de toda uma série de funções novas, relacionada com a utilização do instrumento; e em segunda instância, suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento e em terceiro, modifica o curso e as diferentes características: intensidade – duração – sequência, e outros, de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras.

No que se refere a utilização de instrumentos, Engels (1976, p.25), descreve com propriedade acerca da especialização da mão humana a qual está relacionada à utilização de ferramentas inventadas para transformação da natureza, a partir da necessidade prática de sobrevivência humana. A partir de muitas lutas “[...] se fixou finalmente a diferenciação da mão e do pé, donde resultou o caminhar erecto, o homem se tornou diferente do mono; constituiu o fundamento do desenvolvimento da linguagem articulada e da formidável expansão do cérebro que, desde então, tornou intransponível”.

Para o autor a especialização da mão humana,

[...] significa a ferramenta; e a ferramenta significa a tarefa especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a Natureza, sobre a produção. Também os animais, entendidos num sentido limitado, possuem ferramentas; mas apenas como membros de seu corpo: a formiga, a abelha, o castor. Há também animais que produzem, mas sua influencia produtiva sobre a Natureza circundante é igual a zero. Unicamente o homem conseguiu imprimir com sêlo sobre a Natureza, não só transladando plantas e animais, mas também modificando o aspecto, o clima de seu lugar de habitação; [...] e tudo isso ele conseguiu, em primeiro lugar e principalmente, por intermédio da mão. Até mesmo a máquina a vapor, por enquanto sua mais poderosa ferramenta para transformar a Natureza, em última análise e pelo fato de ser uma ferramenta, repousa sobre a mão (ENGELS, 1976, p.25).

Nessa mesma abordagem, o autor destaca que ao lado da mão, desenvolveu

paralelamente o cérebro humano, permitindo desenvolvimento da consciência, primeiro das condições necessárias para serem alcançados determinados efeitos práticos e úteis. “A mão, por si mesma, não teria jamais realizado a máquina a vapor se o cérebro do homem não tivesse se desenvolvido qualitativamente, com ela, ao lado dela e, até certo ponto, por meio dela” (ENGELS, 1976, p.26).

Vigotski compartilha dessas ideias sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos, como recursos pelos quais o homem, transformando a natureza, transforma-se a si mesmo. Com base na concepção marxista, o autor russo aborda o desenvolvimento das formas superiores de comportamento como um processo estreitamente ligado ao desenvolvimento social e histórico do homem. Por meio das categorias de análises inferidas por Marx e Engels, Vigotski desenvolve sua reflexão teórico-prática, alicerçado na história e na cultura, tomando a globalidade, a mediação, a relação teoria/prática como elementos norteadores de seus estudos.

Assim, quando Vygotski se reporta ao desenvolvimento, este se refere ao desenvolvimento histórico-social, diferentemente da abordagem biologizante do desenvolvimento humano. Por isso, para a perspectiva Histórico-cultural o conceito de desenvolvimento corresponde ao que Marx se referia como trabalho dos homens nas suas relações socialmente estabelecidas, de inferência na natureza pela vontade deliberada, do planejamento, da ação pelo ato consciente, ou seja, pela práxis humana, cujo movimento decorrente do agir humano só pode ser entendido a partir da história.

Desse modo, ao definir com ciência geral aquela que congrega os princípios metodológicos e conceitos universais, ou seja, os fundamentos para a explicação de fatos reais, Vigotski apresentou o novo enfoque metodológico para a psicologia, afirmando que a dialética abarca a natureza, ao pensamento, a história. Por isso ela a ciência mais geral e universal. “Essa teoria do materialismo psicológico ou da dialética da psicologia é o que considero de psicologia geral” (VYGOTSKI, 1997, p.389).

O processo de conhecimento nesta perspectiva se sustenta no materialismo histórico e dialético, de modo que o conhecimento efetivamente ocorre na e pela práxis, a qual se expressa de modo indissolúvel de duas dimensões: teoria e prática. É no processo histórico que se concebe o movimento dialético da totalidade das relações humanas, que envolve a relação com a natureza, por meio do trabalho a constituição dos modos de produção., a história da criação dos instrumentos, de sua relação com a materialidade do mundo; o movimento com pelo qual se constroem as representações simbólicas, com as quais o homem pensa e constrói significados, que explica e legitima tanto as suas relações materiais como o

seu mundo simbólico.

Em A ideologia alemã, Marx e Engels (1965) destacam como a consciência humana é determinada pelas condições materiais de vida e as relações sociais de produção. Para o pensamento marxista, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem transformações na natureza humana, ou seja, na consciência e no comportamento humano. No que se refere à linguagem, para esses autores, ela representa a consciência real, prática, que existe para todos os homens. A linguagem, assim como a consciência, nasce da necessidade de inter-relação com outros homens. Portanto, a consciência é e sempre será, um produto social, enquanto existirem seres humanos.

Ao analisar o desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2001, p.43) toma como referência essas ideias. A linguagem e a consciência humana nascem e se desenvolvem a partir do e no processo de trabalho, pois, “na acepção humana da palavra, ou seja, a intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais com o fim de reagir e controlar os processos vitais do homem e a natureza, desde então a humanidade se projetou um novo degrau biológico”, que a diferencia dos animais.

Com o aparecimento da linguagem e a mediação de outros signos e instrumentos construídos culturalmente, as ações da criança consideradas naturais, pela internalização dos significados, passam a ser dirigidas pelas funções psicológicas superiores. A memória que antes era mecânica passa a se constituir em memória lógica, o pensamento que operava de forma concreta passa a operar com generalizações e abstrações. A mudança dessas funções ocorre de forma interrelacionada, uma impulsionando a outra. É nesse processo que ocorre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Portanto, para Vigotski (2001) a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções mentais superiores, pois esta atua na função de organizar e estruturar o pensamento.

Sendo a linguagem um elemento estruturante do pensamento, esta necessita ser constantemente explorada. Nesse sentido, se a função social da escola consiste na apropriação, pelo indivíduo, do saber historicamente acumulado no processo de desenvolvimento da humanidade, sua organização didático-pedagógica também representa um elemento mediador. Nessa perspectiva teórica ela assume um papel primordial. Para Saviani (2012), a escola constitui-se como uma instituição por excelência, cuja função é socialização dos conhecimentos teóricos por meio da apropriação do conhecimento científico.

O conhecimento científico, o qual deve ser apropriado no contexto escolar, não pode prescindir das experiências cotidianas do indivíduo e dos saberes que ele acumulou no decorrer de suas vivências, no cotidiano escolar e extraescolar. Isso implica em outra análise

da teoria de Vigotski: a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos no processo de formação de conceitos, que será posteriormente abordado.

Ao trazermos alguns apontamentos em relação às bases epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural, tivemos a intenção de situá-la no contexto histórico, para, posteriormente, entender alguns pressupostos defendidos nessa perspectiva, como uma prática social que se sustenta em bases históricas e filosóficas estreitamente vinculadas ao próprio modo de vida e expressão do homem na sociedade, tal como a concepção de educação defendida na perspectiva Histórico-Crítica.

3.3 Perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento

Tratar das questões inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento é uma tarefa bastante complexa, sobretudo quando se analisam os problemas de aprendizagem que circundam o cenário educacional. Todavia, a compreensão dos conceitos de Vigotski significa uma possibilidade de entendimento de inúmeras questões pertinentes às problemáticas sociais. As contribuições conceituais vigotskianas, tanto as teóricas quanto as metodológicas, sugerem a viabilidade de uma formação docente-discente.

Neste propósito recorreremos as postulados da teoria Histórico-Cultural para a compreensão do trabalho docente-discente, que se caracteriza pela atividade que se produz tanto pelo aluno como pelo professor. Ao abordar o conceito da atividade na perspectiva marxista, Leontiev apresenta para a psicologia esta categoria como núcleo central de sua teoria. Como já afirmado anteriormente, as atividades humanas são formadas por um conjunto de ações nas quais não há uma vinculação imediata entre o significado e o sentido das ações. Essa relação é mediatizada e indireta.

Para explicitar essa relação, Leontiev (1978) menciona o exemplo da caçada, em que o motivo da ação de caçar envolve vários homens, mas com um objetivo em comum: saciar a fome. Para essa empreitada, dividem as tarefas necessárias para concretizá-la em várias operações, como: um grupo para espantar a caça, outro para encurralá-la, outro para desferir o golpe fatal, aqueles que a irão transportar e os que fazem o fogo. Mesmo que as tarefas estejam divididas, cada membro do grupo sabe o que faz e porque executa a ação, de tal maneira que o fruto do trabalho coletivo é usufruído por todos.

A consciência do homem precisa lidar constantemente com o sentido e o significado

das ações, que apenas podem ser prontamente percebidos dentro da totalidade mais complexa, da qual se originou, ou seja, a atividade. Porém, se o sentido e o significado não coincidem na consciência, ocorre uma estruturação alienada⁹ da consciência. Ainda para Leontiev (1978), esse processo originou-se na divisão social do trabalho, posterior ao surgimento da propriedade privada.

Na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, o ser humano ao se apropriar da cultura interiorizando algumas formas de funcionamento oferecidas por esta, que por sua vez transforma-as nos instrumentos do pensamento e da atividade humana, de modo que o sujeito, enquanto ser histórico e social, não pode ser compreendido isoladamente das relações sociais, desenvolvidas nestas relações mediante a apropriação da cultura.

Contudo, ressalta-se que no âmbito psicológico, o desenvolvimento refere-se ao aspecto psíquico do indivíduo, ou seja, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como: memória, raciocínio, atenção, emoção, pensamento e imaginação.

Para o autor,

[..] a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagas, não avaliadas criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórias: disso resultou, obviamente, uma série de erros (VIGOTSKI, 1994, p.103).

Desse modo, são inválidas as concepções que tratam de forma independente a relação entre desenvolvimento e aprendizado, pois o principal acontecimento humano é a transmissão e assimilação da cultura, uma vez que a aprendizagem se constitui em condição indispensável para o desenvolvimento das características humanas. Dessa assertiva estabeleceram-se as novas bases para compreensões, não apenas em relação à aprendizagem, mas também no que diz respeito ao desenvolvimento e às funções do ensino.

O processo de aprendizagem, segundo Vigotski (1994), difere do processo de

⁹ Na obra intitulada Educação: do senso comum à consciência filosófica, Saviani (1991, p.20-23) enfatiza a importância da escola como instituição que promoverá o aprendizado formal. Passar do senso comum para senso crítico requer do processo de ensino e aprendizagem as condições para tomar como ponto de partida as concepções prévias dos alunos a fim de potencializá-los com os conhecimentos científicos para o enfrentamento das questões problematizadoras no âmbito na prática social. Trata-se de destruir a “pseudoconcreticidade”, a qual só é possível se desvelar a essência da problemática, cuja prática dessa ação decorre da necessidade humana tanto nos aspectos objetivo e subjetivo.

desenvolvimento, mas, apesar de não serem totalmente semelhantes, não são totalmente dissociados. Para explicitar essa afirmativa, Palangana (2011) afirma que em toda situação de aprendizagem precede um histórico, ao mesmo tempo em que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança, uma vez que nessa concepção “[...] a inteligência é definida como habilidade para aprender, desprezando as teorias que concebem a inteligência como aprendizagens prévias, já efetuadas” (2011, p.128).

Nesse sentido, há que se compreender o conceito de zona de desenvolvimento proximal, fundamentalmente necessário ao entendimento da relação que se estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Palangana (2011), somente após entender esse nível de desenvolvimento é possível explicar as dimensões do aprendizado escolar.

Ao discorrer acerca da existência de dois conceitos fundamentais Vigotski (1994, p.113) analisa a relação entre aprendizado e desenvolvimento de crianças em idade escolar e afirma que: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. O primeiro diz respeito às atividades que a criança consegue realizar sozinha e o outro se refere àquilo que a criança realizada com o auxílio de outras pessoas, especialmente de adultos. No nível de desenvolvimento real é indicado pelas conquistas já obtidas, e o nível de desenvolvimento proximal, indica as capacidades em vias de serem construídas.

Para o autor, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZPD) indica que todo bom aprendizado é o que se antecipa ao desenvolvimento, ou seja, para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o ensino não pode se submeter ao desenvolvimento atual, mas se antecipar e ativar processos de desenvolvimento. Esta proposta tem implicações, não apenas na valorização do conhecimento teórico do ponto de vista psicológico educacional, mas, principalmente, na maneira de conceber o aluno e sua cultura. Implica principalmente na compreensão do papel do professor, na forma de organização do ensino. A prática pedagógica, que se coloca em dependência ao desenvolvimento real, não apresenta possibilidades formativas.

Para explicitar esse postulado, as contribuições de Sforni (2004) são significativamente relevantes. Discorrendo sobre a prática docente, a autora afirma que quando os objetos ou fenômenos explicados ao aluno por meio de um procedimento metodológico, pautado na observação, comparação, conceituação, isto é, assumindo procedimentos de aprendizagem próprios da aquisição de conhecimentos espontâneos, a forma de o aluno pensar com o conceito aprendido torna-se limitado,

[...] o aluno, às vezes, encontra dificuldades em reconhecer no caso particular, sob novas condições concretas, o traço geral que conheceu a partir de outras percepções; não consegue fazer transferências; enfim, não consegue generalizar. Por exemplo, o aluno aprende que a planta recebe nutrientes pela raiz. Observa as várias gravuras, experiências, ou mesmo no cotidiano, a raiz sempre sob a terra. Apesar de listar nutrientes, descrever a função da raiz e não falar explicitamente da terra, ou seja, mesmo demonstrando domínio do conteúdo esperado, ele criou uma imagem mental em que a terra é um atributo essencial nesse processo. Quando se vê diante de uma planta hidropônica (outro caso particular sob nova condição), não consegue transferir o conhecimento que havia abstraído das situações anteriores para compreender o novo fenômeno (SFORNI, 2004, p.55).

Para um melhor entendimento dessa questão, é necessário esclarecer dois tipos de conceitos, que, para Vigotski, representam o elo de todo o processo de aprendizagem: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. A discussão acerca dos conceitos cotidianos e científicos e das relações que se estabelecem entre esses se configura como um dos aspectos mais importantes da abordagem Histórico-Cultural. Ambos os conceitos fazem parte de um processo mais complexo e estão intimamente relacionados, mas o conhecimento científico deve ser o aspecto principal do processo de aprendizagem escolar. Na formação dos conceitos científicos é exigida uma relação com o objeto que vai além da experiência prática vivenciada cotidianamente pelo aluno, o que exige mobilização da imaginação, da atenção, do raciocínio, enfim, de uma ação consciente com o objeto do conhecimento.

Na concepção vigotskiana, o sistema de conceitos científicos constitui um instrumento cultural e, ao assimilá-lo, a criança modifica seu modo de pensar e consequentemente suas ações. Vigotski (2001, p.290) esclarece que “[...] os conceitos científicos, por sua própria natureza, pressupõem a tomada de consciência”. O processo de apropriação de conceitos científicos é possível através da educação formal. É, na aprendizagem escolar que se viabilizam as condições operacionais para a conscientização dos conceitos científicos pela criança.

Vigotski, em seus estudos, observou que os conceitos científicos possuem um desenvolvimento mais acelerado em relação aos demais. Ao fazer essas observações, o autor aponta a importância dos conceitos científicos:

Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente

transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos (VIGOTSKI, 2000, p.289).

Na explicitação dessa diferença o autor assevera que a aprendizagem dos conceitos científicos desempenha um papel determinante em todo o desenvolvimento intelectual da criança, pois este se antecipa, e, passa a operar nas áreas do desenvolvimento, ou seja, passando a atuar nas as potencialidades da criança, as quais ainda não se encontram completamente constituídas.

Para Sforni (2004), a necessidade de mobilizar o pensamento para a aprendizagem reafirma que, na organização do ensino, o professor não trata apenas da organização lógica do conteúdo, mas também do modo de fazer corresponder o objeto do ensino com os motivos, desejos e necessidades do aluno. É a necessidade entendida como fator desencadeador da atividade que motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la, pois “[...] nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade” (SFORNI, 2004, p.97). Assim sendo, as necessidades não são subjetivas de cada aluno, mas são as problematizadas pelo professor, a partir de sua intenção com o conteúdo.

Os processos de ensino e aprendizagem são entendidos como processos mediados por um conjunto dos conceitos e elementos culturais que podem promover a aprendizagem, cuja intencionalidade está voltada para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Esse processo de apropriação é explicitado por Duarte (2004). Ao reportar-se a Leontiev, o autor aponta três características. A primeira é a apropriação que se constitui por um processo ativo, demonstrado na utilização e reprodução do movimento da atividade e pela necessidade do homem e da atividade social. A segunda característica da apropriação cultural seria o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano. A terceira é aquela mediada pelas relações dos seres humanos, é o processo de transmissão de experiência social, em outros termos, é o sistema educativo.

A tese fundamental defendida por Vigotski (1987, p.163) é de que das formas de vida coletiva surgem os comportamentos individuais. As relações sociais convertem-se em funções psíquicas e estas se constroem primeiro no coletivo, em forma de relações entre as crianças e, depois, se convertem em funções psíquicas da personalidade, de modo que o processo de desenvolvimento é um processo de reconstrução individual das situações recebidas do externo. As situações ocorrem de fora para dentro. O que inicialmente é interpéssico passa a

ser intrapsíquico. Primeiro elas acontecem em nível social, para depois serem incorporados em nível pessoal. Em outros termos, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o ser humano, mediante as relações sociais, internaliza subjetivamente os conceitos para então internalizá-los objetivamente.

Esse processo dialético é entendido pela interação do sujeito e objeto. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não acessa direto o objeto, seu acesso é mediado por um sistema signos que promove o aprendizado considerado como o motor do desenvolvimento, pois, como já afirmado, é pelo aprendizado que o desenvolvimento acontece. O homem é entendido como sujeito que aprende e que se constrói socialmente, ou seja, um ser potencialmente em constantes mudanças que se relaciona com os outros em contextos históricos específicos. Desse modo, é possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem só pode ocorrer se entendido no âmbito da relação entre sujeitos mediados por um objeto do conhecimento significativo.

É importante destacar que, ao formular sua teoria sobre a relação aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (1993, p.78) esclarece que a falta de compreensão desses processos resulta numa “série de erros”. Para o autor, tratar da aprendizagem implica no processo de ensino, os quais são categorias intrinsecamente relacionadas, de modo que a aprendizagem não acontece no indivíduo isolado, mas na interação social mediante as relações histórico-culturais que se estabelecem na prática social.

Os estudos empreendidos por Vigotski na formulação da sua teoria experimental pautaram-se por um objetivo comum de desvendar as inter-relações mais complexas, seja em certas áreas definidas do aprendizado escolar, seja em áreas específicas. Moura (2006) esclarece que as investigações de caráter geral envolviam áreas como leitura, escrita, ciências naturais e sociais. Aquelas de caráter específico voltavam-se para temas como o domínio do sistema decimal em relação ao desenvolvimento do conceito, de números, a consciência que a criança tem das suas operações para resolver problemas matemáticos. Todas elas concentram-se no nível de maturidade das funções psíquicas na fase inicial de escolarização e na influência da educação escolar sobre o seu desenvolvimento.

Ao realizar as investigações relacionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski demonstra que esses processos estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança, mas sem deixar de reconhecer que a aprendizagem escolar tem suas especificidades. É pelo aprendizado escolar que se potencializa o desenvolvimento da criança na elaboração das dimensões dessa aprendizagem. A escola, como instituição responsável pela transmissão e socialização do saber sistematizado, ocupa-se do conceito de

mediação na organização do ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para atingir uma compreensão inerente aos problemas educacionais relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem, é fundamentalmente necessário ao organizador do ensino escolar tomar conhecimento sobre o processo de aprendizagem, em seus mais detalhados aspectos e aprofundar-se em conhecer os mecanismos que envolvem a formação do pensamento, da linguagem e dos conceitos científicos, tão relevantes durante a fase escolar.

A organização do ensino tem uma função primordial no processo de aprendizagem, sobretudo na formação dos conceitos científicos. Não se trata de qualquer ensino, mas daquele devidamente organizado que se propõe à aprendizagem como processo mobilizador das capacidades intelectivas pela transmissão do conhecimento sistematizado. Saviani (2012) argumenta que o conhecimento transmitido pela escola é aquele orientado pela arte, pela ciência, pela filosofia; não se trata de saberes do cotidiano, do senso comum, que são orientados pelo espontaneísmo, pelas motivações individuais, pelo pragmatismo.

A função social da escola é tratar da especificidade da educação. Esta, por sua vez, consiste na definição do seu objeto, de modo que para Saviani (2012) o objeto da educação diz respeito, primeiro, à identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados e, segundo, às formas e/ou métodos mais adequados para que a assimilação dos conteúdos se efetive.

A consolidação da escola como espaço de mediação cultural, segundo Libâneo (2004), visa a assimilação e reconstrução da cultura, ao viabilizar a prática educativa escolar. A prática pedagógica constitui-se como prática cultural, como forma de trabalho cultural, intencional, de produção e internalização de significados.

Para o autor, a escola tem como função promover e ampliar o desenvolvimento mental e a personalidade pela mediação cultural. A mediação cultural consiste em ações pedagógicas destinadas ao domínio dos conteúdos e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas pela formação de conceitos como processo de reflexão dialética dos objetos.

Libâneo (2004) acrescenta que a escola tem uma importante função no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como responsabilidade da escola, sua intencionalidade deve favorecer as condições para que as crianças se apropriem dos bens culturais presentes em seu meio. Tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, faz-se necessário organizar situações de aprendizagem de forma mais sistematizada e isso se dará pelo ensino. Por sua vez, o foco do ensino deve ser a aprendizagem.

No âmbito da perspectiva histórico-cultural entende-se que todo o desenvolvimento

humano decorre do seu desenvolvimento psíquico. As mudanças que ocorrem no ser humano estão vinculadas às interações deste com a sociedade e a cultura que se adquire pelo processo de mediação. Em termos didático-pedagógicos, a organização de ensino escolar deve ter como ponto de partida o desenvolvimento real do aluno, mas tendo em vista que seu desenvolvimento dependerá das aprendizagens conceituais, as quais só podem ser apropriadas mediante a formação dos conceitos científicos.

O processo de ensino e aprendizagem constitui-se em uma relação pedagógica pela interação professor e alunos, interação esta mediada pelo conhecimento. O ato de ensinar e o ato de aprender são termos indissociáveis na construção do conhecimento. Não há aprendizagem escolar sem ensino, tampouco ensino sem aprendizagem, de modo que não há possibilidade de compreender a importância do primeiro, sem reconhecer o significado a que o segundo nos remete. De acordo com Libâneo (2004, p.122), “[...] a educação escolar constitui-se numa forma específica de atividade do aluno – a atividade de aprendizagem – cuja meta é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar”.

Se o objetivo do ensino é ensinar, o objeto do ensino é o conhecimento. Defendemos a possibilidade formativa a partir do processo de mediação das relações do sujeito com a realidade objetiva, bem como dos elementos culturais como expressão das experiências e conhecimentos produzidos pela humanidade. Para esse processo, a mediação na organização do ensino tem um papel preponderante na operacionalização das condições concretas que propõem a perspectiva de formação docente-discente. A prática de planejamento proposta pela didática da Pedagogia Histórico-Crítica concorre para a organização do ensino como possibilidade formativa, tanto do professor como dos alunos. É no projeto de trabalho docente-discente que o fazer pedagógico, no âmbito das dimensões do conhecimento, se propõe como práxis. Trata-se de conferir na prática docente-discente como se realiza a dialética do ensino e da aprendizagem.

4 PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE: A EXPRESSÃO DA PRÁXIS

Como anunciado, abordamos neste estudo os elementos que integram a proposta didática desenvolvida por Gasparin (2009). O Projeto de trabalho Docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica é parte da obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”. Ao questionar as práticas pedagógicas que vêm norteando a docência, Gasparin (2009) propõe ao educador um “novo jeito de ensinar” e de aprender, interligando a prática social do aluno com a teoria, no intuito de possibilitar a formação docente-discente.

A proposta metodológica sugerida fundamenta-se na teoria dialética do conhecimento. Compartilha do mesmo posicionamento teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica e da teoria Histórico-Cultural. O processo do conhecimento ocorre no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar).

Saviani, na apresentação da obra, destaca a relevância da proposta: “[...] se trata de um trabalho extremamente coerente e consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social”, pela abordagem criteriosa na apropriação da teoria para a realização do “trabalho educativo” (2009, p.XIV).

A proposta metodológica de planejamento de ensino e aprendizagem, como ação docente norteada pela concepção Histórico-Crítica e vinculada à teoria histórico-cultural, fundamenta-se na teoria dialética do conhecimento. Seus pressupostos teórico-metodológicos compreendem o movimento dinâmico entre o conhecimento empírico, a visão caótica do todo e o conhecimento científico proporcionado pelo trabalho docente. O fazer pedagógico no âmbito das dimensões do conhecimento não se restringe apenas ao espaço escolar, pois, ao favorecer o desenvolvimento das potencialidades formativas, disponibiliza uma nova ação social. Além de envolver o âmbito escolar, sua intencionalidade ultrapassa a sala de aula e abrange a sociedade mediante a transformação da prática social.

O próprio título da obra de Gasparin revela sua perspectiva teórico-metodológica, postulando de antemão a concepção de educação a ser defendida: “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”. A proposta didática pode ser entendida como resultado de pesquisas que vêm ocorrendo desde a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica que, inspirada no pensamento marxista, subsidia-se de outros autores que compartilham do mesmo referencial teórico.

Dessas assertivas depreende-se a indagação: quais são os elementos mais consistentes da proposta didática defendida por Gasparin (2009)?

As reflexões em torno deste questionamento serão posteriormente abordadas. Em primeira instância há que se tratar da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual deu origem à didática tratada aqui. No que se refere à apresentação do projeto de trabalho docente-discente, será tratado no capítulo seguinte.

Compreender os elementos mais consistentes que integram a proposta didática implica, necessariamente, abordar a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica, delineada em seus pressupostos teórico-metodológicos, extraindo os elementos que consideramos essenciais para o entendimento da didática e seus componentes.

4.1 O contexto Histórico da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica é originária do movimento pedagógico ocorrido no final da década de 1970, surgido como resposta à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Saviani (2012) explica que, naquele contexto, emergiu no Brasil a necessidade histórica de criticar a pedagogia oficial, sobretudo para evidenciar seu caráter reprodutor. As críticas direcionadas à educação no Brasil, conforme explicita o autor, não ocorreram de forma isolada, pois eram vinculadas ao movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970, como uma tentativa de compreender o fracasso dos movimentos da década de 1960, como, por exemplo, o de maio de 1968¹⁰.

Na tentativa de explicar as razões para o fracasso das grandes mobilizações que desembocaram na rebelião de maio de 1968, autores da época concluíram que “não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura”. É nessa direção que se desenvolveu o esboço de Althusser: Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, um artigo publicado em 1970 como notas para uma investigação, em que se evidenciava a determinação material da ideologia. Assim sendo, diante da impossibilidade de

10 O movimento de maio de 1968 constituiu-se num movimento estudantil internacional, oriundo da mobilização e contestação radical à cultura vigente, ao sistema político-social, à tecnocracia e ao predomínio da racionalidade científica. Esse movimento, surgido nos anos de 1950 na Europa e Estados Unidos, teve forte influência libertária e prolongada existência. Como um fenômeno de contestação social, espalhou-se por diversos países, entre eles o Brasil. Nesse contexto é que o chamado maio de 1968 se constituiu no momento culminante de revoltas e confrontos radicais com o sistema, através das quais estudantes franceses intensificaram suas manifestações nos campi universitários (Pereira, 1983).

fazer a revolução social pela revolução cultural, os autores entenderam que o movimento de maio só poderia fracassar.

Consideraram que a cultura só poderia ser mudada com a mudança das bases da sociedade. Cada setor da cultura, por exemplo, o sistema de ensino, desempenharia seu papel na reprodução da cultura arbitrária das classes dominantes. As teorias crítico-reprodutivistas¹¹, na medida em que difundiam suas ideias, ganhavam força para consolidar o entendimento de que a educação escolar sempre desempenharia o papel de reprodução. Tais teorias, assim que foram formuladas e se difundiram, “eram rapidamente assimiladas no Brasil como instrumento utilizado para açoiar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumento de controle da sociedade [...]” (SAVIANI, 2012, p.112).

Segundo o autor, na medida em que a situação foi se alterando, em parte por conta do aprofundamento das lutas e também porque a própria ditadura começava a se inviabilizar:

[...] os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a se evidenciar, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. Essa crítica foi mais longe com a formulação de Bourdieu e Passeron, que deixaram claro que toda proposta pedagógica, qualquer que ela seja, sempre desempenhará esse papel, quer os agentes tenham ou não consciência disso. Portanto, não havia saída no campo educacional (SAVIANI, 2012, p.114-115).

Diante do contexto econômico e político pelo qual passava a sociedade brasileira, os educadores de esquerda sentiram a necessidade de uma concepção de educação diferente daquela em vigência. Nas palavras de Saviani (2012, p.79-80):

É esta análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes

¹¹ Saviani (2012) justifica a denominação atribuída às teorias crítico-reprodutivistas, por se tratar de teorias *sobre* a educação, e não de teorias *da* educação. Sobretudo, por não apresentarem alternativas e não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa. Saviani admite que a formulação de suas críticas teriam produzido nos professores o efeito por ele mencionado. Contudo, esclarece que tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa e ressalta a necessidade em estudá-las porque são, para ele, abordagens clássicas da educação (SAVIANI, 2012).

sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir em pedagogia histórico crítica.

Portanto, foi necessário formular uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação. O desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica decorre do grande desafio de pensar a educação brasileira numa perspectiva materialista, histórica e dialética. Portanto, Saviani, o propositor dessa concepção teórica, assumiu o desafio de desenvolver uma teoria pedagógica que superasse os limites das pedagogias não-críticas (Tradicional, Nova, Tecnicista), para além dos limites das teorias crítico-reprodutivistas, que até então caracterizavam o pensamento educacional na época.

No conjunto de sua obra, o próprio autor destaca o livro “Escola e Democracia” como sendo uma introdução preliminar à Pedagogia Histórico-Crítica. Em seu processo de análise, reflexão e elaboração de uma nova corrente pedagógica, Saviani busca compreender a questão educacional a partir da perspectiva de seu desenvolvimento histórico objetivo:

[...] a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2012, p.76).

Nas obras de Dermeval Saviani “Escola e Democracia”, “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” e “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, dentre outras publicações do autor, é explicitada a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico dialético.

A Pedagogia Histórico-Crítica postula uma concepção revolucionária, na medida em que fundamenta suas críticas à sociedade e à escola burguesa. Seus pressupostos teóricos, fundamentados no materialismo histórico e dialético da epistemologia marxista, concebem o homem como ser histórico que produz e se reproduz continuamente nas relações estabelecidas

com a natureza e com os outros homens. Por meio do trabalho, o homem busca suprir suas necessidades postas pela própria existência. Daí decorre a necessidade de conhecimento. Cabe lembrar que a organização social do trabalho se constitui tanto em libertação quanto alienação.

Na concepção marxista, o homem alienado é o homem negado, ou seja, a negatividade que se retrata no trabalho alienado sob o capitalismo opõe-se à positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana. Assim decorre a necessidade de conhecer a realidade em que vive e tomar consciência de sua condição histórica e empreender a luta para a libertação. Nessa assertiva, destaca-se a importância do acesso ao conhecimento historicamente produzido. É nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica levanta a bandeira em defesa da centralidade do ensino como forma de democratização do saber elaborado.

As bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica tomam por princípio a realidade concreta, expressa dialeticamente como fundamento para a construção do pensamento. São essas as premissas que levaram Saviani (2012, p.120), autor da referida pedagogia, a compreender a realidade como processo dinâmico de transformação e a proferir a afirmativa de “que não se trata de uma dialética idealista, entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real”. Portanto, trata-se de uma “dialética histórica expressa no materialismo histórico”. Uma compreensão substancial da realidade que procura abranger “desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”.

No que se refere ao histórico da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual deu origem à didática de Gasparin, Scalcon (2003, p.46) destaca:

[...] é razoável afirmar que se trata de uma teoria pedagógica que possui uma história reveladora de seu enraizamento, de seu ponto de partida, mas que não possui desenvolvimento linear ou ainda, um caminho de exposição sequencial. Isso, justificando pela própria postura epistemológica que permeia sua elaboração, bem como sua fundamentação teórico-metodológica.

A concepção teórica que orienta os diversos trabalhos de Dermeval Saviani não se restringe apenas ao método de análise, mas se coloca também como perspectiva filosófica e política. Para o autor (2012), compreender a educação nessa perspectiva implica no reconhecimento da escola como parte da sociedade, necessitando definir a concepção de

educação, tendo em vista a formação da consciência para a transformação social. Destaca Saviani (2012, p.103):

[...] a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode mesmo ser interpretada como inconsistência teórica.

Assim sendo, as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas com base no desenvolvimento histórico da sociedade. No âmbito da práxis, Saviani (2012, p.103) esclarece que, ao compreender o vínculo indissolúvel da relação prática e teoria, torna-se possível na prática docente-discente “[...] a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista”. Portanto, é “[...] dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica”.

A Pedagogia Histórico-Crítica é a própria expressão desse caráter político, construída sobre os alicerces do marxismo, traz contribuições para o trabalho educativo, principalmente quando analisa a educação na sociedade de classes e propõe uma educação comprometida com a superação das contradições presentes na concepção burguesa de educação.

4.1.1 A prática pedagógica, princípio educativo

Entre os vários trabalhos desenvolvidos pelo homem inclui-se educação. Entende-se o trabalho enquanto prática inerente ao ser humano, que na verdade o torna humano, proporcionando a sua permanente transformação nas relações que estabelece socialmente. É por meio da ação, prática essencialmente humana, que ao ser exercida sobre a materialidade conduz dialeticamente o processo de transformação.

A referência dessa compreensão parte da formulação teórico-metodológica desenvolvida com Marx e Engels (1965, p.23) ao afirmarem que,

[...] devemos começar pela premissa básica de toda a existência humana, e portanto, de toda a história, ou seja, a de que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes

de tudo, beber, comer, uma habitação, roupas, entre outras coisas. A primeira realidade histórica é, portanto, a produção dos meios que permitam satisfazer tais necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, e que devemos, hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter vivos os homens.

Ao compactuar desse mesmo referencial, Saviani (2012, p.11) explicita em “Sobre a Natureza e Especificidade da Educação” que o homem, diferentemente dos outros animais, pela necessidade em produzir continuamente as condições necessárias para sua existência, por meio do seu trabalho adapta a natureza a si, transformando-a. Ao iniciar intencionalmente o processo de transformação, o homem cria um “mundo humano (o mundo da cultura)”.

Sendo o trabalho o meio pelo qual o homem produz continuamente sua existência, configura-se, portanto, como uma ação intencional. A ação nada mais é que uma antecipação mentalmente humana. É pelo trabalho que se estabelece a finalidade da ação e se criam as condições para a transformação da realidade concreta. Ao se apropriar das condições materiais o homem, culturalmente, cria o mundo. Dessa forma, o homem não nasce humano, sua natureza é produzida socialmente no processo de trabalho.

No processo constitutivo da natureza humana é que se insere o papel da educação. Situada na esfera do “trabalho não-material”, em que o produto não se separa do ato de produção, a educação tem a função de propiciar aos seres humanos o acesso aos elementos culturais necessários à constituição de sua humanidade. A educação é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos, já 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, 2012, p.12). Considera-se, portanto, que:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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, 2012, p.13).

Explicitada a concepção mais ampla de educação, a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica esclarece a função da escola, considerando-se o princípio do trabalho educativo. O ato de educar consiste em produzir nos indivíduos a humanidade que é produzida coletivamente ao longo da história, todavia, pressupõe que a educação não se restrinja ao espaço escolar, mas esteja presente nos diferentes espaços da sociedade, manifestando-se de diferentes formas no decorrer da vida de todos os indivíduos. Sendo

assim, como a educação não se reduz ao ensino, a escola é vista como um aspecto do fenômeno educativo, em seu formato institucionalizado. Entretanto, o papel que cabe à educação escolar cumprir em nossa sociedade é bastante específico: socializar o saber sistematizado.

Referente ao desenvolvimento histórico, “não é outra coisa, senão o processo através do qual o homem produz sua existência no tempo”, esclarece Saviani (2012, p.81). Destacam-se alguns pontos importantes apresentados pelo autor:

No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência, fenômeno este adequadamente traduzido no conceito “modo de produção comunal”. Portanto, no chamado “comunismo primitivo”, os homens produziam sua existência de forma coletiva, ou seja, apropriavam-se em comum dos elementos necessários à sua existência. Os meios de produção da existência eram, pois, de uso comum (SAVIANI, 2012, p.81).

A exemplificação da caçada mencionada por Leontiev (1978), tratada no capítulo anterior, retrata uma determinada forma de organização social. O autor observa que os homens das tribos primitivas, ao saírem para exercer a atividade da caça, precisavam submeter o controle do próprio comportamento e atenção de acordo com a organização estabelecida para o grupo, a fim de garantir a caça. O autor destaca a relação dialética existente entre a atividade de trabalho e o desenvolvimento da atenção, pois aquela foi indispensável para o desenvolvimento desta nas tribos primitivas, da mesma forma que a atenção foi indispensável para o desenvolvimento da atividade de trabalho desdobrada nesses povos.

A partir do momento em que a apropriação da terra assume a forma privada, que até então era o meio de produção fundamental, inerente tanto ao modo de produção antigo ou escravista como ao modo de produção medieval ou feudal, emergiu com a propriedade privada a divisão de classes entre proprietários e não-proprietários. Dessa propriedade privada de terra originou-se a formação de uma classe ociosa, cuja sobrevivência dependia exclusivamente do trabalho de outros, aqueles não-proprietários que exerciam seu trabalho também em função da sua sobrevivência. Desse contexto originou-se a escola, que “[...] em grego, significa “o lugar do ócio (SAVIANI, 2012, p. 81)”.

Para ocupar de forma digna o tempo livre daqueles que dispunham de lazer, resultante

da não necessidade de trabalhar, surgiram os espaços escolares. Entretanto, a escola desse tempo era secundária, complementar à forma de educação que ainda era dominante: o trabalho. Uma minoria tinha acesso a ela, enquanto a grande massa de não proprietários continuava a se educar por meio do processo de trabalho - ócio era a expressão.

Em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas e a formação da sociedade moderna capitalista-burguesa, deslocou-se o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Ocorreu uma completa ressignificação do que deveria ser a escola. A burguesia, longe de ser uma classe ociosa, com seu empreendedorismo característico, precisou encontrar meios para reproduzir o capital de forma contínua e em escala crescente. Consequentemente, “a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico”. Essa classe “converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria” (SAVIANI, 2012, p.82), resultando no surgimento de um contexto de progressiva urbanização e industrialização. O acesso aos elementos do conhecimento sistematizado torna-se importantíssimo para a sobrevivência na cidade, onde não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos e técnicas de trabalho assumiram a forma de capital. Saviani (2012, p.83) destaca:

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

A exigência do conhecimento intelectual delineou a escolarização elementar, a qual se desenvolveu e se consolidou tornando-se uma necessidade geral. É na sociedade burguesa que se determina o modelo educacional em função do modelo econômico. Esse modelo de escola ainda se expressa como forma dominante de educação e, em decorrência das circunstâncias delineadas pelo modo de produção capitalista, uma situação um tanto paradoxal do ponto de vista escolar é vivenciada hoje em dia, como esclarece Saviani (2012, p.83):

De um lado a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa – isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto,

há múltiplas formas de educação, entre quais se situa a escolar. Segundo essa tendência, a escola não é a única nem mesmo a principal forma de educar [...]. De outro lado a escola é também, na situação atual, hipertrofiada tanto vertical como horizontalmente.

Para Saviani (2012, p.84) “existe verticalmente a hipertrofia escolar”, no que diz respeito à ampliação do tempo escolar no âmbito das modalidades de ensino, tanto no sentido de estendê-la (tendência caracterizada pela oferta do ensino, que se consubstancia estendendo-se de uma modalidade a outra), como no sentido de antecipá-la desde o seu início da fase de escolarização. “Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar”, sendo, portanto, a escolarização até das crianças menores de um ano, requerida e constitucionalmente um direito. “A tendência em hipertrofiar a escola, a ampliar sua esfera educativa, reduzindo os demais espaços”. No sentido horizontal reside a ampliação da jornada diária escolar, que é a reivindicação pela escola em tempo integral. Assim sendo, torna-se quase impossível pensar uma “educação sem escola”.

Se outros espaços também educam, conforme afirmado anteriormente, nos dias de hoje é praticamente inoportuno pensar uma educação no âmbito social, desconsiderando a escola enquanto espaço também de educação. Essa tendência de hipertrofia manifesta-se, sobretudo, quando se delega a formação a outros espaços de educação não-escolar, não-formal, informal, entre outros. Além do mais, a intensificação que se manifesta no Terceiro Setor¹² expressa a pura hipertrofia escolar.

Ao considerar que a educação acontece nos mais diversos espaços e manifesta-se em diferentes formatos, qual seria a contribuição da escola diante da sua função social? Nas palavras de Saviani (2012, p.85):

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

¹² O terceiro setor se origina na sociedade civil, é formado por entidades que são chamadas pelo Estado a responder às questões de ordem social, com preocupações e práticas sociais, sem fins lucrativos, que geram bens e serviços de caráter público. A terceirização das ações sociais e científicas resulta na redefinição das funções do Estado, as quais passam a ser geridas pela iniciativa privada, mas financiadas pelo Estado regulador. De acordo com Viriatto (2008), o interesse pelo terceiro setor é, na verdade, parte de um conjunto de tendências e mudanças inter-relacionadas com o jogo de interesses que existe por parte das empresas privadas e do próprio Estado, que tem utilizado os discursos da redemocratização através da participação ativa da sociedade, baseados nos pilares da responsabilidade social e do voluntariado, através dos quais a sociedade civil passou a desempenhar funções que eram exclusivas do Estado.

A existência da escola, consubstancialmente, legitima-se na especificidade da educação, como espaço viável às novas gerações para a apropriação do conhecimento sistematizado, histórica e socialmente construído. Contudo, possivelmente, em outros espaços não se garantiria o acesso à educação formal. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2012, p.14).

Além disso, as premissas na organização escolar básica postulam o currículo de acordo com os elementos necessários para o domínio do conhecimento sistematizado, cuja pertença diz respeito à cultura letrada. Sendo assim, para além do ensino da leitura e da escrita, os conteúdos curriculares “nucleares” devem ser entendidos e didaticamente abordados nas diversas dimensões do conhecimento.

Ressaltar a importância da escola como espaço para a transmissão, apropriação e assimilação do conhecimento esteve fundamentalmente vinculado à tentativa de destacar a relevância dos pressupostos teórico-metodológicos expressos na concepção Histórico-Crítica, como fundamentação teórico-prático à organização do ensino escolar. Além disso, o ensino devidamente organizado significa condição para aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, a elaboração e execução de um projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica também é condição para a transformação da realidade social.

No teor da perspectiva Histórico-Crítica, a escola é entendida como via de acesso ao conhecimento; desse modo, contribui positivamente à sociedade, desempenhando um papel de significativa importância no desenvolvimento humano. A elaboração teórica delineada por Saviani tomou por princípio a defesa da escola como pressuposto da prática e o entendimento da educação em seus condicionantes e contradições inerentes à sociedade capitalista, por isso mesmo, o ensino escolar pode servir tanto como instrumento de reprodução, quanto elemento impulsionador da transformação social. Nesse sentido, a educação, ao mesmo tempo em que é determinada, reage sobre o determinante, operando interferências sobre a sociedade e contribuindo para sua transformação.

A Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em resgatar a importância da escola por meio da valorização dos conhecimentos sistematizados historicamente produzidos pela humanidade:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação

envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2012, p.93).

Nessa perspectiva dialética, a concepção Histórico-Crítica analisa a educação segundo seus condicionantes, considerando-a relativamente determinada pela sociedade e, desse modo, postula uma concepção pedagógica vinculada à transformação social. A defesa da escola pública é uma questão fundamental em torno do qual a Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolveu. O direito de acesso ao saber escolar é assumido como um ponto a ser reivindicado em direção à igualdade real entre os homens, pressupondo a igualdade para a distribuição dos conhecimentos disponíveis. Em uma pedagogia crítica articulada com os interesses populares, a escola precisa ser valorizada, não perdendo de vista a necessária vinculação entre educação e sociedade e os condicionantes que aí estão implicados.

Configura-se uma proposta contra-hegemônica, cujas determinações da escola implicam em possibilitar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado e científico. Assim sendo, a questão central da pedagogia escolar passa a ser: como tornar o saber sistematizado, produzido histórica e socialmente, assimilável para as novas gerações? Saviani (2012, p. 75) explicita que:

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo pelo qual se selecionam, no conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos que só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

O comprometimento da Pedagogia Histórico-Crítica com uma educação escolar articulada aos interesses populares implica preocupação e interesse em desenvolver um método de ensino coerente com seus objetivos. Foi assim que Saviani apresentou didaticamente, em analogia a Herbart e Dewey, cinco passos importantes para a orientação da prática pedagógica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

No que se refere à nossa premissa, Saviani (2012, p.13) aponta um aspecto fundamental da relação que o homem estabelece com a natureza. Na busca da sobrevivência, em uma relação recíproca de transformação e na qual o homem se faz homem, o trabalho tem

esta estreita relação com a educação pela qual ele é, em si mesmo, um princípio educativo, como aponta o autor:

[...] o que não é garantido pela natureza, tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos pois, dizer que a natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.13).

Nesse sentido, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, realizado intencionalmente e este, por sua vez, deveria ser regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir para transformação da prática social. No entanto, no contexto em que a conjuntura das políticas educacionais ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, a prática pedagógica não se isenta dessa conjuntura. Daí, a necessidade de pensar num projeto docente-discente didaticamente organizado, uma proposta de trabalho que traduza a práxis dialética e se proponha ultrapassar os limites da sala de aula, sem perder de vista a essência do trabalho educativo.

A realização do trabalho educativo implica na distinção dos elementos culturais necessários a serem assimilados, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2012, p.13). Para a perspectiva Histórico-Crítica, o “essencial” no trabalho educativo consiste nos elementos culturais, na valorização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O termo “clássico” refere-se àquele que resiste ao tempo, que se firmou como essencial. Tal compreensão pode, pois, constituir um critério útil tanto para a seleção dos conteúdos do trabalho docente-discente, quanto à descoberta de novas formas, métodos e processos que tornarão possíveis a organização do ensino, transmissão e a apropriação/assimilação dos conteúdos curriculares “nucleares”¹³, fundamentalmente necessários à formação docente-

¹³ Expressão utilizada por Saviani para definir currículo, quando se refere aos conteúdos curriculares essenciais. “De uns tempos pra cá disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola” [...], se currículo é tudo o que a escola realiza não faria sentido falar em atividades extracurriculares.

discente no contexto da prática social.

Portanto, a escola é uma instituição social cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata de qualquer saber: “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2012, p.14). A relevância em destacar o posicionamento do autor integra as discussões em torno dos conteúdos científico-culturais, aqueles que fornecem as bases para a aprendizagem e desenvolvimento, todavia, nem toda a prática docente deve ser considerada pedagógica¹⁴. Aquelas que se opõem à transmissão do conhecimento sistematizado, ao saber objetivo mais desenvolvido, carregam um teor antipedagógico que destitui a especificidade da educação. As atividades curriculares e extracurriculares que se aplicam no âmbito escolar, quando não correspondem ao significado social do trabalho pedagógico, refutam a apropriação do saber sistematizado e inviabilizam o desenvolvimento das capacidades intelectivas.

Amparados no significado etimológico da própria pedagogia, entendida não apenas como o ato de conduzir a criança aos processos de ensino, mas, de introduzir a criança na cultura, podemos dizer que nem toda prática docente deve ser considerada prática pedagógica. Além disso, como adverte Sánchez Vázquez (1977, p.185) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Temos então a necessidade de compreender a prática docente-discente como parte do processo dialético que se constitui a partir da práxis pedagógica como processo de transformação da realidade dada.

4.1.2 A didática da Pedagogia Histórico-Crítica como expressão da práxis

Saviani explicita que, “[...] recentemente fui levado a corrigir essa definição acrescentando o adjetivo nucleares”. Segundo o autor, se tudo que desenvolve na escola é currículo, “se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; abre caminho para inversões, confusões que acabam por descaracterizar o trabalho escolar” (2012, p.13).

¹⁴ “Pedagogia como é sabido, significa literalmente a condução da criança, e sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos ou o local onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador. Os romanos, percebendo o nível de cultura dos escravos gregos, confiavam a eles a educação dos filhos. Essa é a etimologia da palavra. Do ponto de vista semântico, o sentido alterou-se. No entanto, a *paideia* entre os gregos não significava apenas infância, *paideia* significava a cultura, os ideais da cultura grega. Assim, a palavra pedagogia, partindo de sua própria etimologia significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura” (SAVIANI, 2012, p.65).

A contribuição de Marx às bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica é anunciada por Saviani em todos os seus trabalhos que, ao assumir a dialética como fundamento teórico-prático para a construção de todo seu pensamento, delineou as bases para a construção da didática na perspectiva Histórico-Crítica, compreendendo a realidade como processo em constante movimento e transformação. Desse modo, o autor vem reforçando em sua trajetória intelectual que não se trata de uma dialética idealista, de conceitos, mas de uma dialética do movimento real, portanto, fundamenta-se no materialismo histórico. Uma compreensão substancial da realidade, que procura abranger desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência, até a inserção da educação nesse processo, inclui no processo as práticas pedagógicas.

Os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica na produção do conhecimento são compreendidos a partir da dialética. O conceito que permeia a proposta pedagógica sugerida por Saviani discorre sobre o conceito de práxis a partir da visão dialética, tomando por princípio a contribuição do pensamento de Adolfo Sánchez Vázquez.

Sánchez Vázquez (1977), ao tratar da teoria, explicita que:

Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva - ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva (VÁZQUEZ, 1977, p.203).

A teoria distingue-se da prática por seu caráter não-material, o que significa dizer que a educação é um processo de trabalho não material, “pois a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais”(SAVIANI, 2012, p.90). Todo trabalho material corresponde ao modo como a humanidade se organiza para produzir sua subsistência material, ou seja, sua existência. Nesse processo de produção da vida material, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação. Esse processo mental dos objetivos reais é denominado de trabalho não material. Daí, o entedimento da educação situada na categoria de trabalho não material, pois, a educação não está relacionada ao modo em que o produto se separa do ato de produção. Embora as produções como livros, materiais artísticos, revistas,

etc, configurem-se em materialidade, o que está contido nesses objetos são as ideias, os símbolos, portanto, imprimem o caráter não material. O que ocorre num intervalo entre produção e consumo está ligada à modalidade de trabalho não material, em que o produto não se separa do ato de produzir. Para o autor, o ato de produção e de consumo imbricam-se.

A prática configura-se nas condições materiais, pois ocorre no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos primados na concepção pedagógica - a Pedagogia Histórico-Crítica. Todavia, nessa concepção, “a teoria é o seu critério de verdade e sua finalidade prática”, isso significa que não podemos pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria (SAVIANI, 2012, p.91).

Para Vázquez (1977, p.9), a prática resulta em materialidade e em realidade objetiva e deriva da ação que o sujeito exerce sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. Um homem comum, alienado em seu cotidiano, “não sente necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares-comuns na qual projeta seus atos práticos.” A atitude natural cotidiana vê a atividade prática como um simples dado que não exige explicação, acredita-se numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. Simplesmente “vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana”, cuja conexão do sujeito com esse mundo e consigo mesmo aparecem diante dele num plano ateu, assim denominado pelo autor.

Desse modo, a práxis é o resultado da relação da teoria com a prática. Para Vázquez (1997), a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe nela mesma, não apenas como instrumento de interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Portanto, se concebe a práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade, é atividade teórica e prática: “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p.117).

Teoria e prática relacionam-se de modo indissolúvel. Para o autor, a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria, o que foi reafirmado por Saviani (2012). A primazia da prática sobre a teoria distancia-se de uma contraposição, ou seja, no que consiste a práxis. Prática e teoria estão intimamente vinculadas, na práxis, relação teoria e prática, a realidade se revela em diferentes dimensões, daí a necessidade de compreendê-la no âmbito da práxis. Não há compreensão da realidade somente por meio da teoria ou apenas

pela prática, considerar uma superposição da prática sobre a teoria ou vice-versa não promove a compreensão da prática social mais ampla.

A prática pedagógica, ancorada aos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, postula uma formação docente-discente vinculada à transformação da realidade. Esta, por sua vez, se consubstancia no processo dialético de elaboração do conhecimento. Todavia, na perspectiva Histórico-Crítica só se torna possível falar da prática pedagógica enquanto processo de elaboração do conhecimento, a partir do entendimento do conceito de práxis.

A práxis se configura na relação da atividade prática com a atividade teórica. Embora compreendida como uma ação prática, isto é, como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”, não pode ser entendida como atividade puramente prática, pois “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica”. Desse modo, a transformação da realidade é o resultado da ação humana, mas o que caracteriza essa ação humana é a antecipação da ação que ocorre na consciência (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p.208).

A prática pedagógica, orientada pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, pressupõe um processo de formação docente-discente decorrente da práxis, desenvolvida na relação prática-teoria-prática. Assim sendo, a práxis constitui a base para prática pedagógica, cuja finalidade consiste em propiciar aos alunos o domínio dos conteúdos científico-culturais. No entanto, conduzir o processo de ensino aprendizagem para que os alunos se apropriem dos conteúdos sistematizados não tem sido um trabalho fácil. Além dos diversos fatores que interferem na prática docente, os quais refletem diretamente na aprendizagem dos alunos, destaca-se a própria formação dos professores. Necessita-se aprofundar nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão do próprio significado do processo educativo e das relações que se constituem dialeticamente no decorrer do desenvolvimento histórico e social do ser humano.

De acordo com os pressupostos aqui adotados, o princípio da formação discente, em primeira instância, ocorre a partir da formação docente. Posteriormente, a formação docente-discente ocorre concomitantemente na relação prática-teoria-prática, porém, não ao mesmo tempo e espaço, uma vez que a prática social do professor não se identifica com a prática cotidiana, nem com a experiência de cada aluno. No intuito de uma nova prática pedagógica, em que a prática social mais ampla predispõe ao docente a fundamentação teórica para lidar com as contradições inerentes à sua prática, é que se identifica a prática social para a sua

formação. Além disso, é na prática social que ocorre o embate das contradições entre o saber cotidiano e o conhecimento sistematizado. Nesse processo dialético, as relações contraditórias que vão se estabelecendo na prática social configuram-se como ponto de partida para a formação docente e discente. Assim sendo, a proposta didática delineada por Gasparin (2009) consiste num instrumento de formação docente-discente. Nessa perspectiva,

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que se deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e a sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade (GASPARIN, 2009, p.2).

Fundamentado na perspectiva Histórico-Crítica, o autor nos adverte para a forma contextualizada de se trabalhar os conteúdos escolares, que ao abranger as diversas áreas do conhecimento humano, “possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção”, que, por sua vez, possibilitam, nas condições materiais e nas relações sociais, a existência humana. Essa é a importância de compreender as possibilidades do trabalho docente.

Nessa perspectiva teórica, o conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pela atividade humana e, assim, só é possível na atividade prática. Como toda atividade prática não prescinde de uma atividade teórica, o conhecimento só é possível na práxis. A teoria dialética do conhecimento que se consubstancia na relação prática – teoria – prática, “tem como ponto de partida a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e um novo agir pedagógicos” (GASPARIN, 2009, p.3).

O novo agir pedagógico, aqui entendido como atividade da prática docente, é um ato conscientemente intencional, uma vez que se trata de atividade essencialmente humana, diferentemente daquelas atividades que não se caracterizam como atividade do homem.

Para esse entendimento, Sánchez Vázquez (1977, p.186) esclarece que de modo geral, a atividade está associada à ideia de movimento, de ação, como processo modificado numa determinada matéria exterior a quem executa a ação, mas que extrai do produto um resultado. O sentido de “atividade em geral”, não se limita a especificar a natureza da matéria-prima, a espécie que age sobre a natureza e nem o tipo de ações que caracterizariam a atividade. Desse

modo, a atividade não é compreendida como exclusivamente humana. A ação humana envolve uma série de atos que se articulam e se complexificam mediante a especificidade essencialmente humana, que é a capacidade de intervir conscientemente em suas ações, como o próprio ato de planejar formas e métodos para a execução do que se almeja produzir. É nessa forma de agir que o homem se diferencia dos outros dos animais. Marx (1999, p.122) explicita a noção de trabalho em geral, da seguinte forma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...]. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1999, p.212-113).

Dessa forma, uma ação só se configura como ação humana quando é movida por uma intencionalidade e esta só se move pelas próprias necessidades humanas de transformar a materialidade. O homem transforma sua realidade em sua relação com a natureza por meio do ato consciente. Além disso, ao negar a realidade, o homem cria novas necessidades e planeja sua transformação. É nesse processo, por meio de suas ações, que o homem produz uma nova realidade e produz a si mesmo.

A necessidade de produzir objetivamente o que se almeja deriva de ato consciente e adequado a um fim. Sendo um ato de planejamento, implica necessariamente na compreensão da práxis como elemento norteador da relação prática-teoria-prática, tal como propõe Gasparin (2009) ao apresentar sua proposta pedagógica, que se configura como ação-prática, mas uma prática consciente da teoria que a orienta.

Contrapondo-se a ideia da teoria versus prática, como se fossem atividades contrapostas, executadas por pessoas que ocupam funções sociais distintas, Gasparin (2009) propõe um trabalho didático-pedagógico organizado a partir da práxis dialética.

Ao examinar os estudos de Vázquez (1977), observamos que os diferentes conceitos de práxis são analisados pelo autor. Todavia, para a perspectiva ora defendida, o homem deixaria de ser um animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo, mas também reivindica a dignidade humana, não só pela ação contemplativa, como

também pela ação prática. Por meio da ação prática, o homem produz objetos e produz a transformação, o que significaria a condição necessária da própria liberdade humana, estando longe da escravização do ser humano. O autor assevera que essa ideia do homem como ser ativo criador passa a elevar a condição social do artesão e é ressaltada pelos representantes do humanismo renascentista, principalmente os pintores e escultores.

Na perspectiva marxista, segundo Vázquez, a práxis pode ser definida como uma “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p.3). A prática, ainda em processo de realização, determina a teoria, isso, porque a prática foi idealmente projetada e esta retrata a possibilidade de alcance de uma finalidade. Por isso, a prática determina a necessidade de fundamentos teóricos que a orientem no auxiliem no seu aperfeiçoamento. Todavia, permanentemente, a teoria renova-se acompanhando a dinâmica do processo histórico em que o homem exercita sua prática social. Em uma esfera mais elevada, “[...] a revolução, ou a crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 1977, p.128).

Portanto, para o autor, a prática é fundamento e finalidade da teoria, daí a denominação práxis, da relação teoria e prática. Esse entendimento deve ser apreendido a partir dos seguintes aspectos:

a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir – e isso é bastante frequente na história da ciência – para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, isto é, para resolver dificuldades ou contradições de outra teoria; b) que, portanto, só em última instância e como parte de um processo histórico-social – não através de segmentos isolados e rigidamente paralelos a outros segmentos da prática –, a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática (VÁZQUEZ, 1977, p.233-244).

Desse modo, a prática não se faz sem alguns cuidados teóricos, assevera Vázquez (1977, p.240). É necessário:

a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da **técnica exigida em cada prática – com que se leva a cabo** essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realiza, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir, sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de

que essas finalidades, para que possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização (grifo do autor).

O processo de conhecimento delineado nessa trajetória fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, tal como anunciou Saviani (2012, p.76), tomando por princípio “[...] a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, de determinação das condições materiais da existência humana”. Desse modo, o enfoque conferido ao processo didático, conforme a perspectiva afirmada por Saviani no prefácio da obra “O método Dialético na Didática”, de autoria de Lílian Anna Wachowicz (1995, p.7) aponta que:

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

Ao pensar o processo didático na perspectiva explicitada por Saviani, sugere-se necessariamente pensá-lo como instrumento de compreensão das contradições inerentes às práticas pedagógicas e ao próprio contexto educacional, com base em uma realidade concreta, para um possível avanço que supere modos de vida condicionados e, conseqüentemente, opressores. Promove-se, desse modo, o entendimento das relações contraditórias que envolvem o contexto da prática-teoria-prática no constante ato de ensinar-aprender-ensinar em sala de aula, buscando “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2012, p.80).

A concepção pedagógica que permeia tal conceito de formação é entendida como instrumentalização no processo de construção e reconstrução da práxis, por meio de rupturas simultâneas. Consiste em um movimento constante de revisão crítica da realidade, para uma possível superação do velho, em busca de uma produção superior. Nesse processo, “o novo agir pedagógico” é a possibilidade dessa superação, como é proposto na execução do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-crítica sugerido por Gasparin (2009, p.3), pois,

[...] toma-se como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente. A partir dessa epistemologia, é possível delinear também uma concepção metodológica dialética do processo educativo.

O desenvolvimento de um projeto de trabalho docente-discente, que se propõe a partir da realização de uma leitura crítica da realidade, encontra em seu processo de execução os pressupostos epistemológicos que o fundamentam. São esses fundamentos que permeiam as relações contraditórias que se estabelecem na prática social, além disso, se materializam no contexto da sala de aula como parte de um processo em constante construção.

A concretização do processo dialético não é imediata, ocorre no decorrer do tempo, por meio da interligação que se constitui na prática, de modo que esta não será a mesma, mas será sempre o resultado de uma nova prática. Sendo assim, toda a complexificação estabelecida na prática social durante o processo de formação docente e discente se materializa pelos próprios agentes de execução, mediante as relações socialmente desenvolvidas.

O modo como o pensamento é aqui tratado leva em conta que, para analisar a realidade do contexto em que se envolve a didática e também outras questões que permeiam a prática pedagógica, é preciso ter uma visão de totalidade que permita visualizar as interrelações dos fenômenos, no sentido de superar uma visão fragmentada e desconexa das coisas, sem assumir uma postura ingênua de “redentora” ou negativa de “reprodução” de um quadro social. Daí a necessidade de pensar a didática à luz da perspectiva dialética na concepção histórico-crítica, problematizar as contradições políticas, econômicas e ideológicas encontradas na realidade social concreta que interferem nas vivências dos sujeitos inseridos no contexto da sala de aula, a fim de compreender a sua dinâmica como unidade dialética, na tentativa de captar e interferir na direção da mesma realidade social, conforme propõe o materialismo histórico-dialético.

A perspectiva de transformação da realidade social pela prática social do conteúdo escolar, tal como se propõe o projeto de trabalho docente-discente, visa uma permanente mudança qualitativa da sociedade. Portanto, implica na elaboração de um método necessário aos processos de ensino e aprendizagem para que professores e alunos se situem didaticamente, de forma coerente com a busca de superação das condições contraditórias existentes na realidade da sala de aula. Wachowicz (1995, p.41-42) afirma que: “a didática ao

ser posta pelo método dialético, vai tratar do ensino enquanto apropriação do saber, enquanto ação-trabalho que se passa em uma realidade específica que é, na maioria de suas expressões, a sala de aula”.

Desse modo, professores e alunos deverão apropriar-se da prática social da realidade vivenciada pelos mesmos, buscando “conteúdos como instrumentos culturais para a apropriação do saber”. É assim que o pensamento apropria-se do real, abstraindo-o ou transformando-o em pensamento, para ser refletido com um profundo senso crítico e constante acomodação entre a avaliação teórica e a prática que lhe corresponde.

A didática elaborada sob essa perspectiva só pode ser entendida como um espaço de reflexões múltiplas, por contradição e sobre as contradições, não simplesmente de matérias estudadas teoricamente, como conteúdos curriculares e sua prática. Tratar dos conhecimentos sistematizados implica em pensar acerca da realidade vivenciada por professores e alunos no desenrolar dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de compreender o seu movimento, com a finalidade de interferir no curso do mesmo em um sentido qualitativo, superando dessa forma valores, saberes e viveres até então estabelecidos socialmente.

As questões inferidas neste estudo postulam que pensar os fundamentos epistemológicos da proposta didática, tal como propõe Gasparin (2009), implica pensá-los de modo geral, a partir dos condicionantes sociais, tendo como base as relações contraditórias que permeiam a realidade histórico-social. Na relação ensino e aprendizagem como ação do trabalho realizado pelo homem, que no âmbito da sala de aula consiste na relação professor, aluno e os elementos mediadores, pretende uma prática social modificada. Daí a necessidade da proposta didática como fator preponderante à organização do ensino no processo de apropriação do conhecimento científico-cultural.

Entende-se que os mencionados fundamentos que permeiam a didática, na proposta desse contexto, centram-se nas contradições vivenciadas na realidade concreta e na busca de desvelar as raízes dos problemas atuais na história da vivência dos mesmos, revelando as implicações políticas ou interesses geradores das contradições, a fim de intervir na realidade, em busca de sua superação.

Nesse sentido, esclarece Gasparin (2009, p.3):

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam que, 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 fundamentos epistemológicos da didática, ancorados aos pressupostos teóricos da perspectiva crítica, têm como ponto de partida a busca por promover a consciência crítica a respeito da realidade social, por parte dos sujeitos da educação e, como ponto de chegada, a intervenção na realidade e a reelaboração emancipada dos conceitos, por parte dos professores e alunos, em um processo dinâmico.

Pode-se entender, ainda, que as bases epistemológicas mencionadas encontram-se na filosofia, entendida como método do pensamento. Tal como anunciou Marx (1965), “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo”. Dessa forma, é enfatizada a práxis como resultado de um processo dinâmico e contraditório que envolve sujeito e objeto de conhecimento. Ressalta-se a importância do projeto de trabalho docente-discente, como uma proposta didática para além do seu compromisso com a organização pedagógica, mas que indica as condições para que se problematize as contradições encontradas na prática social, sem perder de vista a apreensão do mundo por intermédio dos conteúdos previstos no currículo estudado. Identifica-se um contínuo processo vivenciado de relações ensino-pesquisa, em que professor e aluno desenvolvem uma constante relação de negação do conhecimento atual, em busca da produção de um conhecimento reelaborado.

Em “O método dialético na didática”, Wachowicz (1995), ao discutir a questão metodológica da didática, aposta sua credibilidade nos métodos de ação em detrimento dos discursos pedagógicos. Para ela, o que se faz, e como se faz têm mais importância do que o que se diz. Ao problematizar a questão didática, a autora remete-se ao método do conhecimento para afirmar que a “produção do conhecimento está ligada à realidade por uma relação que determina sua apreensão e explicitação, como poderia a escola efetivamente trabalhar para socializar a apropriação do saber, estando tão afastada dessa realidade social?” (WACHOWICZ, 1995, p.15).

Na afirmativa de Wachowicz (1995), o problema em questão refere-se ao método como meio de apropriação de conhecimento, o qual consiste em elevar o pensamento do abstrato para o concreto, maneira pela qual o pensamento se apropria do concreto e reproduz em concreto espiritual. Sendo assim, a questão do método é entendida como uma questão filosófica, intrínseca ao contexto escolar, considerando a educação no bojo das relações com as classes sociais. Os indivíduos e a sociedade são, nesse sentido, uma única realidade que movimenta e se transforma por meio das relações determinadas pela historicidade.

A educação, então, é entendida como uma ação oriunda de um movimento intencional,

realizado em um contexto histórico, que consiste em uma ação mediadora “no seio da prática social global”. Sua premissa básica postula que a educação está sempre relacionada a uma sociedade concreta, historicamente situada no bojo das relações sociais, vivenciando ações de reciprocidade. Quanto à educação escolar, é caracterizada pelo modo de fazer, ou seja, pelo método. Assim, a educação é vista como uma prática social que pode ser progressista ou conservadora. Sob essa ótica, é a didática que dará a direção para a reelaboração do conteúdo que poderá, por sua vez, ser direcionado ao saber conservador ou progressista.

Ao estudar o método, a autora reflete acerca da produção do conhecimento, entendido como originado do cotidiano. Esclarece que, por meio do método científico, busca-se a apreensão da realidade, enquanto o método de ensino é aquele pelo qual os educandos apropriam-se do conhecimento produzido pelo método científico.

De acordo com a autora, o saber foi definido como objeto do trabalho da escola e, a ciência, como objeto do trabalho de investigação do conhecimento. Entende-se que o saber é objeto de apropriação da população escolar e não simplesmente de transmissão por parte dos professores. Nessa perspectiva, tanto a metodologia científica, que se ocupa do conhecimento da realidade, quanto a metodologia do ensino, realizam-se pela apresentação desse conhecimento, encontram-se na dependência do objeto de estudo e de sua finalidade.

É possível afirmar que as práticas pedagógicas devem estar fundamentalmente ancoradas numa perspectiva histórico-crítica, a fim de romper com práticas que se sustentam em formalismo lógico ou psicológico, indicando o procedimento do sujeito como determinante do método, no lugar do objeto de conhecimento.

Wachowicz (1995), na busca em superar o formalismo e fragmentação dos métodos existentes na educação, fundamenta seus estudos numa vertente epistemológica, para o entendimento da educação como apropriação do saber, que implica o conhecimento de uma realidade como totalidade, que foi negada por muito tempo no decorrer da história. É na história da filosofia que os fundamentos do método de apropriação do conhecimento devem ser buscados. Por isso, a autora esclarece que a versão moderna do materialismo clássico, denominado positivismo, influencia decisivamente o pensamento ocidental, encontrando na idade moderna uma negação por meio do materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels. Estes negam a ideia do a priori e colocam a produção da realidade como resultado da ação do homem no mundo, ao dizer que o homem produz a si mesmo na ação que exerce sobre a realidade.

Apoiada em Marx, Wachowicz (1995, p.34) afirma:

O real é anterior ao pensamento e subsiste a ele. Essa é a tese materialista fundamental: a exterioridade e a independência da realidade, com relação ao homem. Como tese é assumida pelo materialismo histórico, porém em contraposição muito clara ao materialismo clássico, quando este reconhece apenas a experiência como critério de verdade. O método dialético, decorrente do materialismo histórico, entende que a realidade não pode ser diretamente apreendida, devendo ser mediatizada para o pensamento. O procedimento da abstração situa-se justamente nessa instância intermediária o que resulta em um método que se passa no pensamento e pelo pensamento.

De acordo com os esclarecimentos da autora, o método dialético parte de um conjunto, uma síntese obtida pelo pensamento e no pensamento, que não é um ponto de partida, mas um processo como resultado constante da observação do real que será apreendido pelo pensamento, transformando-se em concreto pensado, tendo em vista não o imediato, mas sim a totalidade.

Ao considerar a forma presente como evolução, na qual estão contidas as formas passadas, visualiza-se a negação dos métodos que, sustentados em qualquer visão determinista da realidade humano-social, recusam a ideia de que é o homem que produz a história e, conseqüentemente, se produz.

No que se refere à educação, na perspectiva dialética, a autora esclarece que, para realizar um estudo no âmbito didático, é preciso considerar que o objeto do método do conhecimento é a educação e, o método dialético, tendo a educação como objeto de conhecimento, deve explicitar a matéria e buscar suas determinações. Assim sendo, expor a estrutura teórica obtida pela contextualização e pela crítica em forma de síntese concreta, ou concreto pensado, que implica múltiplas determinações do real, não consiste na didática, mas sim na própria pedagogia como teoria geral da educação, construída a partir das exigências da realidade educacional, tal como propôs Saviani em “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Diante das abordagens realizadas, Wachowicz (2005) demonstra em seu estudo a viabilidade de uma proposta didática, como espaço possível de fazer a educação como prática social vinculada à transformação da realidade. O estudo apresentado pela autora sugere contribuições no processo de elaboração de uma didática vinculada à perspectiva Histórico-Crítica, por pressupor que o método didático decorre da lógica dialética e que, portanto, não poderá ser introduzido por uma política que o coloca na dependência de cada professor, em cada sala de aula, sem considerar a totalidade do contexto que dispõe as condições para que a categoria de professores possa exercer sua função docente.

Além dos estudos de Wachowicz amparados na concepção Histórico-Crítica, um

amplo legado teórico dessa perspectiva referencia diversos trabalhos acadêmicos. Muitos desses, contudo, apenas tratam de seus fundamentos e suas implicações sociais mais amplas, fazendo a conexão entre educação e sociedade. Alguns sugerem caminhos a serem percorridos na prática pedagógica, mas sem muita relevância no que se refere às ações didático-pedagógicas necessárias ao trabalho docente-discente. Pela necessidade de uma efetiva proposta didática e, no intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, Gasparin (2009) desenvolveu uma proposta didática fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético.

A concepção metodológica da proposta didática delineada por Gasparin (2009) sustenta-se na teoria dialética do conhecimento, parte do pressuposto de que o conhecimento constrói-se a partir da base material, qual seja, a prática social dos homens e os processos de transformação da natureza por eles forjados. Todavia, a construção do conhecimento sofre interferência das organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, as quais são também expressões sociais construídas pela ação humana. Desse modo, a existência histórico-social dos homens, determinada pelo trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, é resultado da ação humana pelo processo do conhecimento que se desenvolveu e se desenvolve nas relações histórico-sociais. Isso significa que a existência social dos homens é gerada pelo conhecimento adquirido.

A partir desses pressupostos, Gasparin (2009) considerou a possibilidade de delinear uma concepção metodológica dialética inerente ao processo educativo, sem perder de vista a dimensão do trabalho docente-discente de expressar a totalidade do processo pedagógico e, ao mesmo tempo, a unidade de todos os elementos que compõem o processo escolar. Seria necessário estruturar e desenvolver uma proposta que se apresentasse como uma nova forma de estudo ao professor, fundamentalmente necessária para a organização dos conteúdos escolares quanto à elaboração e execução do projeto de ensino, vinculada às respectivas ações dos alunos, com objetivo da apropriação dos conteúdos científico-culturais no processo de construção do conhecimento escolar, no propósito da transformação social.

É nessa direção que Gasparin (2009) sugere uma proposta didática no desenvolvimento dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao transpor essa pedagogia para a prática didática, apresenta o projeto de trabalho docente-discente mediante as cinco fases desse processo, sendo que o desenvolvimento do processo metodológico constitui-se em possibilidade de praticar a teoria e de teorizar a prática, sem perder de vista a dialeticidade do método didático.

Nesse processo dialético, a prática social mais ampla é o princípio do processo didático, que se apropria da teoria para retornar a uma prática modificada ou a ser modificada. A proposta didática assume em seu processo metodológico o método dialético de elaboração do conhecimento. Sua construção dá-se no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar). É na prática social que se privilegiam os questionamentos e as contradições, analisa-se a ação cotidiana e busca-se o conhecimento teórico para resolver as situações da prática. Ou seja, a prática orienta-se pela teoria, a qual implica em uma nova ação.

Ao operacionalizar as fases do processo didático da Pedagogia Histórico-Crítica, vinculada aos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, o autor traduz para a prática a teoria como um princípio pedagógico, fundamentalmente viável para a organização do ensino escolar, como processo de apropriação dos conteúdos científico-culturais. Propõe uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, em que a possibilidade de uma nova prática pedagógica se consubstancia no desenvolvimento do projeto de trabalho docente-discente.

Nessa nova proposta, que também se fundamenta na teoria Histórico-Cultural de Vigotski, Gasparin (2009, p.17) ressalta a importância de contextualizar primeiramente os saberes dos alunos, motivando-os a respeito do conteúdo curricular proposto, pois considera que sua aprendizagem tem início bem antes do contato escolar: “[...] os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola”. Esclarece ainda:

[...] uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social imediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (GASPARIN 2009, p.14).

Ressalta-se aqui a necessidade de tomar conhecimento dos conceitos prévios que permeiam a realidade social dos alunos, como ponto de partida para o processo de aprendizagem, referente à apropriação dos conceitos científico-culturais. Dessas considerações, o autor explicita que, na perspectiva do pensamento dialético, a prática social abrange a totalidade das relações sociais, que se constituem a partir do modo de organização para produção da existência humana.

A Prática Social Inicial, como ponto de partida, é comum a professores e alunos, mas

há diferença no posicionamento destes diante dessa prática, isso porque professor e aluno encontram-se em diferentes níveis de compreensão em relação à prática. O professor, por conseguir articular conhecimentos e experiências acumulados com a prática social, possui uma compreensão de caráter sintético. Por outro lado, a própria condição dos alunos, por mais experiências que eles possuam, “implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam”, o que caracteriza uma compreensão de caráter sincrético (SAVIANI, 2008, p.79).

O primeiro momento característico da Prática Social Inicial tem por objetivo despertar a consciência crítica do aluno, contextualizando suas vivências. É tomado como expressão do nível atual dos alunos, para que se estabeleça o nível que deverão alcançar, já objetivado no projeto de trabalho docente-discente. A partir da leitura do cotidiano definem-se os procedimentos práticos para a contextualização do conteúdo, no sentido de aguçar a consciência crítica do aluno acerca do seu contexto social, instigando-o a questionar a realidade a qual se insere. Os problemas da prática social contemplam a proposta didática, pois se inserem na problematização do conteúdo a ser analisado e estudado. Não se trata de problematizar, em cada área do conhecimento, todas as problemáticas que estão postas à prática social mais ampla. Trata-se de detectar as questões mais relevantes que precisam ser trabalhadas e que são essenciais à prática social, sem perder de vista os conteúdos científico-culturais.

Assim, a problematização “[...] consiste no questionamento dessa realidade e também do conteúdo” (GASPARIN, 2009, p.34). Constitui uma das etapas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à transição entre a teoria e a prática e, é o momento das indagações que serão desenvolvidas na etapa seguinte. O objetivo da problematização consiste na seleção das questões referentes aos conteúdos a serem trabalhados e vinculados às problemáticas diagnosticadas na prática social. Os questionamentos inferidos significam um guia para a ação docente. Os questionamentos devem ser estruturados de modo que possam ser coerentemente articulados aos objetivos da proposta de ensino. Dentre as várias dimensões que precisam ser abordadas durante a execução da proposta didática, o autor nos chama a atenção para a dimensão prática do conteúdo, destacando a necessidade em explicar aos alunos as razões pelas quais o conteúdo deve ser aprendido.

Sobre a Instrumentalização, Saviani afirma ser o momento “[...] da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam

diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008, p. 81). Trata-se da apropriação dos conteúdos científico-culturais, entendidos aqui como instrumentos contribuintes à solução das problemáticas emergidas e detectadas na prática social inicial. Esse processo significa a construção do conhecimento científico por meio de uma relação dialética ocorrida entre alunos, professores e conteúdo, esclarece Gasparin (2009).

Dessa ação conjunta resulta ao aluno a passagem do conceito cotidiano ao conceito científico. Não há uma destruição do conceito anterior, pois o novo conceito se constrói a partir do já existente. Nessa relação, professor e aluno vão efetivando o processo dialético de construção do conhecimento, mediante o confronto dos problemas levantados na Prática Social Inicial às dimensões do conteúdo introduzido na Problemática e desenvolvidos na fase de Instrumentalização. Gasparin (2009, p.50) esclarece que “[...] a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos [...] apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações”.

A fase da Instrumentalização, segundo Gasparin (2009), corresponde à fase de estruturação do conhecimento científico. Amparado na teoria histórico-cultural, o autor fundamenta-se nas teorias de Vigotski para explicitar como se dá o processo de formação dos conceitos científicos durante a fase escolar das crianças, pois esse conhecimento é fundamental para o encaminhamento das ações didático-pedagógicas. Ao revisitar duas das principais obras de Vigotski, Gasparin (2009) discorre sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e afirma que estes se dão por um caminho diverso daquele que propicia o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. A elaboração sistemática da criança advém do auxílio e com a participação do adulto.

Ao indagar como se desenvolvem os conceitos científicos na mente das crianças ou, ainda, como se relacionam os processos de ensino e assimilação dos conteúdos com o processo de desenvolvimento interno do conceito científico na infância, Gasparin (2009, p.58) extrai do pensamento vigotskiano algumas considerações: “[...] o processo de formação de conceitos ou do significado não é espontâneo, mas exige o desenvolvimento de uma série de funções [...]” e “[...] a assimilação de processos psíquicos tão complexos não pode dar-se de maneira simples”.

Em relação às questões de caráter prático, evidencia-se que:

[...] os conceitos científicos não se aprendem ou se assimilam de maneira

simples, com hábitos mentais, uma vez que são exigidas relações mais complexas entre o ensino e desenvolvimento desses conceitos. Assim o ensino desempenha um papel primordial no surgimento e na aprendizagem dos conceitos científicos. [...] os conceitos cotidianos, por sua própria natureza, não são conscientes e as crianças operam com eles normalmente, espontaneamente. O conceito espontâneo não é consciente porque a atenção que ele encerra se orienta sempre para o objeto em si, e não para o ato de pensamento que o inclui (GASPARIN, 2009, p.63-69).

Referente ao trabalho didático pedagógico, é preciso levar em conta que os conceitos não são transmitidos mecanicamente ou por processo espontâneo, mas decorrem de uma organização sistemática do conteúdo, feita pelo professor. É na escola que o aluno entra em contato com o conhecimento sistematizado, gradativamente se apropria do saber das várias áreas do conhecimento e os toma como objeto de sua reflexão. A mediação docente deve encaminhar os conteúdos no sentido de oferecer aos alunos novas estratégias que comportem categorias de análise e reflexão, como possibilidade para aquisição dos conceitos científicos, fundamentalmente necessários ao desencadeamento de formas mais complexas do desenvolvimento.

A relação estabelecida entre professor e aluno ocorre por processo de mediação. Esta, por sua vez, refere-se aos instrumentos e signos mediadores que possibilitam a apropriação do conhecimento mediante as relações que se estabelecem entre o aluno e a prática social mais ampla. Nesse processo, as relações estabelecidas são potencializadas pelas condições concretas nas quais o aluno está inserido.

Ao enfatizar a distinção do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e a formação dos conceitos cotidianos, o autor destaca que o nível de desenvolvimento dos dois campos do conhecimento não ocorre simultaneamente. Primeiro, porque a ampliação de um implica na estagnação do outro. Os conceitos cotidianos estão relacionados às experiências cotidianas e se formam nas experiências diárias, a partir das interações que estabelecem com as pessoas de seu meio, com a cultura, no confronto com as situações concretas. Por se desenvolverem em situações cotidianas, imediatas, apoiados na observação ou manipulação direta do objeto, envolvem o pensamento empírico. São conceitos que fazem parte do cotidiano sem ser ainda conscientizados por quem realiza uma tarefa sem o domínio consciente da ação.

Amparado em Vigotski, Gasparin (2009) assevera que não há ruptura entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Os dois processos encontram-se inter-relacionados. A generalização, tomada de consciência, indica a apropriação dos conceitos científicos, mas

decorre da superação dos conceitos cotidianos, de modo que um conceito subsidia o outro. Na fase que a criança encontra-se, na zona de desenvolvimento imediato, é que a apropriação mental de conceitos mais elaborados a elevará para um nível superior, definindo cada vez mais seu desenvolvimento pelo processo da aprendizagem. Nesse processo, a seleção dos conteúdos curriculares e os encaminhamentos metodológicos significam fatores preponderantes, no que diz respeito à formação dos conceitos científico-culturais.

Gasparin (2009, p.56) explicita que:

A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das ações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar, etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada.

No processo de instrumentalização realiza-se a apropriação dos conceitos científico-culturais pelo trabalho do professor e dos alunos. A organização da prática docente e a seleção dos conteúdos, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior, deve propiciar aos alunos a apropriação do conteúdo. Tal apropriação não se encerra nela mesma, mas se encaminha para a etapa seguinte: “Uma vez incorporados os conteúdos [...], chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão” (GASPARIN, 2009, p.127). É o momento de o aluno sistematizar o que assimilou, demonstrando que atingiu um nível intelectual mais elevado de compreensão. Trata-se da incorporação dos instrumentos convertidos na condição de elementos de transformação social, é “[...] o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2008, p.81).

Essa elaboração, denominada de Catarse, significa o momento em que aluno consegue visualizar a totalidade concreta daquilo que antes representava um todo caótico. Na execução do projeto de trabalho docente-discente a apropriação dos conteúdos científico-culturais pode ser transmitida oralmente ou por escrito. Todavia, é necessário que se criem as condições para que o aluno demonstre que aprendeu, situando o conteúdo histórico-concreto na totalidade. Ressalta-se que o novo conteúdo, já apropriado pelo aluno, não é algo dado pelo professor, trata-se de uma “[...] construção social feita com base nas necessidades criadas pelo homem” (GASPARIN, 2009, p.123).

De acordo com Gasparin (2009, p.134), a catarse é o “momento de efetiva

aprendizagem”. Isso não significa que a aprendizagem ocorra somente durante a Catarse. “Ela se dá no processo inteiro, nos cinco passos, mas a Catarse é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente”. Mediante a nova posição do aluno em relação ao conteúdo, inicia-se o momento de transpor o estudo incorporado da teoria para a prática. O processo de compreensão, agora, requer uma aplicação, uma forma de evidenciar o que o aluno realmente incorporou, traduzido em ações. Espera-se, portanto, que o aluno tenha condições de compreender a realidade elevando-se do nível de compreensão sincrético para o nível de compreensão sintético.

A nova forma de pensar a realidade constitui a Prática Social Final, é o ponto de chegada do processo pedagógico, ou seja, é o retorno à Prática Social a partir de uma mudança qualitativa de entendimento, significando um novo nível de desenvolvimento atual do aluno. O resultado do processo consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido.

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2008, p.82).

Quanto às práticas pedagógicas, Gasparin (2009, p.140) destaca que o desenvolvimento dessas ações não significa necessariamente assumir um caráter prático, predominantemente material, trata-se também de uma ação mental, pois, “[...] uma ação concreta a partir do momento em que o aluno atinge o nível do concreto pensado é também todo o processo mental que possibilita análises e compreensões mais amplas”. Todavia, os princípios do método aqui adotado postulam um caráter revolucionário de transformação da sociedade. Saviani esclarece que não se trata de uma transformação direta e imediata, mas sim de uma transformação indireta e mediata a partir da ação que se efetiva na prática dos sujeitos. É nessa perspectiva que reside a possibilidade de transformação social via educação escolar, segundo as premissas preconizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Nessa mesma fase do processo didático, Gasparin (2009) sinaliza a distinção entre a prática social pedagógica e a prática social profissional, as quais, em primeira instância, podem significar interesses distintos, mas que no ápice da formação podem extrapolar a

dimensão acadêmica, até mesmo porque a finalidade da escola não se constitui simplesmente em uma preparação profissional, mas, diz respeito à formação humana.

No que se refere à proposta didática fundamentada no método dialético, sugerida por Gasparin, poderíamos dizer que os elementos mais consistentes que a integram são definidos pelo próprio método didático, que se estabelece na articulação das fases do processo didático para a apropriação do conhecimento sistematizado, como via de transformação social. Esclarece-se, nessa perspectiva metodológica, o vínculo entre a educação e a sociedade a partir da definição do teor crítico de seus postulados, uma vez que se trata de uma didática para Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no questionamento, na dialeticidade da realidade, mantendo o vínculo da educação com a sociedade, tendo-a como ponto de partida e de chegada à prática social.

Ao assumir didaticamente o método dialético de elaboração do conhecimento, articulando prática-teoria-prática, Gasparin (2009) delineou um projeto de trabalho docente-discente que indica a viabilidade da proposta didática ao processo de ensino-aprendizagem. Sugeriu uma trajetória a ser percorrida, indicando momentos particulares do processo didático, mas sem perder a dimensão da totalidade que compõe a proposta no âmbito da relação prática-teoria-prática. Desse modo, considera-se a especificidade de cada momento do processo didático que pode assumir dimensões distintas da experiência humana, mas que se recompõe na totalidade, o que permite entender que a relação prática-teoria-prática só existe em função da reciprocidade. É esta relação que permite a execução do projeto de trabalho docente-discente.

No capítulo seguinte apresentamos a análise da pesquisa empírica realizada com professores e alunos de um curso de formação de docentes. Trata-se da elaboração e execução do projeto de trabalho docente-discente, cuja intencionalidade consiste em desvelar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico aos cursos de formação de docentes, no processo de ensino escolar, para a apropriação do conhecimento científico-cultural, na perspectiva de uma nova forma de elaboração e aplicação das práticas pedagógicas.

5 CURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No aspecto teórico-prático, analisamos como a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir no processo de formação docente-discente, sendo apropriada pelos professores e alunos do curso de formação de docentes pertencente a um colégio estadual situado no interior do Paraná. Para constatar a viabilidade da proposta, seus avanços como metodologia de planejamento, de estudo dos professores e de ensino e aprendizagem significativa dos conteúdos escolares pelos alunos e, tendo em vista um resultado mais significativo da pesquisa pretendida, tivemos como propósito o envolvimento de uma segunda escola,¹⁵ para que os alunos do curso de formação de docentes realizassem seus estágios experimentando a metodologia didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

O desenvolvimento desta pesquisa consistiu na realização de várias etapas de estudo e aplicação dos projetos de trabalho docente-discente junto aos professores e alunos pertencentes aos colégios¹⁶ escolhidos para a realização da pesquisa empírica.

5.1 Metodologia teórica da pesquisa

Para localizar o objeto deste estudo, no sentido de demonstrar o caminho teórico-metodológico delineado na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, num primeiro momento, buscou-se apontar os elementos constitutivos do processo de conhecimento pelo método dialético, os quais dão sustentação à teoria pedagógica de base marxista que se propõe, em certa medida, transformar a prática social pelo movimento dinâmico das relações históricas e socialmente desenvolvidas na materialidade concreta.

Trilhamos o caminho metodológico utilizando o método materialista histórico

¹⁵ A segunda escola destinada para aplicação do projeto de trabalho docente-discente pelos alunos estagiários do curso de formação de docentes pertence à rede municipal de ensino do mesmo município onde está situado o primeiro colégio estadual escolhido para a realização da pesquisa, os quais compartilham dualidade administrativa. O envolvimento da escola municipal justifica-se por três motivos: 1º) pela necessidade objetiva de constatar com maior propriedade em que medida os alunos estagiários se apropriaram da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo uma possibilidade de demonstrar o que aprenderam sobre e pela referida metodologia de ensino; 2º) os próprios alunos do curso sentiram a necessidade de conferir a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica como metodologia de ensino e 3º) por ser a escola com maior atendimento de alunos, do pré ao quinto ano dos anos iniciais, totalizando onze turmas, a escola municipal foi considerada, na ocasião, favorável para aplicação dos planos de trabalho docente-discente.

¹⁶ Os professores e alunos sujeitos da pesquisa empírica integram o corpo docente e discente no curso de Formação de Docentes.

dialético, que viabiliza as condições de apreensão do objeto de estudo nas dimensões teórica e prática.

Para o pesquisador que se propõe seguir uma linha teórica baseada no materialismo histórico dialético, Triviños (2010) sugere um procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto, que, em síntese, pode ser esboçado em três momentos:

a) A “contemplanção viva do fenômeno” que se refere às sensações, percepções e representações. É a etapa inicial do estudo, na qual se estabelece a singularidade do objeto, ou seja, a confirmação de que este realmente existe. Realizam-se as primeiras reuniões de materiais, de informações mediante observações e análises das fontes documentais. Identificam-se as características do objeto para então delimitá-lo em busca das respostas e do levantamento das hipóteses que seguirão o estudo.

b) A análise do fenômeno significa penetrar na dimensão abstrata deste. É o momento que se observam os elementos ou partes integrantes do objeto, que se elaboram conceitos e se estabelecem as relações históricas e sociais. Determina-se a amostragem que possa ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do objeto e ainda elaboram-se e aplicam-se diferentes tipos de instrumentos para reunir informações necessárias para compreensão do estudo.

c) A realidade concreta do fenômeno consiste no ato de estabelecer os aspectos essenciais do objeto, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma. Para atingir a realidade concreta do objeto de estudo realizam-se experimentos, estudam-se as informações e observações recolhidas durante o percurso da pesquisa. Os momentos da investigação tendem a estabelecer a realidade concreta do fenômeno pela análise e síntese no decorrer desse processo.

Diante dos três momentos sugeridos por Treviños (2010) é que se delineou a trajetória da nossa investigação. Realizaram-se os estudos teóricos dos conhecimentos pertinentes ao objeto de pesquisa, como processo de reconhecimento das contribuições culturais e científicas entendidas como estado da arte, que nos forneceu os subsídios teóricos necessários para compreender o processo de conhecimento delineado na perspectiva do método dialético, como condição necessária para prosseguir ao segundo momento da pesquisa, a parte empírica.

No propósito de organizar nosso estudo, a fim de uma melhor compreensão do objeto de pesquisa, esclarecemos que os momentos da investigação foram separados em capítulos apenas para a organização didática do trabalho, eliminando-se qualquer hipótese de entendê-

los como momentos desarticulados. Não tivemos a intenção de tratar a teoria desvinculada da prática, uma vez que estas se apresentam profundamente vinculadas¹⁷.

É nesse entendimento que buscamos conferir a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica como instrumento de formação docente-discente, sendo que a cientificidade do método utilizado decorre da relação dialética prática-teoria-prática. Tal perspectiva metodológica refere-se à visão materialista na qual as ideias não são dadas a priori, mas resultam da relação do homem com a natureza e dos homens entre si. É pelo processo de mediação que as relações historicamente produzidas pela humanidade estabelecem-se na prática social.

5.2 A Metodologia prática da pesquisa

Para a organização metodológica da pesquisa, nesta etapa, as ações desenvolvidas na operacionalização da proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica foram planejadas com o propósito de envolver seres humanos. Assim sendo, a primeira ação efetuada consistiu na abertura do processo junto ao Conselho de Ética vinculado à Universidade Estadual de Maringá. Registrado sob o número 0457.0.093.000-1 e aprovado na 229ª reunião ocorrida no dia 18 de novembro de 2011, pelo parecer número 664/2011, o projeto obteve amparo legal, condição necessária para a organização e realização prática da pesquisa.

Por assumir o processo de conhecimento pela relação dialética, o segundo momento da nossa pesquisa, caracterizado como a parte empírica, compreendeu a seguinte organização:

1. Estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica junto aos professores do curso de formação de docentes;
2. Apresentação e explicação da Pedagogia Histórico-Crítica para os professores que se propuseram a executá-la;
3. Elaboração com os professores dos planos/projetos de conteúdo que seriam

¹⁷ O vínculo da teoria e prática não pode ser entendido como momentos estanques que se agrupam no decorrer do processo didático; a dialeticidade prática-teoria-prática representa uma unidade indissolúvel na compreensão da realidade social. Ao prefaciar a obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” de Gasparin (2009, p.XIV), Saviani esclarece que a prática consiste na experiência concreta dos homens, por isso, a prática “[...] é o critério de verdade do conhecimento expresso nas representações e teorias”.

- ministrados;
4. Acompanhamento da execução dos planos/projetos por parte dos professores junto aos estagiários;
 5. Gravações em áudio e vídeo das aulas ministradas pelos professores aos alunos estagiários;
 6. Realização da avaliação de cada professor pela Ficha de Acompanhamento;
 7. Entrevistas com os estagiários sobre a validade da proposta didática;
 8. Observação das aulas ministradas nas seguintes categorias:
 - 8.1 Observação dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica;
 - 8.2 Observação do envolvimento/participação dos alunos nas aulas;
 - 8.3 Observação do nível de aprendizagem dos conteúdos;
 - 8.4 Observação do domínio da metodologia pelo professor ministrante;
 - 8.5 Observação da validade da metodologia para uma aprendizagem significativa;
 - 8.6 Observação da ligação entre objetivos, dimensão dos conteúdos e avaliação.
 9. Estudo dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica com os alunos estagiários;
 10. Realização, com os estagiários, dos planejamentos de suas aulas;
 11. Acompanhamento da execução dos projetos pelos estagiários sobre seu desempenho;
 12. Verificação da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais;
 13. Entrevistas com os alunos dos anos iniciais;
 14. Anotações no diário de bordo da pesquisadora sobre dificuldades, sucessos, interesse, possibilidade de continuidade, aspectos positivos e aspectos críticos da Pedagogia Histórico-Crítica, percebidos no decorrer da pesquisa empírica. Dentre os instrumentos de coleta de dados sugeridos por Gil (2002), na abordagem da pesquisa qualitativa, considerou-se adequada a utilização do diário pelo pesquisador.

O desenvolvimento do projeto teve o conhecimento e também o interesse da coordenação do curso de formação de docentes do Núcleo Regional de Educação, responsável pelo acompanhamento da nossa pesquisa, seguido da autorização da direção do estabelecimento de ensino e dos professores e alunos do curso em questão, os quais se propuseram a estudar e executar a proposta da pesquisa. Para o envolvimento da escola municipal, adotaram-se os mesmos procedimentos: autorização da Secretaria Municipal

Educação, da direção da escola municipal, dos professores para a utilização de suas aulas durante a aplicação dos projetos pelos alunos estagiários e autorização assinada pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos menores. As autorizações assinadas pelos professores, alunos e pais e/ou responsáveis pelos alunos menores que nos foram concedidas por meio do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento”, se encontram à disposição da pesquisadora.

Como anunciado, a proposta de investigação orientada e direcionada pela pesquisadora predispôs professores e alunos do curso de formação de docentes à elaboração e execução dos planos de trabalho docente-discente durante as aulas das metodologias de ensino. São elas: Metodologia para o ensino História; Metodologia para o ensino de Geografia; Metodologia para o ensino de Ciências; Metodologia para o ensino de Artes; Metodologia para o ensino de Educação Física; Metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e Estágio supervisionado.

O desenvolvimento dos planejamentos de ensino, norteados pelos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a Pedagogia Histórico-Crítica, foi compreendido como instrumento de formação docente-discente por considerarmos a referida pedagogia como um importante referencial teórico aos cursos de formação de docentes¹⁸, como processo de ensino escolar para a apropriação do conhecimento científico-cultural, na perspectiva de uma nova forma de elaboração e aplicação das práticas pedagógicas, conforme a proposta didática preconizada por Gasparin (2009).

Os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa empírica situam-se no âmbito das pesquisas qualitativas. Para Gil (2002, p.79), a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto”. O vínculo indissociável estabelecido nessa relação indica que o pesquisador também é parte integrante do processo de conhecimento, pois ao interpretar os fenômenos atribui um significado e os expõe. Assim como o pesquisador, o objeto também não é neutro, possui significados e relações criadas por sujeitos históricos em condições concretas.

Para o autor, o pesquisador é parte fundamental da pesquisa de cunho qualitativa, pois, para compreender a realidade na qual se insere o objeto de estudo, é necessário dispor-se de uma conduta participante, no sentido de partilhar das práticas, das percepções e experiências

¹⁸ De acordo com a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio, na modalidade Normal, publicada em 2006 pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, a organização do ensino para tal formação sustenta-se oficialmente nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

dos sujeitos integrantes à pesquisa.

Para os procedimentos técnicos pretendidos, correspondentes à parte prática da coleta de dados da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com os alunos estagiários e aos alunos dos anos iniciais e questionário aos professores e alunos estagiários do curso de formação de docentes. Todos os momentos da pesquisa tiveram o interesse de trazer a compreensão da dialética no processo de mediação pedagógica estabelecida ou não, na relação professores e alunos durante o processo de ensino aprendizagem para a apropriação dos conteúdos escolares entendidos como conhecimentos científico-culturais.

5.2.1 Aspectos Históricos do Colégio A

O colégio no qual foi realizada a pesquisa oferta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. É um estabelecimento da rede pública estadual, situado no interior do Paraná. É um dos colégios da rede de ensino do estado do Paraná, constituída por 32 núcleos regionais de educação. Compartilha regime de dualidade administrativa com uma escola da rede municipal que oferta as modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Ainda que o colégio “A” encontre-se situado na área urbana, 75% dos educandos são moradores da área rural. A grande maioria são filhos de pequenos agricultores que obtêm seu sustento do trabalho no campo, recebem benefícios do Governo Federal e dependem exclusivamente do transporte escolar.

Segundo histórico explicitado no Projeto Político Pedagógico (2010) do referido estabelecimento, a criação da escola data do início da década de 1980, pela necessidade em criar uma escola que atendesse aos alunos remanescentes da 4ª série do Ensino Fundamental, os quais, sem possibilidades de continuar os estudos em outras instituições de ensino devido às dificuldades de acesso, tiveram a criação de uma unidade escolar na região viabilizada por meio dos esforços das lideranças das comunidades locais. Passou a funcionar no dia 19 de fevereiro de 1981, nas dependências do Salão Paroquial de uma Igreja Católica. Em 1985, o colégio “A” passou a dividir o espaço físico com a escola “B”. A partir do ano de 2002, com o reconhecimento do Ensino Médio através da Resolução nº 4.038 de 02 de outubro de 2002, a

instituição escolar passou a ofertar além do Ensino Fundamental, o Médio. Posteriormente, passou a ofertar os cursos técnicos: Técnico em Administração na modalidade Subsequente¹⁹ e Integrado e Formação de Docentes com aproveitamento de Estudos²⁰.

Na ocasião da pesquisa, do final do ano de 2011 até o primeiro semestre de 2012, o colégio atendia em torno de setecentos e vinte alunos, distribuídos em três turnos nas modalidades: Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, sendo Ensino Médio Integrado e, Profissionalizante Aproveitamento de Estudos: Técnico em Administração e Formação de Docentes.

5.2.2 Aspectos Históricos da Escola B

A escola “B” situa-se em um dos municípios da região centro-oeste do Paraná. O município²¹ conta com três colégios estaduais e nove escolas municipais, entre essas, três escolas multisseriadas. A escolha da escola “B” como local para aplicação dos projetos de trabalho docente-discente pelos alunos do curso de formação de docentes deve-se ao fato desta atender o maior número de alunos da rede municipal e também pela sua localização próxima ao colégio “A”.

A escola “B” é uma instituição pública que atende alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Iniciou seu funcionamento em meados de 1978, com apenas uma turma de primeira série, composta por alunos oriundos da comunidade local e localidades vizinhas. A abertura de novas turmas ocorreu de forma gradativa. Somente a partir de 1996 ocorreu a abertura simultânea de turmas, conforme a necessidade da escola e das condições

¹⁹ Denominação para os cursos de formação técnica de nível médio. Os cursos ofertados nessa modalidade têm duração de um a dois anos. É ofertada na rede pública estadual somente aos egressos do Ensino Médio.

²⁰ O curso Formação de Docentes – Normal, em nível médio, em sua forma de organização curricular integrada, com duração de quatro anos, é ofertado somente para egressos do Ensino Fundamental e com aproveitamento de estudos, para egressos do Ensino Médio, com duração de dois anos e meio. Os cursos ofertados na modalidade aproveitamentos de estudos e subsequente seguem orientações da Instrução Normativa nº 05/2010, a qual determina a seleção dos candidatos por um processo pré-classificatório. Este processo corresponde a três etapas de seleção, cuja classificação dos candidatos é resultado do desempenho escolar dos alunos durante o Ensino Médio e Ensino Fundamental. Para a seleção prevalecem os aspectos quantitativos. A Instrução Normativa nº 05/2010 refere-se às orientações para a matrícula nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica.

²¹ De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, o município conta com uma concentração populacional de 1.087 na área urbana e 5.694 na área rural, totalizando 6.781. A taxa de crescimento é de 0.65% ao ano.

concretas disponíveis.

Na ocasião da pesquisa, na fase de execução dos projetos docente-discente ocorrida no final de junho até meados do mês de julho do ano de 2012, a escola atendia trezentos e setenta e um alunos, distribuídos em dezessete turmas, sendo oito no período da manhã e nove no período da tarde, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição de turmas na escola B

Turmas – Manhã	Nº de alunos	Turmas - Tarde	Nº de alunos
Pré “A”	25 alunos	Pré “B”	22 alunos
1º ano “A”	21 alunos	1º ano “B”	18 alunos
2º ano “A”	25 alunos	1º ano “C”	18 alunos
3º ano “A”	25 alunos	2º ano “B”	21 alunos
4º ano “A”	18 alunos	2º ano “C”	18 alunos
4º ano “C”	18 alunos	3º ano “B”	17 alunos
5º ano “A”	29 alunos	3º ano “C”	19 alunos
5º ano “C”	25 alunos	4º ano “B”	23 alunos
-	-	5º ano “B”	29 alunos

Fonte: a autora

As turmas são compostas por alunos oriundos da comunidade local e de localidades adjacentes, os quais, em situação de vulnerabilidade social, pertencem a famílias que sobrevivem dos programas sociais e algumas de um salário mínimo mensal.

Em relação ao trabalho pedagógico, a escola, em seu Projeto Político (2011) destaca como necessidade repensar as práticas de ensino tomando por princípio atividades ligada aos valores culturais, morais e físicos.

5.2.3 Sujeitos da pesquisa e procedimentos

Os sujeitos participantes da pesquisa são seis professores que ministram as disciplinas curriculares no curso de formação de docentes, uma turma de vinte e oito alunos frequentadores do curso em questão e seis turmas de alunos regularmente matriculados no

quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Para assegurar o interesse dos sujeitos participantes da pesquisa, obtivemos contato inicial com os professores e alunos do curso, sugerindo alguns procedimentos da pesquisa, que primeiramente necessitariam ser adotados antes da execução do projeto de trabalho docente-discente. A partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de concordância quanto à realização da pesquisa, em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, foi proposto ao grupo de professores momentos de estudos referentes aos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica. Formado o grupo de estudo, a pesquisadora se propôs a selecionar o material a ser estudado e contribuir com leituras e reflexões. Os primeiros estudos tiveram início no final do ano de 2011 até abril de 2012 e se estenderam ao ano seguinte. Os encontros realizados junto aos professores ocorreram aos finais de semana, totalizando sessenta e quatro horas, distribuídas durante dezesseis encontros.

A trajetória da pesquisa empírica percorreu um longo caminho de estudos, elaboração e aplicação dos projetos de trabalho docente-discente, que estiveram organizados em três etapas. Na primeira, a estrutura da pesquisa desenvolveu-se mediante a relação pesquisadora e professores do curso de formação de docentes. Nos primeiros encontros discutiu-se a função social da escola a partir de algumas concepções trazidas no Projeto Político Pedagógico da instituição, sendo eles a concepção de homem, sociedade e educação e de ensino aprendizagem, subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica e vinculada aos pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

Após apresentarmos aos professores os objetivos da pesquisa subsidiada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, organizou-se um cronograma das atividades que seriam realizadas coletivamente. As atividades propostas foram assim organizadas:

Estudo de alguns textos pertencentes ao legado teórico de Dermeval Saviani, especificamente “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico-Crítica”;

- Estudo da obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de Gasparin (2009);
- Elaboração dos projetos de trabalho docente-discente;
- Execução dos projetos de trabalho docente-discente.

Nesse percurso, houve a necessidade de retomar as leituras referentes às fases do processo didático proposto por Gasparin (2009), pois alguns professores desconheciam a proposta didática, motivo pelo qual sentiram dificuldades durante a elaboração do projeto de trabalho

docente-discente o que, conseqüentemente, implicaria na execução do mesmo. Diante de tal constatação retomaram-se as leituras dos fundamentos teóricos e discussões em torno das fases do processo didático. Além disso, ressalta-se que todos os projetos de trabalho docente-discente foram elaborados em conjunto com todos os professores do curso em questão.

No decorrer dos encontros, os professores foram constantemente manifestando um grande entusiasmo por conhecer melhor os fundamentos teórico-metodológicos da proposta didática, interessando-se pela compreensão da relação dialética do movimento prática-teoria-prática, que ocorre no processo didático mediante as fases Prática social inicial do conteúdo, Problemática, Instrumentalização (ações didático-pedagógicas para a aprendizagem), Catarse e Prática social final.

A instrumentalização dos professores refletiu-se direta e intencionalmente na formação dos alunos. Paralelamente aos estudos realizados, na medida em que os professores se apropriavam dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, oportunizavam aos alunos as mesmas leituras e reflexões.

Durante o acompanhamento do projeto de trabalho docente-discente foram realizados pelos professores do curso de formação de docentes seis planejamentos subsidiados pela obra intitulada “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” de autoria de Gasparin (2009). Os conteúdos abordados nos planejamentos de ensino integram a Proposta Curricular do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio (SEED, 2010).

No que se refere à formação dos alunos, é importante destacar que estes tiveram contato com os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica desde que iniciaram o curso de formação de docentes. Ainda no primeiro ano do curso, haviam estudado a didática proposta por Gasparin (2009) e elaborado alguns planos de aula na perspectiva do projeto de trabalho docente-discente.

O fato de os alunos regularmente matriculados no curso de formação de docentes terem um contato inicial com a proposta didática antes mesmo de alguns dos seus professores despertou no corpo docente um grande interesse por compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que alguns dos alunos já atuavam como professores e se utilizavam da proposta didática para a organização de suas aulas. Além disso, a maioria dos alunos compreendia a viabilidade da proposta para sua formação e, portanto, apontava a necessidade de prosseguir na mesma perspectiva teórica. Assim que ingressaram no curso de formação de docentes no ano de 2010, os alunos deram início aos

estudos da proposta didática durante as aulas de Prática de Ensino. Nas demais disciplinas, especificamente aquelas que tratam dos Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, os professores haviam assumido a responsabilidade de abordar os conteúdos pela metodologia dialética. De acordo com a proposta curricular do curso, são os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam teórica e metodologicamente o processo de ensino para a formação docente em nível médio. Diante da organização do Estado no que se refere ao regime de contratação, foi possível perceber a rotatividade de professores no decorrer do curso, resultando, em certa medida, na descontinuidade do trabalho na perspectiva crítica.

A segunda fase da pesquisa empírica consistiu numa maior abrangência de participantes. Estiveram envolvidos vinte e oito alunos regularmente matriculados no 5º período do curso de formação de docentes, os quais participaram ativamente na execução dos projetos de trabalho docente-discente propostos por seus professores. O desenvolvimento das aulas ocorreu no segundo bimestre do ano letivo de 2012.

No decorrer da pesquisa, os alunos do curso de formação de docentes adotaram os mesmos procedimentos utilizados pelos seus professores. Estudaram os fundamentos teórico-metodológicos delineados na perspectiva Histórico-Crítica, realizaram os estudos teóricos da proposta didática e organizaram seus planos de trabalho docente-discente durante as aulas na disciplina de Prática de Ensino. Posteriormente, realizaram os estágios nas turmas de quarto (4º) e quinto (5º) anos do Ensino Fundamental, com intuito de experimentar a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Durante a terceira etapa da pesquisa foi necessário incluir uma segunda escola. Para a autorização desta prática, adotamos os mesmos procedimentos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para alunos menores fomos autorizados pelos seus respectivos pais e/ou responsáveis. Para execução das aulas nos anos iniciais, pelos alunos do curso de formação de docentes, os planos de trabalho docente-discente foram orientados pela professora da Prática de Ensino, sob a coordenação da pesquisadora.

As fases da pesquisa empírica serão analisadas comparativamente com a teoria que as fundamenta, no intuito de a) conferir a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica como processo de formação docente-discente; b) verificar na execução das aulas, mediante as fases do processo didático da Pedagogia Histórico-Crítica, o método dialético de elaboração do conhecimento e c) mostrar como se realiza na prática a dialética do ensino e da aprendizagem.

6 A EXPERIÊNCIA DOCENTE-DISCENTE DA PROPOSTA DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, as ideias que nos propomos a apresentar são fruto de uma prática de pesquisa e atuação conduzidas por momentos de formação docente-discente, não se constituindo apenas de estudo teórico sobre uma determinada prática pedagógica. Trata-se de assumir uma prática de pesquisa fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se propõe, em certa medida, apontar as contribuições do método dialético durante a elaboração e execução dos projetos. A verificação das fases do processo didático proposto por Gasparin (2009) permitiu conferir a relação prática-teoria-prática estabelecida no âmbito da prática social durante o processo de formação docente-discente.

Como condição necessária para o desenvolvimento da parte empírica desta pesquisa, o envolvimento direto dos sujeitos pesquisados com o objeto de estudo possibilitou-nos conferir um processo concreto de formação mediante a prática da teoria e a teorização da prática. Envolver na pesquisa os sujeitos pesquisados não significa eximir o pesquisador do seu compromisso acadêmico, nem tão pouco confundir método de pesquisa com método de ensino. Trata-se de conferir, pelos procedimentos didático-pedagógicos, a viabilidade do processo de ensino e aprendizagem utilizando-se do método de análise, de interpretação e de intervenção na prática social.

Normalmente, quando se discute e produz pesquisa em educação, professores e alunos que, muitas vezes, são alvos dessas pesquisas, não aparecem como condutores ou participantes ativos do grupo de pesquisadores. É comum publicações dos resultados das pesquisas realizadas e as discussões com seus pares sobre os questionamentos levantados e/ou as contribuições das pesquisas. Se pensarmos sobre a relação da pesquisa com a prática docente-discente, é possível perceber que há uma repetição da divisão do trabalho orientada pelo modo de produção capitalista. Mesmo reconhecendo os limites da pesquisa a qual nos propomos, temos a pretensão de superar a dicotômica relação pesquisador que produz o conhecimento versus professor e alunos que se propõem executar uma proposta previamente estabelecida, inaugurando dessa forma uma práxis pedagógica transformadora da sua realidade.

Ao assumir a postura de participante da pesquisa, professores e alunos do curso de formação de docentes puderam questionar o próprio sistema de produção capitalista, entendendo que

tanto na produção de bens quanto de conhecimento, o trabalhador encarregado apenas da execução de determinadas tarefas está alienado do produto do seu trabalho. Dessa forma o próprio trabalhador se aliena. Tendo em vista romper com a dicotomia teoria versus prática, objetivou-se na realização da pesquisa empírica, além da coleta das informações pertinentes ao nosso estudo, aquelas consideradas como mais relevantes que nos possibilitaram, em certa medida, conferir as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica como processo de formação docente-discente. Intencionou-se contribuir com a formação dos professores e dos alunos, de modo que, a partir dos estudos teóricos, foram proporcionados momentos de reflexão sobre o processo dialético na prática pedagógica.

No processo dialético, toda transformação da realidade decorre da ação humana que projeta intencionalmente a partir da materialidade concreta. O elemento que garante a continuidade da espécie humana resulta da intervenção do homem, mediante a apropriação da cultura historicamente acumulada e construída pelo conjunto da humanidade.

Nessa concepção, o homem constitui-se como resultado das relações estabelecidas nas condições materiais de sua existência e aprende a pensar, sentir, querer, agir, avaliar. “Assim, o trabalho que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2012, p.1).

Conforme Saviani (2012, p.13), o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, incluindo a própria natureza humana. É “sobre a base na natureza biofísica” que o homem antecipa sua ação e produz a sua natureza. A formação docente-discente, nesse sentido, também é resultado de um processo de produção. Sendo o trabalho um dos princípios educativos da formação humana, a formação de professores e alunos deve ser vista no âmbito da práxis.

Se a prática docente-discente é inerente ao modo de produção, a formação no contexto da práxis deve compreender que todos os processos de conhecimento científico e saberes cotidianos são resultados do trabalho humano, produzidos a partir de sua natureza social, como produto coletivo de relações amplas entre objeto coletividade.

A formação do professor em si mesma já é uma práxis, pois resulta de uma atividade social teórico-prática. A práxis a qual nos referimos não se confunde com a prática estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos. É entendida no mesmo sentido atribuído por Marx, como esclarece Vázquez (1977) quando afirma que a práxis marxista supera essa visão imediata e ingênua, ao acentuar criticamente os condicionantes sociais, econômicos, ideológicos e históricos, que resultam da ação dos homens. Quando se reduz o

prático ao utilitário, elimina-se da práxis todo o aspecto humano, de modo que os fenômenos são entendidos por si mesmos, desconsiderando-se as ações humanas inerentes aos processos de formação.

A práxis, como resultado da atividade humana, consciente do processo que fundamenta o conhecimento sobre os fenômenos sociais e naturais, é a teoria e a prática ao mesmo tempo. Isso não significa articular a prática e a teoria. Isso significa que a atividade humana é compreendida como teoria e prática ao mesmo tempo, sempre. Assim, no processo de formação docente-discente, professores e alunos não precisam ser lembrados o tempo todo a ver a utilidade e a aplicabilidade de qualquer conceito como forma de unir teoria e prática.

Todo e qualquer processo de formação docente-discente é, ao mesmo tempo, teoria e prática. Contudo, na organização do processo didático-pedagógico, podem-se demonstrar as dimensões dos conhecimentos por meio de momentos diferenciados de experiências mais teóricas e/ou mais práticas, que só terão sentido se compreendidas no âmbito da práxis.

Assim sendo, a formação docente-discente, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, em consonância com o materialismo histórico dialético, é entendida no sentido da práxis. Esse processo de formação é pertencente ao âmbito do trabalho não material, o qual, segundo Saviani (2012, p.13) tem a ver com a produção de ideias, valores, atitudes, hábitos, conceitos, análises e compreensões. Esses elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem, mas estão intrinsecamente vinculados à formação humana, uma vez que “a educação não se reduz ao ensino”, mas, esse é um aspecto da educação, pois participa da natureza própria do fenômeno educativo.

Sem a pretensão de tornar exaustiva a leitura desse texto, limitamo-nos a descrever os aspectos mais relevantes da parte empírica da pesquisa, os quais concorrem para o nosso objeto de estudo.

Para a interpretação dos resultados estabelecemos como categorias de análise as cinco fases do processo didático da Pedagogia Histórico-Crítica: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final, organizadas em três momentos distintos. O primeiro momento destinou-se aos registros dos trabalhos desenvolvidos entre a pesquisadora e os professores. No segundo, foram analisadas as atividades desenvolvidas entre professores e alunos do curso de formação de docentes e, para o terceiro momento, as análises versam sobre a prática docente-discente dos alunos do curso de formação de docentes junto aos alunos dos anos iniciais.

6.1 Análise das fases do processo didático

Ainda que brevemente, trazemos a descrição das fases do processo didático da Pedagogia Histórico-Crítica durante um processo concreto de formação desenvolvido pela pesquisadora juntamente com um grupo formado por seis professores, que na ocasião da pesquisa lecionavam as disciplinas de Metodologias de Ensino para uma turma de alunos do quinto período do curso de formação de docentes.

6.1.1 Prática Social Inicial do Conteúdo

O primeiro momento da pesquisa empírica, como anunciado em seu curso metodológico, realizou-se com seis docentes do curso de formação de docentes que atuam em um colégio estadual localizado num dos municípios do Estado do Paraná, os quais se propuseram a participar de momentos de formação proporcionados pela pesquisadora.

De acordo com Gasparin (2009), a primeira fase do processo didático Prática Social Inicial consiste no envolvimento e na mobilização dos educandos para a aprendizagem, por meio do mapeamento do seu conhecimento e dos seus interesses acerca dos conteúdos a serem abordados. Nesse sentido, para o primeiro momento tomamos como ponto de partida a Prática Social Inicial dos professores sujeitos da pesquisa. A entrevista utilizada como instrumento de coleta de dados para essa prática teve como objetivo fornecer as informações para o levantamento das temáticas a serem trabalhadas durante o processo de formação proposto pela pesquisadora. Para tanto, foi necessário investigar o nível de compreensão teórica dos docentes sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Antes de iniciarmos os estudos teórico-metodológicos que fundamentaram o nosso objeto de pesquisa, os professores foram indagados a respeito do tempo de docência no Estado do Paraná. De acordo com os registros transcritos da entrevista, no curso de formação de docentes, todos os entrevistados trabalham há menos de cinco anos em escolas estaduais. Destes, apenas um dos entrevistados pertence ao quadro próprio do magistério, os demais são contratos pelo Processo Seletivo Simplificado. Para essa forma de contratação não é permitido vínculo empregatício, o que de certa forma acarreta em alguns prejuízos na organização do

trabalho docente-discente, porque o curso no qual atuam os docentes entrevistados segue uma organização semestral, o que sugere um aumento na rotatividade dos professores.

No intuito de viabilizar as condições concretas para a formação em ação realizada com os professores, considerou-se relevante perguntar aos entrevistados: a) quais eram suas principais dificuldades em compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que o curso de formação de docentes no Paraná assumiu como proposta oficial a referida pedagogia? b) o que gostariam de aprofundar nos momentos de estudos? c) vocês acreditam que é possível mudar a prática pedagógica? Por quê?

Nas respostas obtidas pelos seis professores participantes da pesquisa, quatro dos entrevistados assumiram que desconheciam a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta oficial do Estado do Paraná para o curso em que atuavam como docentes.

Em relação aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, afirmaram não ter muita clareza, embora tivessem estudado na graduação durante o curso de Pedagogia. Para a professora “G”, a dificuldade consistia em: “compreender qual era a intencionalidade da Pedagogia Histórico-Crítica, a quem ela deve servir?”, acrescentou ainda “tenho dificuldade para identificar se ela refere-se a uma teoria, uma pedagogia ou uma metodologia”. Os questionamentos inferidos pela professora “G” ilustram a fala dos demais entrevistados, os quais responderam que suas dificuldades são de entender os fundamentos como prática pedagógica. A professora “M” argumentou dizendo que “na teoria tudo dá certo, o maior desafio ainda é a prática”. Referente à questão “b”, os entrevistados foram unânimes ao responder que nos momentos de estudos gostariam de se aprofundar nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Se as respostas da questão “b” serviram de fio condutor para os momentos de estudos, a questão “c” conferiu nas respostas dos professores o entusiasmo para iniciarmos o processo de formação. Todas as respostas obtidas versaram sobre a possibilidade de mudar a prática pedagógica. De acordo com a professora “P”: “[...] é possível sim mudar nossa prática, até mesmo porque quando a gente percebe que determinada prática não resulta em aprendizagem, é preciso repensá-la”.

Diante das indagações proferidas pelos entrevistados é possível perceber a fragilidade das formações oferecidas aos professores, seja inicial ou continuada. Embora a nossa intenção não fosse discutir a formação do professor, evidenciou-se a necessidade de organizar o nosso estudo no propósito de demonstrar a relação prática-teoria-prática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual necessariamente só pode entendida no sentido da práxis.

Na primeira fase do processo dialético, situamos o momento de contato com os professores. Na Prática Social Inicial, a partir dos questionamentos realizados, a pesquisadora teve intenção de verificar nas respostas dos professores suas concepções, seus conhecimentos prévios sobre pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e seus interesses em modificar os encaminhamentos didático-pedagógicos.

A prática Social Inicial consistiu numa primeira leitura da realidade, o contato inicial com os temas a serem estudados. Como afirma Gasparin (2009), esta primeira etapa do método da Pedagogia Histórico-Crítica tem como função mobilizar o interesse dos participantes para o conteúdo a ser estudado. Desse modo, procurou-se dar voz aos professores, envolvendo-os ativamente no processo de formação, tendo vista que pudessem apropriar-se dos conhecimentos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Após o interesse dos professores em participar da pesquisa e, diante dos resultados da entrevista, foram selecionadas bibliografias básicas com o objetivo de proporcionar aos professores um contato primeiro com a teoria em questão, pois detectamos que desconheciam os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os estudos tiveram início no final do ano de 2011 e se estenderam até abril de 2012. Os encontros realizados junto aos professores ocorreram aos finais de semana, totalizando sessenta e quatro horas, distribuídas durante dezesseis encontros.

No primeiro encontro, estabelecemos com os professores um cronograma de estudos, a fim de anunciarmos a organização dos conteúdos que seriam abordados no decorrer dos encontros.

Quadro 2 - Cronograma de atividades

Data	Atividade
26/11/2011	Função Social da Escola. Projeto Político Pedagógico (2010) - algumas concepções: homem, sociedade, formação, aprendizagem, ensino e avaliação.
03/12/2011	Escola e Democracia.
10/12/2011	Escola e Democracia.
17/12/2011	Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.
14/01/2012	Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.
21/01/2012	Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.
04/02/2012	Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

11/02/2012	Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.
18/02/2012	Orientação para a elaboração do plano de trabalho docente-discente.
03/03/2012	Elaboração do plano de trabalho docente-discente.
10/03/2012	Elaboração do plano de trabalho docente-discente.
17/03/2012	Elaboração do plano de trabalho docente-discente.
24/03/2012	Elaboração do plano de trabalho docente-discente.
07/04/2012	Elaboração do plano de trabalho docente-discente.
14/04/2012	Elaboração do plano de trabalho docente-discente.
21/04/2012	Correção dos projetos de trabalho docente-discente.
28/04/2012	Correção dos projetos de trabalho docente-discente.

Fonte: a autora

Nessa primeira etapa do processo didático da Pedagogia Histórico-Crítica, ao anunciamos aos professores as leituras e reflexões que seriam realizadas, apresentamos os nossos objetivos, seguido de explicações dos conteúdos que seriam trabalhados. Na prática, o anúncio dos conteúdos realizou-se quando informamos ao grupo de professores sobre os tópicos e subtópicos que seriam abordados nos próximos encontros.

Nesse momento, a pesquisadora possuía uma visão sintética da realidade, apresentava certa articulação de seus conhecimentos com o objeto da pesquisa. Diante dos resultados obtidos na entrevista foi possível perceber que a visão sincrética dos professores em relação ao conteúdo a ser abordado expressou-se de modo confuso, pois os entrevistados não tinham clareza da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nos procedimentos práticos, assim que anunciamos nossos objetivos e a proposta de ações, passamos a dialogar com o grupo sobre o conteúdo a ser trabalhado, no intuito de verificar o domínio que já possuíam sobre o assunto e como o utilizavam em sua prática social. Entendemos como prática social, nesse sentido, as práticas pedagógicas dos professores. O grupo de professores explicitou suas experiências da prática social, mostraram seus conhecimentos prévios, destacando a forma como encaminhavam o trabalho didático-pedagógico para a organização dos conteúdos.

Tendo em vista a efetivação das nossas ações no processo concreto de formação, após problematizarmos as questões da prática social dos professores, iniciamos os procedimentos de leituras e reflexões. É importante destacar no processo de instrumentalização que as problematizações são levantadas concomitantemente. A dialeticidade do processo, entendido na abordagem do nosso trabalho como prática-teoria-

prática, permite que na busca de respostas das questões problematizadas, novos questionamentos sejam levantados na prática social.

Assim sendo, a problematização esteve presente no decorrer de todas as fases do processo didático. A rigorosidade da organização do nosso trabalho permaneceu atenta para o cumprimento das etapas da proposta didática sugerida por Gasparin (2009). Desse modo, as leituras e reflexões realizadas durante o processo de formação proposto aos professores serviram de base para apresentarmos e discutirmos com o grupo a nossa proposta de trabalho docente-discente.

Tomando por base o interesse dos professores, elaboramos o projeto de trabalho na perspectiva da didática Histórico-Crítica. Elegemos como unidade do conteúdo o “Plano de aula”.

A Prática Social Inicial do conteúdo teve como título: Plano de trabalho docente. Para abordar esse conteúdo, tivemos como objetivo instrumentalizar os professores para que compreendessem a importância da elaboração do plano de trabalho docente na organização do ensino para o processo formativo, por entendermos que o planejamento de ensino consiste num instrumento de caráter político e pedagógico, o qual permite a dimensão transformadora do conteúdo em práticas docentes para o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os tópicos do conteúdo e objetivos específicos, propusemos a organização conforme o quadro seguinte:

Quadro 3 – Tópicos de conteúdo e objetivos específicos

Tópico	Objetivo Específico
1. Conteúdos	Promover a compreensão sobre a importância dos conteúdos escolares, os quais se constituem em conhecimentos pertencentes à cultura da humanidade que, ao serem selecionados e organizados, traduzem-se em linguagem escolar a fim de proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento científico-cultural, visando contribuir para a transformação de sua realidade.
2. Objetivos	Conhecer o que são objetivos a fim de perceber que estes se referem às intenções educativas, às pretensões com a aula a ser ministrada.
3. Encaminhamento metodológico e recursos	Compreender que o encaminhamento metodológico é a condução das aulas e que recursos, procedimentos, métodos e técnicas consistem nas diversas formas de organização do ensino para atingir os objetivos prescritos.
4. Instrumentos e critérios de avaliação	Aprender um conceito de avaliação e os instrumentos avaliativos a fim de apreciar, por meio de critérios estabelecidos, o nível de aprendizagem conseguido.

Fonte: a autora

Referente à vivência do conteúdo, elencamos o que os professores já sabiam sobre o conteúdo a ser ministrado: o que é plano, planejamento, a importância do planejamento para organização das atividades, plano de ensino, plano de curso, projeto político-pedagógico, função do plano docente para orientar o trabalho do professor, plano de ensino é documento, planejamento contém falhas, planejamento é flexível, nem sempre o que é planejado dá certo, etc.

Para o tópico “o que os professores gostariam de saber mais sobre o conteúdo”, listamos no planejamento todas as possíveis curiosidades dos professores:

- O plano de aula é realmente importante na organização do trabalho pedagógico do professor?
- O planejamento é instrumento regulador da ação docente?
- Como se começou a planejar as ações educativas em âmbito nacional?
- Quais os tipos de planejamento que visam o trabalho educativo?
- Quais foram as intencionalidades de implantar a LDB 9.394/96?
- Um plano docente bem elaborado pode propiciar a aprendizagem dos alunos? Em que proporção?
- A quais documentos legais os planos docentes devem estar articulados?
- Qual a importância dos conteúdos escolares para a formação humana?
- O que são os objetivos?
- Como planejar a partir da didática da Pedagogia Histórico-Crítica?
- Como devem ser os encaminhamentos metodológicos e quais recursos podem ser utilizados no desenvolvimento das aulas?

Na Prática Social Inicial, as primeiras indagações realizadas ao grupo de professores tiveram a intenção de verificar o conhecimento prévio dos mesmos acerca do tema a ser estudado. Utilizamos-nos do registro sob a forma de digitação, de modo que os professores, na condição de estudantes, pudessem acompanhar a projeção em multimídia. Os primeiros questionamentos inferidos versavam sobre: O que é um planejamento? Qual a sua importância para organização das atividades? Quais documentos vocês utilizam para orientar o trabalho docente?

De acordo com as respostas obtidas percebemos que os professores reconhecem a

importância do planejamento na organização das aulas, porém, nem sempre este se efetiva na sala de aula. Há uma série de fatores que interferem no cumprimento do planejamento de ensino, como por exemplo, as atividades extracurriculares promovidas pela escola. Além disso, as condições adversas de tempo dificultam a frequência assídua dos alunos. Como a escola campo da pesquisa é frequentada pela maioria dos alunos oriundos da zona rural, estes são impossibilitados de chegar até a escola nos dias chuvosos, tendo em vista que as condições de descolamento do transporte escolar não são favoráveis.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico do colégio e a Proposta Pedagógica Curricular do curso, os professores reconhecem a importância desses documentos como norteadores do processo educativo, mas apenas dois dos participantes afirmaram conhecer esses documentos legais. Para os professores, todo tipo de planejamento é flexível. Quando questionamos a respeito do planejamento de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, duas professoras disseram que conheciam a proposta, os demais participantes não apresentaram clareza nas respostas. Assim levantadas as questões do primeiro tópico, passamos à segunda etapa do método.

É importante destacar que para os professores participantes da pesquisa, à primeira vista, a organização das aulas pelo método dialético da Pedagogia Histórico-Crítica consistia apenas na execução das fases do processo didático da referida pedagogia. Reconheceram a importância de estudar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica após a apresentação da nossa proposta, dos objetivos traçados para cada tópico do conteúdo, dos encaminhamentos que seriam percorridos, da instrumentalização que seria realizada a partir dos estudos teóricos propostos por Saviani (2008; 2012) e Gasparin (2009) e expressos no planejamento que nos propusemos a executar.

Ao abordamos a prática do planejamento, ainda na Prática Social Inicial, foi possível constatar a visão caótica dos professores sobre o conteúdo em questão. Descreveram a prática de planejamento a partir de suas vivências. Em relação aos conteúdos escolares, somente duas professores relataram que a escola deve trabalhar com o conteúdo científico, para os demais professores a escola tem como função social abordar os conteúdos que sirvam para a vida prática dos alunos. Para a professora “R”, “os conteúdos escolares devem ter um caráter prático, só a teoria não é suficiente para a formação docente”. Destacou que “precisamos aprender a colocar em prática as teorias do Gasparin, pois nas aulas de estágio os alunos trabalham com a prática, por isso o estágio é denominado prática de ensino”.

Assim como a professora “R”, outros professores concordaram que a prática de ensino

é fundamental na preparação dos alunos dos cursos de formação de docentes. Na concepção dos professores, as disciplinas teóricas tratam da teoria, enquanto que a prática de ensino visa a preparação dos alunos para a atuação em sala de aula. As respostas obtidas relevam a visão difusa dos professores em relação à proposta didática sugerida por Gasparin (2009), assim como a falta de clareza da proposta curricular do curso de formação de docentes.

De acordo com a proposta do curso, os conteúdos não devem ser dicotômicos, pois o “fazer e saber sobre o fazer” deverão ser elementos integrados ao processo de formação dos alunos. “Os conteúdos disciplinares não poderão ser independentes dos saberes profissionais” (SEED, 2010, p.24).

No âmbito da compreensão difusa dos professores, a função social dos conteúdos está atrelada aos saberes práticos e às suas vivências da prática docente. Nessa fase inicial do processo didático, com intuito de averiguarmos o entendimento dos professores a respeito do conteúdo proposto, tomamos o cuidado de não interferirmos nas respostas dos mesmos. Gasparin (2009) argumenta que a interferência do professor nas respostas dos alunos durante a fase da Prática Social Inicial pode inibi-los e assim dificultar as intervenções do professor na fase da problematização e instrumentalização. A prática Social Inicial constitui-se na exploração dos conhecimentos prévios acerca do assunto a ser trabalhado, no sentido de mobilizar os participantes para o saber sistematizado. É a partir dessa fase que tomamos conhecimento do ponto de partida das nossas ações.

6.1.2 Problematização

A problematização é a segunda etapa do método preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. As questões problematizadas no âmbito da prática social trataram de identificar as compreensões do grupo de professores sobre o tema proposto. Saviani (2012) esclarece que o objetivo da problematização consiste em detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, para posteriormente, direcionar os conhecimentos necessários a serem dominados.

O encaminhamento de todo o processo do nosso trabalho partiu desta etapa. As questões problematizadas versaram sobre a prática docente-discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. As perguntas elaboradas para o debate proporcionaram ao grupo

de professores as seguintes discussões: O que planejar? É importante planejamento? Por quê? E se todas as pessoas elaborassem um planejamento pessoal? Em que consiste um planejamento a longo, médio e curto prazo? Nas escolas, existe planejamento? Qual a importância dos conteúdos escolares para a formação humana? O que são objetivos? Como devem ser os encaminhamentos metodológicos e quais recursos podem ser utilizados no desenvolvimento das aulas? Como deve ser um plano docente? Qual a função social do plano docente? A didática é uma forma de organizar o ensino? Como é a proposta de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica? Em que consistem os passos da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final? Quais as intencionalidades do conteúdo escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica?

As questões aqui transcritas foram problematizadas mediante o desenvolvimento dos subtópicos do conteúdo do plano. Para os questionamentos realizados tivemos como intenção detectar as principais problemáticas da prática social dos professores. No processo de formação, a problematização tem uma função primordial, dela decorrem os procedimentos teóricos para compreensão da prática e sua transformação. Gasparin (2009, p.40) resume esta fase afirmando que:

Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais. É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostra-se, paralelamente, as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo.

As questões problematizadas, inerentes à prática social, possibilitaram aos professores descobrir novas dimensões dos conceitos. Nessa fase, os professores e a pesquisadora, na condição de formadora, sentiram-se desafiados a pensar criticamente sobre as problemáticas levantadas, tendo em vista a dimensão transformadora do conteúdo em práticas docentes que concorrem para mudança na realidade social dos professores.

No âmbito do trabalho educacional como princípio educativo para a formação humana, a educação é defendida como espaço de luta, de participação social para a transformação da sociedade. Na perspectiva de Marx, a revolução é possível quando se investe nas mudanças das estruturas, as quais devem ocorrer na sociedade como um todo. Ao defendermos a educação como práxis vinculada ao processo de formação humana temos como pressuposto que professores e a escola em geral não poderão falar da transformação da

sociedade sem antes organizar a mudança na sua sala de aula. Trata-se de promover a mudança no modo de conceber o aluno como sujeito histórico e social, para então pensar na forma de planejar e aplicar as aulas. Entretanto, a transformação só pode ser compreendida a partir das condições materiais concretas.

É nesse sentido que as questões problematizadas na prática social são inerentes ao processo de formação, pois permitem a conexão com o produto da atividade humana. Dito de outra forma, a problematização é uma via de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados que respondem a determinados problemas da prática social mais ampla.

Gasparin (2009) esclarece que a problematização consiste numa das etapas fundamentais do processo de formação docente-discente por ser um elemento chave entre a teoria e a prática. Nesse movimento dialético do fazer cotidiano e da cultura elaborada inicia-se o trabalho com o conteúdo sistematizado. É nessa etapa que a prática social é questionada, analisada e interrogada. As questões problematizadas resultam na preparação para a etapa seguinte do processo didático, por isso estas devem ser coerentes com os objetivos propostos no plano de trabalho docente-discente.

Para as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização, selecionamos as questões mais adequadas, conforme a necessidade da abordagem dos conteúdos.

- **Conceitual/científica:** O que é um plano docente? Qual a sua função social? Em que consistem os cinco momentos da didática para a Pedagogia Histórico-Crítica?
- **Histórica:** Como as tendências pedagógicas são vistas por Saviani? Como nasceu a Pedagogia Histórico-Crítica? O que essa proposta objetiva resgatar?
- **Econômica:** Qual o contexto econômico pelo qual passava a sociedade brasileira no período de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica?
- **Epistemológicos:** Quais os fundamentos epistemológicos que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica?
- **Social:** Qual a função social dos conteúdos escolares? Qual a concepção de sociedade? Quais sujeitos queremos formar? Que sociedade queremos para viver? Em que medida consiste a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global? Como as expressões sociais inferem na construção do conhecimento?
- **Legal:** Quais os documentos legais que garantem a educação pública e de qualidade como um direito de todos? Quais as determinações da LDB 9.394/96 em relação ao

planejamento de ensino?

- **Cultural:** Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, em que consiste a formação cultural humana? O que são conteúdos culturais universais? Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer, considerando que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo a ser ensinado?
- **Psicológica:** Qual a importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento intelectual da criança?
- **Política:** Que relação de poder queremos manter? Em que momento político a Pedagogia Histórico-Crítica figurou como proposta política? A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta proposta para a educação de Políticas Públicas?
- **Ideológica:** Qual a ideologia defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica?
- **Filosófica:** Qual a concepção filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica?
- **Operacional:** Como planejar e executar as aulas de acordo com as fases do processo didático proposto Gasparin?
- **Organizacionais:** Como as organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas e religiosas inferem na construção do conhecimento?
- **Simbólica:** O que são instrumentos simbólicos na perspectiva da teoria histórico-cultural? De que forma o trabalho docente proporciona aos alunos a apropriação dos instrumentos simbólicos?
- **Tecnológica:** As novas tecnologias podem ser utilizadas como recursos aos encaminhamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica?
- **Prática:** Para que serve o planejamento no processo de trabalho docente/discente?

As dimensões do conteúdo foram discutidas com os professores no decorrer dos encontros. Diante das questões problematizadas foram propostos ao grupo os momentos de estudos conforme o Quadro 2²², os quais serviram de embasamento teórico para a compreensão do método dialético no processo de ensino e aprendizagem. Nos momentos de estudos, os conhecimentos preliminares do grupo de professores foram confrontados com o novo conhecimento científico, expressos na teorização da prática. A teorização entendida como momento de instrumentalização revelou-se mediante a explicitação das dimensões científicas do conteúdo proposto, cuja intencionalidade do processo de formação direcionou-

²² Cf. p.128.

se à compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

6.1.3 Instrumentalização

Na fase da Instrumentalização, terceira etapa do processo didático, vinculam-se os elementos teóricos e práticos para o enfrentamento das questões levantadas na etapa da Problemática. Para essa fase o planejamento contemplou as atividades que possibilitaram aos professores estabelecerem uma conexão dos seus conhecimentos prévios sobre a prática de planejamento aos conhecimentos científico-culturais abordados nas dimensões do projeto de trabalho docente-discente da didática Histórico-Crítica. Nesse sentido, Saviani (2008, p.74) esclarece que na fase da Instrumentalização,

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

No intuito de responder aos problemas inerentes à prática social dos professores, levantados na Prática Social Inicial e na Problemática, as leituras e reflexões propostas pela pesquisadora tiveram como intenção dispor aos professores o conteúdo sistematizado de modo que pudessem se apropriar do conhecimento social e historicamente produzido.

Para essa etapa do processo didático propusemos ao grupo estudar os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Além das leituras e reflexões, o encaminhamento metodológico da nossa proposta de formação consistiu na sistematização das leituras já realizadas pela pesquisadora. Contados com o auxílio dos recursos tecnológicos utilizamos do projetor de mídia para explanação das dimensões referentes aos tópicos dos conteúdos propostos ao grupo.

Como parte da organização dos nossos estudos, sugerimos aos professores participantes da pesquisa o registro das atividades desenvolvidas. As leituras foram permeadas de discussões, análises e sínteses e, assim que registravam suas compreensões, socializavam ao grupo.

Durante a instrumentalização, o grupo de professores foi constantemente desafiado a participar das discussões. A problematização e a instrumentalização ocorreram

concomitantemente no processo de formação, de modo que a mediação dos conhecimentos prévios da prática social dos professores e os conteúdos sistematizados mediante as atividades planejadas propostas pela pesquisadora permitiram que os docentes estabelecessem uma comparação intelectual entre os conceitos espontâneos e os científicos.

Amparado na teoria histórico-cultural, Gasparin (2009) argumenta que a atuação docente, quando concorre para a formação dos conceitos científicos²³, altera consideravelmente o nível de desenvolvimento atual do aluno, elevando-o para um nível mais aprofundado de compreensão da prática social. Esse processo percorre o caminho “do empírico ao concreto pela mediação da análise” a qual permite “analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, conceituar, etc.” É nesse sentido que o conteúdo escolar pode produzir uma nova postura mental no aluno, indicando alternativas apropriadas para intervir na prática social.

É nesse sentido que, para o autor, a instrumentalização tem a função de intervir no nível de desenvolvimento imediato, tendo em vista a alteração do nível de desenvolvimento atual. Gasparin (2009) explicita que no método dialético do processo de ensino e aprendizagem, a Prática Social Inicial representa o nível de desenvolvimento atual, a problematização, a instrumentalização e a catarse referem-se ao nível de desenvolvimento imediato e a prática social final representa um novo nível de desenvolvimento atual.

Para a concretização das fases do processo didático, a articulação das etapas é decorrente da mediação estabelecida entre a pesquisadora e professores, conteúdos prévios e conceitos científicos, tendo em vista a produção coletiva dos conhecimentos por intermédio das ações conjuntas de se pensar a prática pedagógica como construção histórica que sofre interferências das relações sociais, possibilitando a mudança substancial dessa realidade.

A respeito do processo de mediação, Gasparin (2009, p.108) esclarece que:

[...] a mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da

²³ Para Gasparin, o “conceito científico representa a formulação mais ampla, universal, abstrata e sistematizada do saber que a comunidade científica atingiu até o momento”. Estes devem ser buscados nos bons dicionários, nas enciclopédias, nas obras de ciência que trazem sua formulação, na definição trazida pelo autor. O conceito científico refere-se ao “conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos ou produzidos, historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão e estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias que visam compreender e, possivelmente, orientar a natureza e as atividades humanas”.

explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntas, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas.

Nesse processo, como resultado do trabalho desenvolvido, o nível de desenvolvimento imediato representou a produção teórica e prática dos professores, consistindo na sintetização dos conceitos assimilados e na elaboração dos projetos docente-discente na perspectiva da didática Histórico-Crítica.

6.1.4 Catarse

A Catarse representa o quarto passo da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, essa fase traduz a síntese das compreensões inferidas pelos professores, obtidas no momento de formação. Caracterizou-se pelo momento da sistematização e reorganização dos conhecimentos que se apresentavam dispersos e difusos, os quais representavam a visão prévia dos professores que, articulados às novas compreensões, mediante a fase de instrumentalização, passaram a ocupar uma nova posição frente aos saberes práticos baseados nas vivências dos mesmos.

Nessa fase, o professor passou a manifestar seu novo grau de compreensão do conteúdo, demonstrando o quanto se apropriou dos conceitos, o que realmente aprendeu e expressando a sua atual visão da realidade. Os professores utilizaram-se da oralidade e da síntese para demonstrar o que aprenderam sobre o conteúdo proposto.

A Catarse representa a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático, representa o que de fato professores se apropriaram demonstrando uma nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. Para Wachowicz (2005, p.103), a Catarse representa o ponto mais importante do processo de ensino, por expressar “a verdadeira apropriação do saber por parte dos alunos”. Sem essa etapa não se completa o processo dialético, pois de acordo com a autora, “[...] sem a expressão elaborada da nova forma não há aprendizagem e conseqüentemente não há ensino”. A relação estabelecida nesse processo é de cunho social, pertence ao professor e alunos, ambos participam do processo de ensino e aprendizagem. A relação que se propõe, segundo o

método dialético na didática, pertence aos sujeitos (professor e alunos) com o conteúdo, entendido como objeto do trabalho escolar.

Essa fase do processo didático consistiu na demonstração da nova postura mental dos professores em relação ao conteúdo estudado. Essa atitude manifestou o modo de pensar e agir intelectualmente, diferentemente da primeira compreensão expressa na Prática Social Inicial do conteúdo.

Se na Instrumentalização, uma das operações elementares para construção do conhecimento configura-se na análise, na Catarse a operação fundamental constitui-se na síntese das compreensões obtidas a partir da Prática Social Inicial com a fase da Instrumentalização. Como síntese dos conteúdos assimilados pelos professores, apresentamos resumidamente as compreensões do grupo, as quais confirmam que se apropriaram dos conceitos abordados nas dimensões do conhecimento, confirmando que a catarse foi efetivamente construída durante o processo de formação.

De acordo com o trabalho desenvolvido junto aos professores nos momentos de estudos foi possível sintetizarmos as compreensões do grupo. Para eles, o planejamento das aulas é imprescindível para a organização do trabalho docente, pois se constitui numa forma de orientar a prática pedagógica. Para a elaboração de um plano de aula, o professor deve ter clareza quanto à concepção de sociedade, de escola e de aluno que tem e que pretende formar. O plano deve servir de conhecimento ao processo didático durante a seleção e abordagem dos conteúdos, os objetivos devem relacionar-se aos conteúdos escolares, os encaminhamentos metodológicos e recursos a serem utilizados devem orientar o processo didático para a execução das aulas. Os planos de trabalho docente devem estar articulados à proposta curricular do curso e ao Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento. Além disso, a elaboração do plano de aula não é opcional, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.494/96 em seu artigo 13. Ao tratar das incumbências dos professores, a lei destaca que todo o professor tem o dever de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento. No intuito de zelar pela aprendizagem dos alunos, é dever do professor estabelecer estratégias de recuperação para os alunos que apresentarem menor rendimento escolar.

Sobre a dimensão conceitual/científica do conteúdo, os professores compreenderam que na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos são necessários para aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Ficou

esclarecido que os conteúdos científicos culturais referem-se aos conteúdos sistematizados, entendidos como produção humana, os quais fazem parte do patrimônio cultural da humanidade e que, portanto, todos têm direito e deveriam ter acesso. A Pedagogia Histórico-Crítica trata do que é específico da educação, no sentido de valorizar os conteúdos e atuação docente, pois todo o trabalho do professor deve implicar em mudanças da prática social.

Na dimensão histórica do conteúdo, ficou compreendida que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria crítica da educação, iniciada por Saviani em 1979 e que se posicionou contra as pedagogias não críticas e teorias crítico-reprodutivas. Ela se constitui num marco para a educação brasileira. Para os professores, situar o contexto histórico da referida pedagogia foi fundamental para compreender o momento político pelo qual passava o país.

Entre os participantes da pesquisa, três professores compreendiam as transformações históricas da sociedade no período da ditadura e movimento popular em favor da democracia. A professora “C”, com formação também na área de história auxiliou-nos na contextualização histórica trazendo esclarecimentos referentes ao período de redemocratização do país. Na dimensão política do conteúdo, o grupo de professores teve o entendimento de que a Pedagogia Histórico-Crítica se expressa da necessidade de articular uma proposta pedagógica que tenha o compromisso de não manter a sociedade, mas de transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce sobre a educação.

A dimensão operacional foi identificada pelos professores como o momento de praticar a teoria, não mais desarticulada da teoria, ou seja, como um roteiro a ser seguido como se pensou na Prática Social Inicial. A didática da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Gasparin objetiva a organização do ensino pelo método prática-teoria-prática. Significa partir do conhecimento que o aluno já possui para então instrumentalizá-lo tendo em vista uma prática social modificada. Os professores compreenderam cada fase do processo didático da Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo que se configura em cinco momentos: Prática Social Inicial, Problemática, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Em relação à dimensão epistemológica do conteúdo, ficou compreendido que a Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada nas concepções do método dialético de elaboração do conhecimento e que, portanto, a teoria não pode ser desvinculada da prática, pois estas representam uma unidade indissolúvel, assim o método dialético no ensino também não está desarticulado da aprendizagem.

Para a dimensão cultural do conteúdo, os professores compreenderam que a

apropriação dos conteúdos científico-culturais consiste da necessidade histórica do desenvolvimento humano. Ficou esclarecido que a escola necessariamente deve trabalhar com conteúdos sistematizados, de modo que a existência da escola justifica-se pela transmissão e assimilação dos conteúdos curriculares, como condição para o desenvolvimento dos alunos no sentido de disponibilizar a cultura produzida pela humanidade.

Na dimensão prática, a elaboração dos projetos de trabalho docente-discente na perspectiva da didática Histórico-crítica confirmam que as aulas podem ser planejadas nessa perspectiva, tal como propõe Gasparin (2009). A avaliação proposta aos professores consistiu na produção da síntese e na elaboração dos planos de aula pela referida metodologia.

Para a elaboração dos planos, os professores participantes da pesquisa optaram pelo trabalho coletivo, de modo que pudessem assegurar no trabalho docente-discente a interdisciplinaridade, sem perder de vista a articulação dos conteúdos destinados ao quinto semestre, nas disciplinas que compõem a proposta curricular do curso de formação de docentes.

Quadro 4 - Projeto docente-discente de metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização

PROJETO DOCENTE DISCENTE NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: A

Disciplina: Metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização

Unidade de Conteúdo: Gênero Textual - Fábulas

Professora: G

Ano Letivo: 2012 - Bimestre: 2º - Série: 5º período - Turma: Formação de docentes

Horas-aula da unidade: 4 h/a

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 Título da unidade do conteúdo: Gênero Textual – Fábulas

Objetivo Geral: Compreender que as fábulas são gêneros textuais, gêneros discursivos, um tipo de narrativa que se utiliza geralmente de animais, forças da natureza ou objetos, os quais assumem características humanas representando contextos de determinadas épocas, a fim de compreender que a referida tipologia textual possibilita uma maior capacidade de linguagem, de interpretação, de reflexão crítica de diferentes contextos e para que sirvam aos alunos de embasamento às suas práticas de ensino.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos

Tópico 1: Gêneros textuais

Objetivo Específico: Possibilitar aos alunos maior capacidade de linguagem apresentando diversos gêneros textuais, utilizados como formas de organizar a linguagem, cujas modalidades de textos constituem as estruturas e as funções sociais, para que identifiquem diferentes gêneros textuais e compreendam as características e as suas intencionalidades.

Tópico 2: O que são Fábulas

Objetivo Específico: Analisar algumas fábulas a fim de identificá-las como gênero narrativo, as quais são composições literárias carregadas de intencionalidades, a fim de possibilitar aos alunos a interpretação a partir dos elementos estruturais e a compreensão dos diferentes contextos históricos retratados através do referido gênero textual.

Tópico 3: O trabalho com gênero textual “Fábulas” nos anos iniciais

Objetivo Específico: Ressaltar a importância de trabalhar em sala de aula com o gênero textual fábulas para que compreendam que através desse gênero é possível elevar a compreensão crítica dos alunos, situá-los nos diferentes contextos por meio do conhecimento da história, características e autores desse gênero textual.

1.2 Vivência do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado? Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles). Os gêneros textuais são tipos de textos, que podem ser orais ou escritos. Alguns gêneros textuais: anúncios/ convites/ atas/ avisos/ bulas/ cartas/ comédias/ contos de fadas/ convênios/ crônicas/ editoriais/ ementas do curso/ ensaios/ entrevistas/ circulares/ contratos/ decretos/ leis/ discursos políticos/ histórias/ instruções de uso/ letras de música/ mensagens/ notícias/ programas de auditórios/ e-mail etc.

O que gostaria de saber mais sobre o conteúdo? Listar no planejamento todas as suas possíveis curiosidades: O que são Gêneros textuais? O que são Fábulas? Quando surgiram as fábulas? Quais os principais autores de fábulas? Qual a intencionalidade das fábulas? Qual a importância das fábulas? Como utilizar as fábulas na elaboração e execução das aulas?

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão (Elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

O que são Gêneros textuais? As bulas de remédio, receitas culinárias, convites e outros são gêneros textuais? Quais as intencionalidades? O que são Fábulas? Quando surgiram as fábulas? Quais os principais autores de fábulas? Qual a intencionalidade das fábulas? Qual a importância das fábulas? O que são narrativas?

2.2. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

(Selecionar as mais adequadas conforme o tema /fazer em forma de perguntas)

Conceitual/científica: O que são gêneros textuais? O que são fábulas?

Histórica: Qual a importância das fábulas ao longo da história? Quando surgiram as fábulas?

Econômica: Quais os gêneros textuais que são hoje comercializados? A circulação dos gêneros textuais está mais atrelada à formação cultural ou a comercialização dos mesmos?

Social: Quais os principais gêneros textuais que circulam na sociedade? Todas as pessoas possuem as mesmas condições sociais de acesso aos gêneros textuais?

Política: As fábulas podem retratar contextos políticos? Discursos políticos são gêneros textuais?

Cultural: Por meio das fábulas é possível compreender a cultura de um determinado povo? Quais os gêneros textuais veiculadas pela mídia? Como esses gêneros interferem na formação cultural das pessoas?

Religiosa: A moral da história presente nas fábulas expressam relações com as doutrinas religiosas? Os textos bíblicos são gêneros textuais? Como classificá-los? Qual a intencionalidade dos mesmos?

Legal: Quais documentos oficiais orientam a prática de ensino de gêneros textuais? As leis são gêneros textuais?

Ideológica: As fábulas podem retratar a ideologia da dominação social?

Tecnológica: Quais recursos tecnológicos possibilitam o trabalho didático com fábulas? Como utilizá-los? Como a tecnologia influencia na circulação dos gêneros textuais? Quais os tipos de gêneros textuais que passaram a circular a partir do avanço tecnológico?

Educacional: Qual a importância dos gêneros textuais no contexto escolar?

Prática: Como pode ser utilizado o conhecimento sobre gênero textual fábula na vida cotidiana das pessoas?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

Aula dialogada / questionamentos / leituras e explicações / estudo de algumas fábulas / análise do contexto social das fábulas / apresentação de vídeos, etc.

3.2. Listar os recursos necessários:

Professor, alunos, livros, apostilas, material impresso, vídeo, jornais, bulas de remédio, texto literário e outros tipos de gênero textuais.

4 CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno

(no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese):

As fábulas são gêneros textuais, tipo de narrativa carregada de intencionalidade, que se utiliza geralmente de animais, forças da natureza ou objetos, com características humanas representando contextos de determinadas épocas. O estudo de gêneros textuais possibilita uma maior capacidade de linguagem, de interpretação e de reflexão crítica. Através do gênero textual fábulas podemos nos situar em diferentes contextos por meio do conhecimento histórico. No passado, as fábulas constituíam a literatura oral de muitos povos que foram transmitidas de geração em geração e só mais tarde foram registradas por escrito. Atualmente, podemos perceber diversas releituras das fábulas clássicas. Embora as fábulas sejam consideradas textos bem antigos, sobrevivem ao tempo porque seus temas tratam indiretamente de problemas comuns à vida das pessoas.

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

Conceitual/científica: O que são gêneros textuais? O que são fábulas?

Histórica: Qual a importância das fábulas ao longo da história? Quando surgiram as fábulas?

Econômica: Quais os gêneros textuais que são hoje comercializados? A circulação dos gêneros textuais está mais atrelada à formação cultural ou a comercialização dos mesmos?

Social: Todas as pessoas possuem as mesmas condições sociais de acesso aos gêneros textuais? Por que?

Cultural: Por meio das fábulas é possível compreender a cultura de um determinado povo? Quais os gêneros textuais veiculados pela mídia? Como esses gêneros interferem na formação cultural das pessoas?

Religiosa: De que forma a moral da história presente nas fábulas expressam relações às doutrinas religiosas?

Tecnológica: Como a tecnologia influencia na circulação dos gêneros textuais?

Prática: Como pode ser utilizado o conhecimento sobre gênero textual fábula na vida cotidiana das pessoas?

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno: Quero aprofundar-me nos estudos de gêneros textuais. Desejo compreender melhor como as relações sociais são retratadas a partir do estudo de alguns gêneros textuais. Pretendo compreender melhor as relações sociais a partir do estudo das fábulas, contexto e seus autores;

Ações do aluno: Identificarei e relacionarei diferentes contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Manifestarei meu ponto de vista nas discussões, ao compreender a intencionalidade do discurso contido nas fábulas. Realizarei leituras e buscarei novas fontes literárias sobre o tema. Produzirei textos sobre o assunto. Planejarei aulas sobre gêneros textuais, na perspectiva da PHC.

Quadro 5 - Projeto docente-discente de metodologia para o do ensino de Ciências

PROJETO DOCENTE DISCENTE NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: A

Disciplina: Metodologia para o ensino de Ciências

Unidade de Conteúdo: Ensino de Ciências e Saúde Pública

Professora: L

Ano Letivo: 2012 - Bimestre: 2º - Série: 5º período - Turma: A

Horas-aula da Unidade: 4 h/a

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 Título da Unidade do conteúdo

Epidemias (febre amarela/mosquito *aedes aegypti*) e sua distribuição geográfica.

Objetivo Geral: Estudar as relações entre a febre amarela e a dengue, ambas transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, bem como relacioná-las geograficamente a fim de elaborar

ações educativas, difundir e informar a população sobre os riscos de ocorrência da doença e modo de transmissão, ressaltando a importância da vacina como a melhor forma de prevenção e outras medidas de proteção individual.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Febre amarela e dengue e seu transmissor, o mosquito *Aedes aegypti*.

Objetivo Específico: Conhecer a relação entre as epidemias e o seu transmissor a fim de demonstrar geograficamente a proliferação dessas epidemias.

Tópico 2: A utilização da vacina contra a febre amarela e a prevenção da dengue

Objetivo Específico: Demonstrar geograficamente as áreas de riscos da febre amarela bem como da dengue, a fim de verificar quais regiões no Brasil são afetadas e quais fatores decorrentes.

Tópico 3: Análise de epidemias no município.

Objetivo Específico: Pesquisar junto à saúde pública se ocorreram casos de febre amarela, dengue ou qualquer outra epidemia no município, para saber quais estratégias foram utilizadas para o combate das mesmas.

Tópico 4: Análise geográfica das doenças que mais comprometem a saúde pública no município.

Objetivo Específico: Identificar graficamente, com base em pesquisas junto à saúde pública, quais doenças predominam em nosso município, bem como quais as causas das mesmas, a fim de compreender porque elas ocorrem no município.

1.2 Vivência do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado? Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles):

As campanhas de prevenção da dengue / Como o mosquito se prolifera / O mutirão contra a dengue / A visita do agente da dengue nas casas / Os sintomas da dengue.

O que gostaria de saber mais sobre o conteúdo?

Listar no planejamento todas as suas possíveis curiosidades:

A febre amarela – qual a sua definição? Como essa epidemia chegou ao Brasil? Os sintomas são os mesmos da dengue? No município houve casos de febre amarela – dengue?

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

A partir do texto “Distribuição Geográfica” e aspectos históricos da febre amarela e da dengue, apresentar geograficamente as regiões que mais foram afetadas por essas epidemias, contextualizando as épocas, as condições de higiene, as classes sociais, a economia, o agente transmissor, os instrumentos utilizados para conter as mesmas, a mídia falada, escrita e eletrônica. O que é epidemia? Quais os cuidados que se deve ter para que a erradicação dessas epidemias aconteça? Como acontece a transmissão dessas doenças?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

(selecionar as mais adequadas conforme o tema / fazer em forma de perguntas)

Conceitual/científica: O que é uma epidemia? O que é dengue?

Histórica: Quais instrumentos foram utilizados para entender que a febre amarela era transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*?

Econômica: Quanto custa a vacina contra a dengue?

Social: Quem a febre amarela mais afetou? E a dengue, onde ela mais se propaga?

Legal: Organização Mundial da Saúde (OMS); Objetivos da saúde pública, as leis do município para prevenção das epidemias?

Religiosa: Qual o objetivo da campanha da fraternidade desse ano (2012)?

Cultural: A cultura das regiões propicia as epidemias?

Política: Quais formas de prevenção foram utilizadas em seus contextos?

Prática: Como utilizar, no cotidiano social, os conhecimentos adquiridos sobre o conteúdo?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

Exposição oral sobre o tema; leitura do texto; apresentação geográfica das regiões brasileiras mais afetadas pelas epidemias em questão; pesquisas; discussões; contextualização de tempo e espaço.

3.2. Listar os recursos necessários:

Textos, recortes de filmes, livros, jornais, *Internet*, mapas, documentários.

4 CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno

(no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese):

A saúde pública brasileira enfrenta atualmente um grande desafio. É necessário intensificar e aprimorar as ações de vigilância da febre amarela com a finalidade de detectar precocemente a circulação viral, se possível, antes mesmo de incidir em seres humanos. É necessário ainda que as atividades de imunização alcancem altas coberturas, de forma homogênea, nas localidades da região enzoótica e também nas infestadas pelo *Aedes aegypti* fora daquela região. A descoberta da vacina contra a febre amarela percorreu um longo caminho até se chegar ao mosquito transmissor, o qual também transmite a dengue.

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

Conceitual: Quais os procedimentos que os cientistas utilizaram para descobrir como se dá uma epidemia?

Histórica: Como o mosquito transmissor da febre amarela e da dengue chegou ao Brasil?

Social: Quais as consequências dessas epidemias para as classes menos favorecidas?

Política: No município, há uma política que oriente sobre a prevenção dessas epidemias, bem como das doenças que mais se manifestam?

Prática: De que forma podemos utilizar, no cotidiano social, os conhecimentos adquiridos sobre o conteúdo ministrado?

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno: Pretendo entender as causas das epidemias. Quero conhecer melhor como surgiu a vacina. Tenho a intenção de situar quais epidemias ou doenças mais se manifestam na região, no município.

Ações do aluno: Estudarei as origens das epidemias. Pesquisarei nas diversas mídias o surgimento das vacinas. Demonstrarei geograficamente por meio de análises da saúde pública do município. Identificarei os objetivos da OMS e da saúde pública para saber se estão sendo postos em prática.

Quadro 6 - Projeto docente-discente de Metodologia para o ensino de História

PROJETO DOCENTE DISCENTE NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: A

Disciplina: Metodologia para o ensino de história

Unidade de conteúdo: Instituição social e estrutura familiar

Professora: M

Ano Letivo: 2012 - Bimestre: 2º - Série: 5º período - Turma: Formação de docentes

Horas-aula da unidade: 4 h/a

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 Título da Unidade do conteúdo: Instituição familiar

Objetivo Geral: Analisar as formas históricas da instituição familiar nas diferentes sociedades, a fim de compreender que no espaço e no tempo a instituição familiar se modifica mediante ao processo histórico e cultural, assumindo diversas concepções do seu significado social.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Instituição familiar

Objetivo Específico: Entender que a família é a primeira instituição social a qual o indivíduo faz parte, a fim de compreender que o ser humano é um ser social e que seu desenvolvimento depende da relação homem, natureza e sociedade.

Tópico 2: Transformação histórica da estrutura familiar

Objetivo Específico: Analisar as transformações histórico-sociais ocorridas nas relações familiares para compreender que as famílias são organizadas diferentes em cada época.

Tópico 3: Constituições familiares no período pós-moderno

Objetivo Específico: Conhecer as diferentes constituições familiares existentes na pós-modernidade, a fim de compreender que a estrutura familiar atende a uma perspectiva política e econômica de uma determinada sociedade.

Tópico 4: Quais as atribuições da família em relação à educação dos filhos?

Objetivo Específico: Conhecer as tradicionais e novas atribuições da família para que os

alunos compreendam as mudanças estruturais ocorridas ao longo dos tempos, como resultado das transformações histórico-sociais.

1.2 Vivência do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles):

Diferentes estruturas familiares / Atribuições das famílias / O conceito de família se modificou / Existem famílias tradicionais / Família reconstituída / Família estendida / As relações familiares se modificaram / Muitas famílias cultivam valores religiosos / Que existem regras no convívio familiar / A mulher assume novas funções na estrutura familiar.

O que gostaria de saber mais sobre o conteúdo?

Listar no planejamento todas as suas possíveis curiosidades:

Porque estudar esse conteúdo? Quais fatores contribuíram para mudanças da função da mulher na dinâmica familiar? A família enquanto instituição social. O que são famílias monoparentais? O que são famílias reconstituídas? Na configuração familiar o que são uniões consensuais? O que são famílias unipessoais? Como o sistema econômico interfere na estrutura familiar? De que forma as configurações familiares nos ajudam a compreender a estrutura econômica e política de uma sociedade? Quais mudanças ocorridas na estrutura familiar em decorrência do crescimento industrial?

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

O que caracteriza uma família? O que é família tradicional? Como se configura a estrutura familiar na atualidade? Quem é a autoridade na família? Que fatores contribuíram para a mudança estrutural familiar? Como os fatores religiosos e culturais influenciam no papel da mulher na sociedade? De que maneira as modificações na estrutura familiar alteraram as relações entre homens e mulheres? De que forma as mudanças ocorridas na sociedade moderna repercutem na vida familiar? Qual a importância da família na educação dos filhos e/ou pupilos?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

(selecionar as mais adequadas conforme o tema / fazer em forma de perguntas)

Conceitual/científica: O que são instituições sociais? Qual o significado social da Instituição familiar?

Histórica: Quais as modificações na configuração familiar? Como as famílias são organizadas em diferentes contextos de sociedade?

Econômica: De que forma o crescimento industrial interferiu na estrutura familiar? Como as atividades econômicas são institucionalizadas?

Social: Todas as famílias possuem as mesmas condições sociais? Como relacionar as diferentes funções sociais na estrutura familiar às desigualdades sociais?

Política: Como a mudança estrutural familiar possibilita compreender estrutura econômica e política de uma sociedade?

Cultural: Quais os fatores que determinam o predomínio de um tipo de família nuclear?

Religiosa: Por que a religião é considerada uma forma de controle social? Qual o tipo de família idealizada pelas igrejas?

Legal: Qual a atribuição das famílias em relação à educação dos filhos e/ou pupilos, conforme os documentos oficiais: ECA, LDB, CF88, entre outros?

Simbólica: Quais as convenções simbólicas presentes na Instituição Familiar?

Ideológica: Qual a ideologia de estrutura familiar veiculada pela mídia?

Tecnológica: Como a mudança tecnológica interferiu na estrutura familiar da classe trabalhadora?

Educacional: Como a escola compreende o papel da família na educação dos filhos? Qual a relação entre escola e família?

Prática: Como pode ser utilizado o conhecimento sobre família no cotidiano social e familiar?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente

Leituras de textos informativos; Aulas expositivas/participativas; Trabalhos individuais e em grupo; Questões para discussão e reflexão; atividade escrita; construção de uma linha do tempo.

3.2 Listar os recursos necessários

Professor, alunos, livros, textos impressos, mapas, DVDs, imagens de diferentes composições familiares, microcomputador, retroprojeto de imagens, Datashow e livros.

4 CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno

(no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese):

A instituição social familiar assume nas diferentes sociedades, diversas concepções do seu significado social, as quais se modificam mediante o processo histórico e cultural. A família é a primeira instituição social a qual o indivíduo faz parte, seu desenvolvimento social depende da relação com as pessoas, com a natureza e com a sociedade. As transformações econômicas implicaram em mudanças nas relações familiares. Atualmente as famílias são constituídas, reconstituídas e identificadas como monoparentais, unipessoais, por uniões consensuais e outras formas alternativas. Com o crescimento industrial, o trabalho da mulher estendeu-se além dos cuidados domésticos, para fortalecer a renda familiar passou a trabalhar fora, o que reduziu seu papel no cuidado com os filhos. Em relação à educação escolar dos filhos, é dever das famílias matricular e acompanhar o processo educativo dos mesmos.

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

Conceitual/científica: Qual o significado social da Instituição familiar?

Histórica: Quais as modificações na configuração familiar? Como as famílias são organizadas em diferentes contextos de sociedade?

Econômica: De que forma o crescimento industrial interferiu na estrutura familiar?

Tecnológica: Como a mudança tecnológica interferiu na estrutura familiar da classe trabalhadora?

Social: Todas as famílias possuem as mesmas condições sociais? Como relacionar as diferentes funções sociais na estrutura familiar às desigualdades sociais?

Religiosa: Por que a religião é considerada uma forma de controle social? Qual o tipo de família idealizada pelas igrejas?

Legal: Qual a atribuição das famílias em relação à educação dos filhos e/ou pupilos,

conforme os documentos oficiais: ECA, LDB, CF88, entre outros?

Educacional: Como a escola compreende o papel da família na educação dos filhos? Qual a relação entre escola e família?

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno: Quero aprofundar-me sobre o tema por meio de estudos. Desejo compreender como as relações familiares estão atreladas às mudanças políticas e econômicas. Pretendo compreender melhor a relação entre o tempo e espaço nos conteúdos da disciplina de História. Tenho vontade de reconhecer a importância do ensino de história nos anos iniciais.

Ações do aluno: Identificarei e relacionarei diferentes contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Manifestarei meu ponto de vista nas discussões, ao compreender as mudanças na estrutura familiar decorrentes transformações econômicas. Realizarei leituras e buscarei novas fontes históricas sobre o tema. Produzirei textos sobre o assunto. Planejarei aulas na perspectiva da PHC.

Quadro 7 - Projeto docente-discente de Metodologia para o ensino de Geografia

PROJETO DOCENTE DISCENTE NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: A

Disciplina: Metodologia para o ensino de geografia

Unidade de Conteúdo: Cartografia na prática docente-discente

Professor: D

Ano Letivo: 2012 - Bimestre: 1º - Série: 5º período - Turma: Formação de docentes

Horas-aula da unidade: 4 h/a

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 Título da Unidade do conteúdo: Cartografia

Objetivo Geral: Promover a compreensão acerca das representações cartográficas nas dimensões política, econômica e social, para que possam identificar e analisar diferentes mapas, reconhecer a melhor utilidade de cada mapa, ampliando a compreensão quanto à sua importância nas atividades humanas, considerando-se que os mapas representam alguma parte do espaço geográfico, e que, portanto, devem ser aprendidos e estudados na escola por serem fundamentais ao processo de localização geográfica.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Espaço geográfico

Objetivo Específico: Possibilitar a compreensão dos diferentes mapas, a fim de que sirvam de instrumentos de orientação e localização no espaço geográfico e meios para análise e compreensão de diversos conhecimentos sobre o relevo de uma região, o clima, o

tipo de vegetação, a economia, a demografia de um lugar, a hidrografia e outros.

Tópico 2: Projeções cartográficas

Objetivo Específico: Conhecer as projeções cartográficas que permitem representar a superfície esférica da Terra no mapa, para que os alunos aprendam o processo de sistematização de transformar partes da Terra esférica em superfície plana sem perder as relações espaciais.

Tópico 3: Coordenadas geográficas

Objetivo Específico: Aprender o que são coordenadas geográficas a fim de localizar de maneira exata e precisa a partir destas coordenadas, as quais baseiam-se em linhas imaginárias traçadas sobre o globo terrestre.

1.2 Vivência do conteúdo - O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado? Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles):

Espaço geográfico: lugar, paisagem, natureza, território, região. / Os mapas representam parte da realidade do espaço geográfico. Existem mapas políticos, físicos, rodoviários. / Os mapas possuem legendas e escalas. / Mapa serve para se orientar; para chegar a um determinado lugar é preciso ter referência. / O homem já se orientou por meio da observação do sol, da lua ou das estrelas. / Atualmente existem pequenas embarcações que fazem o uso dos astros para se localizar e orientar. / Em alguns centros urbanos os bairros são chamados de zona oeste, zona leste, zona sul, etc. / A bússola é o mais utilizado dos instrumentos inventados. / A orientação do espaço: Noções de Lateralidade, esquerda, direita, profundidade, em cima, embaixo, anterioridade, na frente, atrás, antes, depois, direito, contrário; / O objeto no espaço: interioridade, dentro, no interior de, exterioridade, fora de, no exterior de / Delimitação, extremidade, limite, perímetro, ao redor de, nas proximidades de.

O que gostaria de saber mais sobre o conteúdo?

Listar no planejamento, todas as suas possíveis curiosidades:

Qual a importância dos mapas para as atividades humanas? Como trabalhar com mapas nos anos iniciais? Quais as expressões dos mapas: físico, econômico, histórico? Quais as representações que os mapas sintetizam e representam? Os mapas sempre estiveram acessíveis a todas as pessoas? Em algum contexto histórico, os mapas estiveram atribuídos ao poder político? Como os mapas podem auxiliar o trabalho do professor no ensino de geografia? O que é linguagem cartográfica? O que representa a escala dos mapas?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

O que é espaço geográfico? Quais os elementos que formam o espaço geográfico? Em que consistem as formas artificiais do espaço geográfico? Como o homem modifica o espaço natural em espaço geográfico? Quais as formas de orientação espacial utilizadas pelo homem? O que é um mapa? Para que serve um mapa? Quais os tipos de mapas? Quais as expressões dos mapas: físico, econômico, histórico? Quais as cores que aparecem nos mapas? O que elas representam? O que é cartografia? Por que ensinar cartografia? Como se produz um mapa? Como interpretar um mapa? Os primitivos se utilizavam da cartografia? A cartografia é um meio de comunicação? O que é latitude, longitude, meridiano? O que são coordenadas geográficas? Como o professor pode ensinar cartografia

para os anos iniciais?

2.2. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização (selecionar as mais adequadas conforme o tema / fazer em forma de perguntas)

Conceitual/científica: O que é cartografia geográfica? O que são projeções cartográficas?

Histórica: Quais os primeiros registros cartográficos? (História da Cartografia: da gênese às imagens de satélite). Os mapas podem representar informações históricas?

Econômica: De que forma os registros cartográficos contribuíram para o desenvolvimento econômico?

Social: Como compreender a organização social a partir da cartografia? Como as representações cartográficas possibilitam conhecer as transformações no espaço geográfico? A cartografia pode ser subversiva para o planejamento do espaço social?

Cultural: Como ocorreu o desenvolvimento cultural durante o período das grandes navegações e descobrimentos marítimos?

Política: Os registros cartográficos são representações políticas? O poder pode operar através do discurso cartográfico?

Ideológica: Porque os mapas foram considerados documentos confidenciais, os quais circulavam somente entre aqueles que participavam do poder? Existem formas diferentes de traduzir imagens cartográficas?

Operacional: Como desenvolver o trabalho pedagógico a partir da cartografia?

Ecológica: De que forma a utilização dos mapas podem contribuir na preservação ambiental?

Simbólica: Quais as convenções simbólicas utilizadas na cartografia?

Tecnológica: Como ocorre desenvolvimento da cartografia?

Prática: Qual a utilidade da cartografia para você, fora da escola?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

Leituras de textos informativos; aulas expositivas/participativas; produção de maquetes; trabalhos individuais e em grupo; questões para discussão e reflexão; atividade escrita.

3.2 Listar os recursos necessários:

Professor, alunos, livros, textos impressos, mapas, atlas, globos terrestres, DVDs, imagens de satélite, transparências, fotos, microcomputador, retroprojetor de imagens, datashow, livros, maquetes.

4 CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno (no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese):

O conhecimento acerca da cartografia e uso de mapas é essencial para o ser humano, pois, em qualquer atividade humana, é imprescindível a utilização de mapas, seja para reconhecimento de território, planejamento, execução e desenvolvimento. O ser humano sempre teve a necessidade de se orientar no espaço. A utilização da cartografia não é algo recente, desde a Pré-História, os grupos humanos já faziam representações cartográficas dos espaços que conheciam, utilizavam-se de pedras, pedaços de madeira, tecidos e até mesmo paredes de cavernas. O avanço da cartografia proporcionada pelo desenvolvimento

de técnicas durante o processo de navegação marítima significou o aprimoramento dos conhecimentos quanto à confecção e o aperfeiçoamento dos mapas, que atualmente utilizam-se de recursos sofisticados que oferecem ao ser humano muita precisão de informações. É de fundamental importância para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que o professor utilize-se dos mapas para o ensino de geografia os quais nos proporcionam um conhecimento do espaço em que vivemos e até a compreensão de lugares que nunca fomos.

Conceitual/científica: Cartografia é a ciência da representação gráfica da superfície terrestre, trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. As representações cartográficas podem ser acompanhadas de diversas informações, como símbolos, cores, entre outros elementos. A cartografia é essencial para o ensino da Geografia, por proporcionar o conhecimento do ambiente em que vivemos. Através dos Mapas podemos compreender a localização de qualquer lugar na Terra, podem mostrar concentração populacional e de renda, diferenças de desenvolvimento social, entre outras informações.

Histórica: A cartografia surgiu na antiguidade, e mesmo com algumas imperfeições serviam de referência para viajantes e comerciantes da época, que necessitavam muito destas informações para planejar suas viagens. Durante o período das grandes navegações e descobrimentos marítimos, os cartógrafos foram extremamente importantes. Cada expedição levava um especialista em mapas, pois era importante que as embarcações não se perdessem nos vastos oceanos. No Brasil, os primeiros mapas foram elaborados no século XVI.

Econômica: A cartografia é uma ciência extremamente importante para o estudo de diversas áreas da geografia, cujos mapas cartográficos auxiliam na previsão do tempo, na agricultura, construção de rodovias, aviação, planejamento ambiental e em vários sistemas de orientação que usamos no dia-a-dia. Os dados cartográficos contam com informações gráficas enviadas por satélites, os quais chegam com total precisão aos cartógrafos que organizam e interpretam de forma científica.

Social: Conhecer as representações cartográficas permite compreender as transformações no espaço geográfico, além de possibilitar a compreensão das relações que estão por trás desses processos, bem como o entendimento da reprodução das relações existentes na sociedade.

Política: Os mapas são representações e sintetizações de informações históricas, políticas, econômicas, físicas e biológicas de diferentes lugares do mundo. Num determinado contexto histórico os mapas eram considerados documentos confidenciais, que circulavam somente entre aqueles que participavam do poder. Existem ainda, diferentes formas de traduzir imagens cartográficas como representações culturais carregadas de mensagens políticas em seus conteúdos.

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

Conceitual: O que é cartografia?

Histórica: Como surgiram os mapas?

Social: Qual a utilidade dos mapas?

Cultural: De que forma os mapas serviram para o desenvolvimento cultural?

Prática: Qual a utilidade da cartografia para você, fora da escola?

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno: Gostaria de aprofundar-me nos conteúdos por meio de estudos. Pretendo aprofundar conhecimentos sobre cartografia. Tenho intenção de trabalhar com cartografia nos anos iniciais. Desejo reconhecer a importância do ensino de geografia nos anos iniciais

Ações do aluno: Vou identificar e analisar diferentes mapas. Reconhecer a melhor utilidade de cada mapa. Localizar-me-ei a partir das coordenadas geográficas. Identificarei no mapa mundi as coordenadas geográficas. Lerei um livro sobre o tema.

Quadro 8 - Projeto docente-discente de Metodologia do ensino de Arte

PROJETO DOCENTE DISCENTE NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: A

Disciplina: Metodologia do ensino de Arte

Unidade de Conteúdo: Estética

Professora: A

Ano Letivo: 2012 - *Bimestre:* 1º - *Série:* 5º período - *Turma:* Formação de docentes

Horas-aula da unidade: 06 h/a.

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 Título da Unidade do conteúdo: As faces da Estética

Objetivo Geral: Compreender as diferentes concepções de estética, na perspectiva de destituir a ideia simplista e de senso comum, no intuito de contextualizar o conceito de estética na pós-modernidade e suas implicações na saúde do ser humano enquanto objeto estético.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Conceitos de estética

Objetivo Específico: Compreender os conceitos filosóficos da Estética, suas principais correntes filosóficas que influenciaram os movimentos artísticos, a fim de que os alunos possam estabelecer relações entre os conceitos de estética, dos clássicos ao pós-moderno.

Tópico 2: O contexto social da Estética no Modernismo

Objetivo Específico: Perceber o período do Modernismo como ruptura do clássico, orientado por uma nova visão de mundo e sustentado por uma nova ideologia, sobretudo político-econômica, buscando fazer com que esse conhecimento adquirido sirva de compreensão aos alunos, de como as mudanças econômicas e políticas interferem no contexto social das pessoas.

Tópico 3: A Estética na Contemporaneidade

Objetivo Específico: Analisar as mudanças do conceito da Estética, percebendo a descentralização da estética do objeto para o sujeito, decorrentes da mercantilização dos produtos de consumo e da busca pela beleza estética na humanidade, a fim possibilitar aos alunos a compreensão crítica acerca dos padrões estéticos e como esses influenciam o cotidiano das pessoas.

1.2 Vivência do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles):

O que é estética, o que é belo, o que é bonito; que a estética proporciona um bem-estar; que a estética é mercadoria de consumo; que o estético é aperfeiçoado no intuito de atrair e despertar a comercialização de diversos produtos; a mídia incentiva a produção e comercialização de produtos estéticos; o padrão de beleza está associado à estética; as pessoas idealizam o padrão de beleza estético veiculados nos meios de comunicação, etc.

O que gostaria de saber mais sobre o conteúdo?

Listar no planejamento, todas as suas possíveis curiosidades.

A Estética enquanto filosofia de vida. As principais manifestações artísticas nos diferentes contextos sociais. A estética como estereótipo enquanto valor de mercado gerado pelo capitalismo. A distância entre Estética e Saúde.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

O que é estética? E como ela é usada nos nossos dias? Tudo é produzido como “verdadeiras” obras de arte? O que são obras de arte? Estamos na época da estética, onde tudo é necessário, tudo é útil? O consumo de produtos estéticos prioriza o belo, o encantador, é superior a tudo e a todos? Pode a arte ser um veículo da verdade? Por que as pessoas tiram prazer estético do inesperado, como acontece com as tragédias ou com o horror de algumas cenas naturais? Qual é o papel da imaginação na produção e na apreciação da arte? A arte também é, de certa maneira, e apesar de tudo o que esteja à sua volta, algo transcendental, algo emocional, subjetivo e algo eterno e independente da própria tecnologia? O conceito de belo e ou bonito é universal? A beleza é um conceito temporal? A estética é uma forma de manipulação social? A inversão do conceito de estética implica na qualidade de vida? Qual a distância entre estética e saúde?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

(Selecionar as mais adequadas conforme o tema / fazer em forma de perguntas)

Conceitual/científica: O que é estética? O conhecimento também é estético?

Histórica: Quais as mudanças no conceito de estética do clássico até a atualidade?

Econômica: A estética pode ser considerada produto de consumo? De que maneira?

Social: Como a pós-modernidade cria as necessidades de consumo através da manipulação da falsa ideia e da busca pela perfeição estética.

Legal: A ética profissional nos procedimentos cirúrgicos e nas cirurgias estéticas. As obras de arte enquanto Patrimônio cultural/ quando um Patrimônio cultural é tombado? É possível recuperar as obras de Artes que se perderam ao longo do tempo?

Religiosa: O culto ao corpo está relacionado ao prazer estético? Como o corpo é cultuado

nos diferentes contextos históricos e religiosos?

Cultural: Qual a influência estética do corpo nas diferentes linguagens artísticas?

Afetiva: O bem estar estético traz satisfação à humanidade?

Psicológica: A estética proporciona autoestima ou promove a insatisfação com o corpo?

Política: De que forma a estética é usada a serviço das manipulações de dominação hegemônica (religiosas, políticas, governamentais).

Estética: Quais as concepções de estética nos diferentes movimentos artísticos?

Filosófica: Quais as correntes filosóficas e suas concepções acerca da estética segundo: Platão, Aristóteles, Kant, Chauí.

Doutrinária: Qual a influência exercida pelos meios de comunicação na inculcação da ideologia dominante acerca das questões de estética?

Simbólica: O Homem de Vitruvius (Da Vinci) foi considerado símbolo da perfeita medida de todas as coisas, e na contemporaneidade o que simboliza a estética?

Prática: Qual a influência do conhecimento estético para sua vida profissional, como cidadão consciente das mudanças ocorridas na sociedade?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

Iniciar a aula com os questionamentos, mostrar imagens que retratam a estética no período renascimento, no modernismo. Conduzir discussões, apresentar reportagens por meios de revistas, jornais e vídeos. Realizar leituras e debates. Analisar imagens e propor a realização de produção escrita.

3.2 Listar os recursos necessários:

Professor, alunos, revistas, jornais, vídeo contendo reportagens e imagens; TV pendrive, datashow, textos impressos.

4 CATARSE:

4.1 Síntese mental do aluno (no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese):

A arte e a estética se revelam de acordo com o tempo histórico a qual pertencem, estão relacionadas às expressões humanas de imaginação, percepção, criação, apreciação, julgamento e produção das emoções pelos fenômenos estéticos. A estética originária do grego estuda os fundamentos da arte, diferentes formas de arte e suas técnicas artísticas. Na visão de Platão, uma obra é formada de unidade entre o belo, o bom o verdadeiro, ou seja, a beleza, o amor e o saber. Considerava o belo como eterno e imutável, para o qual não caberia julgamento humano, por considera-lo pertencente ao mundo das ideias. Na concepção de Aristóteles o belo é parte da realidade sensível e atende critérios de ordenação, composição, simetria, proposição e equilíbrio, os quais são percebidos na Idade Média. Para Kant, o belo é considerado universal, a satisfação só é estética quando gratuita e desligada de qualquer interesse. Entretanto, na contemporaneidade percebe-se que a estética deslocou-se do objeto para o sujeito em razão da mercantilização dos produtos de consumo e da busca pela beleza estética. Ao analisar o movimento Modernista, percebeu-se uma ruptura do clássico, orientado por uma nova visão de mundo e sustentada por uma nova ideologia sobretudo político-econômica. O clássico cedeu lugar ao efêmero, cujas técnicas aprimoradas proporcionadas pelo avanço científico faz da estética objeto de

encantamento ao consumismo exacerbado, ou, para uma grande parcela da população apenas desejo de consumo.

Conceitual: A estética originária do grego estuda os fundamentos da arte, diferentes formas de arte e suas técnicas artísticas. A arte e a estética estão relacionadas às expressões humanas de imaginação, percepção, criação, apreciação, julgamento e produção das emoções pelos fenômenos estéticos.

Histórica: A arte e a estética se revelam de acordo com o tempo histórico a qual pertencem, no período clássico, retratavam as expressões humanas de imaginação, percepção, criação, apreciação, julgamento e produção das emoções pelos fenômenos estéticos, já na pós-modernidade percebe-se que a estética deslocou-se do objeto para o sujeito em razão da mercantilização dos produtos de consumo e da busca pela beleza estética.

Social: Os conceitos universais são destituídos na sociedade pós-moderna, uma nova visão de mundo sustentada por uma nova ideologia de ordem econômica promove o aprimoramento de técnicas, as quais, proporcionadas pelo avanço científico fazem da estética objeto de encantamento ao consumismo exacerbado, cujas necessidades de consumo são criadas nas pessoas, as quais, submetidas à falsa ideia de perfeição estética são manipulados também pela mídia.

Cultural: A estética do corpo sofre alterações mediante as mudanças culturais, as diferentes linguagens artísticas são manifestadas de acordo com os contextos históricos e grupos sociais.

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

Conceitual: O que é estética?

Cultural: Como os povos, nos diversos momentos históricos, expressam a estética?

Econômica: De que forma a comercialização da estética interfere na vida das pessoas?

Social: Quais as implicações na vida das pessoas da falsa necessidade estética criada na pós-modernidade?

Cultural: Qual a influência estética do corpo nas diferentes linguagens artísticas?

Psicológica: De que maneira a estética proporciona autoestima e/ou promove a insatisfação com o corpo?

Simbólica: Atualmente, como é simbolizada a estética?

Prática: Qual a influência do conhecimento estético para sua vida profissional, como cidadão consciente das ações humanas?

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno: Tenho interesse pelo estudo da Arte; Pretendo aprofundar-me nos conceitos de estética; Tenho intenção de valorizar os conhecimentos historicamente produzidos; Quero conhecer mais uma obra de arte específica identificar os elementos formais; Gostaria de saber porque a Arte enquanto Patrimônio Cultural deve estar acessível a todos; Pretendo saber porque o ensino de arte deve promover o desenvolvimento das funções complexas do pensamento; Quero compreender que a experiência artística é uma necessidade de todo ser humano.

Ações do aluno: Cursarei uma graduação em artes; Identificarei os elementos das artes

visuais; Elaborarei aulas que envolvam diversas dimensões do conhecimento; Ministrarei aulas envolvendo as diversas dimensões do conhecimento, identificando os elementos formais da obra estudada; Visitar um museu para verificar esta dimensão; Frequentarei exposições de arte, visando este propósito; Posicionar-me-ei criticamente em relação à pós modernidade; Relacionarei os conteúdos da arte a outros das demais áreas de ensino.

Quadro 9 - Projeto docente-discente de Metodologia do Ensino de Educação Física

PROJETO DOCENTE DISCENTE NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: A

Disciplina: Metodologia do Ensino de Educação Física

Unidade de Conteúdo: A importância das danças nas aulas de Educação Física

Professor: R

Ano Letivo: 2012 - Bimestre: 2º - Série: 5º período - Turma: Formação de docentes

Horas-aula da unidade: 06 h/a.

1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 Título da Unidade do conteúdo: A dança enquanto conteúdo escolar

Objetivo Geral: Compreender a dança como conteúdo escolar a fim de proporcionar oportunidades para que o aluno possa desenvolver e aprimorar as possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, novas formas, superando suas limitações e condições para enfrentar novos desafios quanto aos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: O que é dança?

Objetivo Específico: Compreender a dança como uma atividade física essencial ao desenvolvimento físico e motor do indivíduo, que envolve parte do corpo e do movimento, podendo ser utilizada como uma atividade lúdica, educativa e socializadora.

Tópico 3: Dança e o desenvolvimento psicomotor

Objetivo Específico: Promover o conhecimento das diversas atividades contribuintes ao desenvolvimento psicomotor do aluno, unindo os aspectos cognitivo, afetivo-emocional e motor nas ações e no processo de aprendizagem escolar a fim de que os alunos compreendam que a dança além de ser um conteúdo escolar a ser trabalhado, propicia o desenvolvimento corpo e da mente;

Tópico 2: O que são danças folclóricas?

Objetivo Específico: Compreender a dança folclórica como uma forma de dança social que se desenvolveu como parte dos costumes e tradições de um povo, as quais são expressões ligadas à vida das comunidades, aos seus ciclos festivos e acontecimentos históricos, para que os alunos possam identificar a expressão cultural de determinados

povos retratada através das danças folclóricas.

Tópico 4: A dança na (pós) modernidade

Objetivo Específico: Compreender as influências da mídia sobre o comportamento das pessoas por meio da dança sensual ou erótica, como produto de mercado que atinge principalmente crianças e adolescentes, que desconstrói a concepção de dança enquanto conhecimento universal, procurando fazer com que os alunos distingam o que é artístico do que é mercadológico.

Tópico 5: A dança como processo educativo

Objetivo Específico: Identificar os aspectos educativos que a dança oferece a fim de que o aluno possa utilizá-los tanto no processo escolar como em sua vida social extraescolar.

1.2 Vivência do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles): Danças são manifestações culturais; danças folclóricas; dança popular; dança de salão; dança clássica, dança gauchesca; fandango; chote; vanerão; dança de rua; Ballet Clássico. A dança desenvolve o ser humano, as pessoas em geral gostam de dançar. As danças podem ser realizadas individualmente, em pares ou em grupo.

O que gostaria de saber mais sobre o conteúdo?

Listar no planejamento, todas as suas possíveis curiosidades: Quais as primeiras manifestações de dança? O que as danças representam? Como a dança pode contribuir para o desenvolvimento psicomotor? As danças devem ser ensinadas na escola? A dança é um conteúdo curricular? Quais os tipos de danças existentes na cultura paranaense? Existem danças sagradas? Dançar faz bem para a saúde? De que maneira a dança midiática influenciada no comportamento das pessoas?

2 PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

Qual a necessidade de estudar esse conteúdo? De que forma a dança pode proporcionar o desenvolvimento das pessoas? O que as danças folclóricas retratam? Quais os tipos de dança difundidos pela mídia? As danças interferem na formação das crianças? É possível trabalhar com dança nos anos iniciais? Através da dança é possível trabalhar noções de espaço? Noções de níveis? Esquema corporal? Coordenação motora? Ritmo? Fluência? Criatividade? Quais estratégias metodológicas podem ser utilizadas pelos professores?

2.2. Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

(selecionar as mais adequadas conforme o tema / fazer em forma de perguntas)

Conceitual/científica: O que é Dança? Qual sua importância para o desenvolvimento das pessoas? Quais os tipos de dança? O que as danças folclóricas retratam?

Histórica: Quando surgiu a dança? Como as danças foram modificadas ao longo dos tempos?

Econômica: Qual a interferência da mídia sobre o comportamento das pessoas? O que a indústria cultural almeja?

Social: Qual a importância social da dança? Como a desigualdade social pode ser representada através das manifestações artísticas?

Religiosa: O que são danças sagradas? O que representam?

Cultural: As danças modificam a cultura? Como a indústria cultural interfere na formação das pessoas?

Legal: o que a LDB 9.394/96 regulamenta sobre o ensino de Educação física?

Afetiva: Quais as contribuições das atividades psicomotoras para o desenvolvimento afetivos das crianças?

Psicológica: Como as atividades contribuintes ao desenvolvimento psicomotor podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação física?

Estética: Quais conceitos temos das danças? Qual é a relação da dança com o corpo?

Prática: Como os conhecimentos adquiridos sobre dança podem ser úteis à vida social do cidadão, fora da escola?

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

Leituras de textos informativos; Aulas expositivas/participativas; vídeos que retratam manifestações culturais; Trabalhos individuais e em grupo; Pesquisa sobre Danças folclóricas no município de Boa Ventura; Questões para discussão e reflexão; atividade escrita.

3.2 Listar os recursos necessários:

Professor, alunos, textos impressos, vídeos com algumas manifestações culturais através da dança, TV pendrive, datashow.

4 CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno

(no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese):

A dança é a arte de mover o corpo como um todo, que através de um ritmo e a uma composição coreográfica propicia o movimento e o conhecimento do corpo. A dança como atividade pedagógica desenvolve habilidades motoras e capacidades físicas: o movimento, expressão, musicalidade, lateralidade, criatividade e socialização. A relevância social da dança consiste na transmissão da cultura dos diferentes povos.

Conceitual/científica: A dança é uma linguagem artística que, através dos movimentos do corpo expressa sentimentos e sensações, pode ser entendida como uma forma de expressão e apropriação do mundo. As atividades de dança devem ser compreendidas como atividades motoras utilizadas durante o desenvolvimento das aulas de educação física. Existem diversos tipos de danças, entre elas, a dança folclórica a qual é considerada uma forma de dança social que se desenvolveu como parte dos costumes e tradições de um povo. Dessa forma, é possível compreender as diferentes manifestações de dança dos diversos povos do mundo e períodos da história.

Histórica e Social: A dança surge na antiguidade, pois, a humanidade já tinha na expressão corporal uma forma de se comunicar. Com o passar dos tempos as danças vão sendo adaptadas mediante as necessidades sociais. Cada cultura transporta seu conteúdo as mais

diferentes áreas, cujas danças absorvem grande parte desta transferência nas sociedades através dos tempos.

Econômica: O trabalho com dança nas aulas de Educação física é um importante conhecimento para a formação humana do aluno, porém, a sociedade contemporânea é fortemente influenciada pelas danças promovidas pela indústria cultural, que fazem da dança um entretenimento carregado de estereótipos e padrões mercadológicos, cuja forma descontextualizada e acrítica resulta na perda do valor cultural, estético e expressivo da dança.

Religiosa: As danças religiosas expressam a cultura de um povo que marcaram época e retrataram a história. Tanto as danças sagradas como as profanas existiam na Antiguidade, há registros através de pinturas, esculturas e escritos do antigo Egito que comunicam sobre os primórdios da dança egípcia. Suas danças religiosas eram para homenagear suas plantações agrícolas.

Legal: A LDB 9.394/96, em seu artigo 26, inciso 3º, determina que a Educação Física é componente curricular da Educação Básica, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Na fase da Educação Infantil desenvolvimento da criança é principalmente motor, dessa forma, a dança pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade, dos movimentos e expressões e capacidades intelectuais (Dimensão Afetiva e Psicológica).

4.2 Avaliação (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

Conceitual: O que são danças?

Histórica: Como surgiram as danças entre os povos?

Social: Qual a importância da dança para os jovens, adultos e idosos?

Religiosa: Qual o sentido da dança para algumas tradições religiosas?

Cultural: Como a indústria cultural interfere na formação das pessoas?

Afetiva: Quais as contribuições das atividades psicomotoras para o desenvolvimento afetivos das crianças?

Psicológica: Como as atividades contribuintes ao desenvolvimento psicomotor podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação física?

Prática: Como os conhecimentos adquiridos sobre dança podem ser úteis à vida social do cidadão.

5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

Intenções do aluno: Quero conhecer mais sobre Arte; Pretendo aprofundar-me nos conceitos de danças folclóricas; Tenho intenção de valorizar os conhecimentos historicamente produzidos; Gostaria de perceber a importância da dança no currículo escolar; Tenho disposição para compreender a dança como uma atividade física essencial ao desenvolvimento físico e motor do indivíduo; Tenho vontade de compreender melhor o desenvolvimento e funcionamento do corpo humano.

Ações do aluno: Vou ler e discutir sobre diferentes manifestações artísticas; Farei um levantamento das danças típicas da região; Elaborarei aulas que envolvam diversas dimensões do conhecimento; Ministrarei aulas envolvendo as diversas dimensões do

conhecimento; Particparei de um curso de dança; Vou posicionar-se criticamente em relação à pós- modernidade; Identificarei, em um programa de TV, os possíveis impactos psicológicos e sociais da dança sobre as pessoas.

Os planos de trabalho docente-discente na perspectiva da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborados pelos professores juntamente com a pesquisadora, além de representar a catarse, indica o retorno à prática social, mas de forma modificada. Expressa a síntese das compreensões dos professores na medida em que estes relevam o quanto se apropriaram dos conteúdos abordados nas dimensões do conhecimento. O caráter político e pedagógico dessa ação permitiu aos professores o entendimento da dimensão transformadora do conteúdo em práticas docentes para o processo de ensino aprendizagem, no sentido também de instrumentalizarem seus alunos para a prática de ensino.

Os professores puderam compreender a importância dos conteúdos escolares para o desenvolvimento dos alunos, os quais, organizadamente, traduzem-se em práticas pedagógicas para o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Nesse sentido, é necessário compreender que as dimensões do conhecimento não são independentes das concepções mais amplas, da cultura geral como patrimônio cultural da humanidade. Transmitir a cultura historicamente desenvolvida por meio da sistematização dos conteúdos é função da escola. A valorização do conhecimento é uma dimensão importante na configuração de prática pedagógica, na orientação curricular que se fundamenta numa determinada orientação filosófica sobre a educação, qual seja a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica.

A prática do planejamento, nessa perspectiva, não se faz sem fundamentação teórica, é preciso guiar-se pelo método dialético, para que uma orientação desse tipo seja possível. Foi necessário organizar o processo de instrumentalização aos professores e fundamentá-lo nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, para então dar início à elaboração do planejamento. Além disso, a seleção dos conteúdos a serem abordados no planejamento, em consonância com a proposta curricular do curso de formação de docentes, necessita de alguns cuidados, pois do acervo disponível alguns materiais se contrapõem à orientação filosófica que fundamenta a proposta didática sugerida por Gasparin (2009).

O embasamento teórico durante o processo de formação dos professores evitou alguns equívocos durante a seleção dos materiais para a elaboração dos planos. Entendemos que o professor transforma o conteúdo de acordo com sua própria concepção epistemológica e também o elabora em conhecimentos pedagógicos, no sentido de adequar às necessidades dos

seus alunos. As necessidades aqui podem ser entendidas como formas mais adequadas para a compreensão dos conteúdos a serem transmitidos, trata-se do encaminhamento metodológico e dos recursos utilizados.

A princípio, na prática social inicial, percebemos no grupo de professores uma ideia equivocada em relação ao projeto de trabalho docente-discente. A ideia de projeto vinculada à pedagogia conduziu-os a pensar na pedagogia de projetos com fins imediatos para resolução de questões práticas no cotidiano escolar. Isso porque os materiais disponíveis especificamente para as metodologias de ensino se diversificam, alguns sugerem a elaboração de projetos a partir de temas contemporâneos. Sobre esse aspecto, Gasparin (2009, p.37) e Wachowicz (2005) orientam que “os conteúdos escolhidos não partem das necessidades imediatas e locais de cada professor ou de cada grupo dos alunos [...]”. “Os conhecimentos a serem trabalhados na escola são um produto universal [...]”, por isso no processo de seleção dos conteúdos é necessário levar em conta tanto a necessidade social quanto as questões curriculares. Nesse mesmo sentido, Wachowicz (2005, p.99-100), argumenta que no âmbito da prática social, “[...] a seleção dos conteúdos é da alçada do professor diante do grupo de alunos pelo qual se responsabiliza”.

Para o grupo de professores, a seleção de conteúdos, bem como a articulação dos mesmos nas disciplinas de metodologias consistiu numa das etapas mais criteriosas, tendo em vista a preparação dos seus alunos para a prática docente-discente. A intencionalidade de trabalhar os conteúdos para instrumentalização dos alunos em suas práticas de ensino mobilizou o grupo de professores à prática coletiva de planejamento. Embora os projetos docente-discente na perspectiva da didática Histórico-Crítica proponham a organização interdisciplinar do conteúdo, mediante as dimensões do conhecimento, a elaboração coletiva dos planejamentos indica a possibilidade da organização das ações didático-pedagógicas a partir da interdisciplinaridade curricular das metodologias para o curso de formação de ensino.

A prática coletiva de planejar o ensino indica que a atividade interdisciplinar ultrapassa a contextualização dos conteúdos nas dimensões do conhecimento proposto num único conteúdo, ou uma única disciplina. Trata-se do momento que os professores dialogam com os conteúdos em comum para ambas as disciplinas, no sentido de diluir a fragmentação do conhecimento escolar.

A organização do ensino pela prática coletiva de planejamento, na perspectiva Histórico-Crítica, além de representar a síntese das ações desenvolvidas pelos professores

sujeitos da pesquisa, releva-se ainda como prática social final.

6.1.5 A prática Social Final do Conteúdo

Essa fase do processo didático indica o retorno à prática social, consiste na compreensão da realidade social e na capacidade de posicionar-se em relação a esta. Para Gasparin (2009, p.143), essa fase indica a “[...] manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. E ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem”.

No processo de formação proposto aos professores, a Prática Social Final confirmou que estes se apropriaram do conteúdo, compreenderam os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, em consequência, aprenderam a organizar suas aulas pelo processo dialético sugerido na didática dessa pedagogia e, portanto, supõe-se que poderão aplicar seus conhecimentos em suas práticas docente-discente. Como esclarece Gasparin (2009, p.141), nos cursos de aprofundamento, seja de especialização ou de pós-graduação, “[...] a Prática Social Final do conteúdo será predominantemente profissional nas dimensões de exercício específico de um ofício, mas também na nova forma de pensar a realidade como um todo”.

Nesse sentido, é relevante considerar a prática de planejamento docente-discente como uma nova forma de compreender a realidade. Os professores se revelaram predispostos a praticar os novos conceitos aprendidos. Desse modo, a apropriação dos conteúdos pressupõe uma nova forma de pensar e intervir na realidade concreta.

Gasparin (2009, p.145) esclarece que “o novo procedimento prático pode referir-se tanto a ações intelectuais quanto a trabalhos de ordem social ou atividades manuais físicas”. Para cada atitude prática propõe-se uma ação a ser desenvolvida. Dessa forma, a intencionalidade do grupo de professores caracterizou-se pelo desejo de aprofundar-se nos conteúdos por meio de estudos; compreender porque os problemas do cotidiano escolar são inerentes à estrutura da sociedade e manifestou-se o interesse por estudar mais sobre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como a elaboração dos planos de ensino e aprendizagem nesta perspectiva.

Na Prática Social Final podemos considerar tanto a produção dos projetos de trabalho docente-discente na perspectiva da didática Histórico-Crítica, como a própria aplicação dos projetos junto aos alunos do curso de formação de docentes. Todos os projetos de trabalho docente-discente, elaborados pelos professores, foram aplicados na turma do 5º período do curso de formação de docentes.

6.2 As fases do processo didático na formação dos alunos

Neste segundo momento da pesquisa empírica, conforme já anunciado no curso metodológico, trazemos alguns apontamentos do trabalho realizado pela pesquisadora e professores que tiveram a iniciativa de colocar em prática seus projetos de trabalho docente-discente junto aos alunos do curso de formação de docentes.

A turma escolhida para a realização da prática é formada de vinte e oito alunos regularmente matriculados no curso de formação de docentes na modalidade aproveitamento de estudos. Estes já tinham contato com a proposta didática sugerida por Gasparin (2009) quando iniciaram o curso no ano de 2010.

A turma de vinte e oito alunos é composta por vinte e sete mulheres e um homem, todos com idade acima de vinte e três anos, moradores da área rural. Enfrentam dificuldades com o transporte escolar que não trafega nos dias chuvosos em razão das más condições das estradas. Outro fator que vale destacar refere-se à rotatividade dos professores durante o curso, causando a descontinuidade das ações didático-pedagógicas.

Uma das solicitações feitas pelos alunos junto aos seus professores refere-se à continuidade do trabalho docente na perspectiva da proposta didática sugerida por Gasparin, visto que estes, durante as aulas de prática de ensino iniciadas em 2010, já utilizaram a metodologia dialética para a elaboração de seus planejamentos.

Retomaram-se com os alunos os estudos dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, as aulas dos professores passaram a ser organizadas a partir dessa perspectiva teórica, conforme demonstram os quadros apresentados. Os conteúdos escolhidos para a realização dos projetos de trabalho docente-discente pertencem à Proposta Curricular do Curso de Formação de Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (SEED, 2010).

Os professores responsáveis pelas disciplinas de metodologias, após a elaboração coletiva dos planos docente-discente, organizaram suas aulas para colocar em ação suas intencionalidades objetivadas nos planejamentos, os quais se encontram nos quadros 4 a 9. Essas aulas foram ministradas nos dias letivos dos meses de maio e junho do ano de dois mil e doze. No período noturno ministraram as aulas das disciplinas de metodologias e no período diurno realizou-se a aplicação do projeto para a prática de ensino. Para o cumprimento da carga horária do curso, embora os alunos estivessem matriculados no período noturno, foi necessário que frequentassem aulas em contraturno.

A execução dos projetos teve a seguinte organização:

Quadro 10 – Organização dos projetos

Disciplinas	Aulas ministradas	Mês/ano	Período
Metodologia para o ensino de Artes	6 horas aulas	Maio/2012	Noturno
Metodologia para o ensino de Ciências	5 horas aulas	Maio/2012	Noturno
Metodologia para o ensino de Português	8 horas aulas	Maio/2012	Noturno
Metodologia para o ensino de Geografia	6 horas aulas	Maio/2012	Noturno
Metodologia para o ensino de História	5 horas aulas	Junho/2012	Noturno
Metodologia para o ensino de Educação Física	6 horas aulas	Junho/2012	Noturno
Prática de ensino – Estágio supervisionado	10 horas aulas	Junho/2012	Diurno

Fonte: a autora

Gasparin (2009). Embora seguindo a mesma metodologia dialética, é possível perceber entre os professores posturas diferenciadas no que tange a condução do processo de ensino.

A professora responsável pela disciplina de Metodologia para o ensino de Artes, formada em Pedagogia e especializada em Artes, demonstrou domínio teórico em relação ao conteúdo proposto. Iniciou sua aula explicitando os conteúdos e objetivos de suas aulas. Propôs ao grupo de alunos uma reflexão e posteriormente uma análise sobre uma determinada propaganda, cujo objetivo consistiu na verificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo, destacando a mercantilização da estética na sociedade contemporânea. A problematização do conteúdo aconteceu mediante o diálogo estabelecido pela professora com

os alunos. As dimensões do conteúdo foram todas contempladas na fase da instrumentalização, a articulação dos conhecimentos prévios aos conceitos científico-culturais trazidos na explicação da professora foram, concomitantemente, mediados pela fase da problematização. Durante todo o desenvolvimento das aulas, na execução das fases do processo didático, as questões problematizadoras do planejamento foram lançadas ao grupo de alunos levando-os a refletir e inferir questionamentos sobre os conceitos de estética.

Os encaminhamentos didático-pedagógicos conduzidos pela professora responsável pela disciplina de Metodologia de Ciências desencadearam a discussão das problemáticas vivenciadas no cotidiano dos alunos sobre os casos de epidemias diagnosticados no município ao qual pertencem os alunos. Para a organização das dimensões do conteúdo, na fase de instrumentalização, a professora buscou aporte teórico junto à outra professora da instituição, licenciada em Ciências Biológicas e ainda recorreu aos conhecimentos de profissionais da saúde como, por exemplo, enfermeiros e agentes de saúde do município.

A professora da disciplina de Metodologia de História, licenciada nessa área de ensino, ao iniciar a discussão acerca do conteúdo denominado “Instituição Social Familiar”, utilizou um pequeno vídeo que trata dos arranjos familiares na contemporaneidade, com intuito de verificar junto ao grupo de alunos suas concepções prévias a respeito do novo formato da família. Em nenhum momento das fases do processo didático a professora teve dificuldades para desenvolver o conteúdo nas diversas dimensões do conhecimento, tal como delineou no planejamento para as respectivas aulas. Diante da abordagem teórico-metodológica utilizada pela professora, foi possível perceber um tempo maior da aula dedicada à dimensão histórica do conteúdo.

Para a execução do projeto de trabalho docente-discente referente ao conteúdo “Gêneros Textuais” na metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização, a professora iniciou suas aulas trazendo algumas fábulas que numa outra ocasião haviam sido discutidas com o grupo de alunos. A prática Social Inicial consistiu em destacar as relações contraditórias da sociedade, retratadas no contexto das fábulas. Problematizou as questões inerentes às relações de poder, bem como a concepção de sociedade expressa na atitude e fala dos animais. Todos os questionamentos inferidos pela professora junto aos alunos conduziram-se por um processo de revisão de conceitos delineados no contexto das fábulas, tendo em vista uma perspectiva crítica dos conteúdos.

Referente aos encaminhamentos metodológicos para o ensino da metodologia de Educação Física, consideramos viável registrar que o desenvolvimento das aulas, embora

tenham cumprido as cinco fases do processo didático sugerido por Gasparin (2009), as dimensões do conteúdo não foram suficientemente abordadas em virtude de alguns imprevistos como, por exemplo, a falta do transporte escolar e sua saída antecipada. Mesmo diante da situação enfrentada pelo professor e alunos, foi possível verificar por meio dos instrumentos utilizados o nível de compreensão dos alunos acerca do conteúdo proposto.

Diante do curto tempo e espaço para o registro e análise de todo o material produzido ora pela pesquisadora, ora pelos professores e alunos, mesmo de posse de todas as fontes da pesquisa empírica, julgamos necessário comunicar os resultados do trabalho desenvolvido ao menos de um projeto docente-discente, de modo que se torne suficiente para a demonstração da prática dialética no ensino.

É importante ressaltar que todas as aulas nas disciplinas de metodologias foram ministradas pelos professores das respectivas disciplinas e acompanhadas pela pesquisadora, mas sem a intervenção da mesma. Para as aulas de prática de ensino, a atuação da pesquisadora se fez necessário pelo motivo da professora responsável pela disciplina ter se afastado de suas atividades.

Nos primeiros contatos da pesquisadora com os alunos do curso formação de docentes, na intenção de verificar o nível de compreensão dos mesmos sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, especificamente o método de ensino proposto por Gasparin (2009), organizamos atividades de sondagem, como se pode observar nas ilustrações a seguir.

Na primeira ilustração as figuras retratam a compreensão dos alunos do curso de formação de docentes, os quais foram solicitados a representar esquematicamente o método dialético da didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Seleccionamos três figuras de grupos diferentes.

A segunda ilustração refere-se à metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica. Solicitou-se ao grupo o registro do que lembravam sobre os cinco passos da proposta didática sugerida por Gasparin (2009).

Ilustração 1 – Registro dos grupos I²⁴

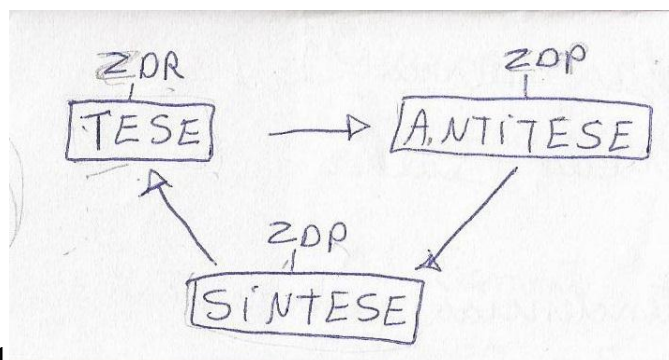


Figura 1

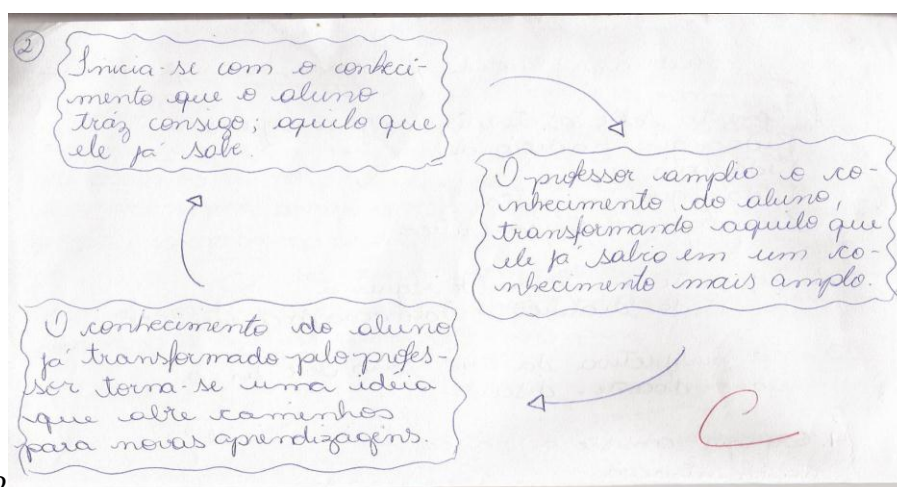


Figura 2

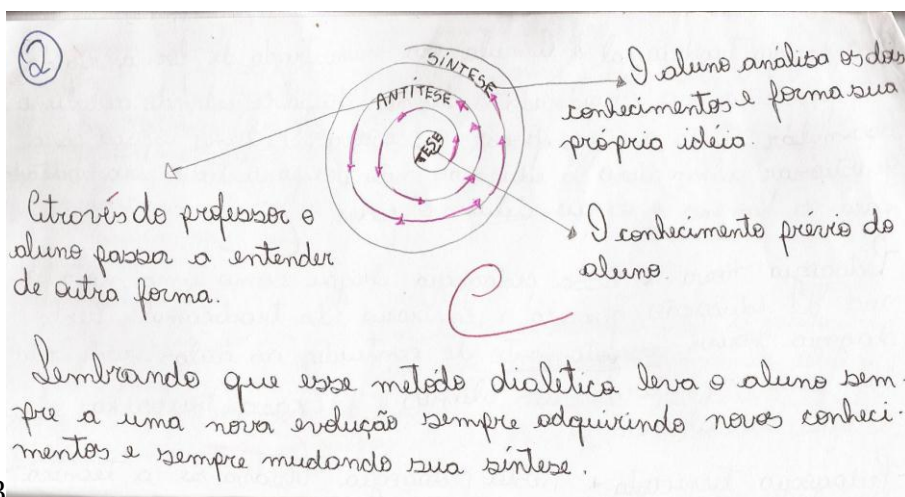


Figura 3

Fonte: a autora

Os conhecimentos prévios dos alunos revelam que estes já apresentavam certa familiaridade com o conteúdo. É possível observar na primeira ilustração que os alunos

²⁴ Todas as atividades realizadas pelos participantes da pesquisa (alunos do curso de Formação de Docentes) foram corrigidas pelos professores das respectivas disciplinas lecionadas na turma.

estabelecem uma relação do método dialético ao método de ensino. Ainda que de forma simplificada, a representação da figura 1 indica a tentativa do grupo de alunos em relacionar o método ao nível de desenvolvimento apresentado nos conceitos Vigotskianos, referentes à zona de desenvolvimento proximal, também denominado de zona de desenvolvimento imediato²⁵.

Ilustração 2 – Registro dos grupos II

Figura 4

03. No perspectiva do PHC temo deve ter o plano decente - discente? Em que consiste a prática social inicial?
Pratblematização = É onde o professor inicia a atividade e o aluno deveria expor suas ideias e através disso o professor iniciará seu plano de aula.
Instrumentalização = É o processo de construção do conhecimento do aluno chegando ao concreto.
Catarse = Represento que o aluno aprendeu, mas que não deve parar e assim sempre ir em busca de novos conhecimentos.
Prática Social final = É onde o aluno supera o conhecimento aprendido durante o processo.
Prática Social Inicial = É o ato de dialogar com seus alunos sobre o tema a ser estudado.

Figura 5

③ O plano decente - discente deve iniciar-se com aquilo que o aluno já sabe, (o professor) e a partir desse conhecimento o professor instrumentaliza o aluno para que ele forme um conhecimento mais amplo.
Prática Social Inicial: O professor inicia a aula perguntando aos alunos o que já sabem sobre o conteúdo.
Pratblematização: O professor indica para os alunos aquilo que vai trabalhar, com eles em sua aula.
Instrumentalização: É o momento em que o professor amplia o conhecimento do aluno.
Catarse: É a síntese mental do aluno.
Prática Social final: É tudo aquilo que o aluno conseguiu aprender.

Figura 6

Pedagogia histórico-crítica + Essa pedagogia tem como fundamento o método dialético de elaboração no conhecimento. O professor em primeiro lugar deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno cabendo a ele aprimorar e instrumentalizar o conhecimento, levando os alunos a chegar a uma conclusão e através do ensino aprimorando e estabelecendo novas formas de conhecimento através do método dialético.

Fonte: a autora

²⁵ A zona de desenvolvimento imediato é composta de dois níveis, sendo o nível de desenvolvimento atual que se refere às atividades que o aluno consegue realizar sozinho e o nível potencial que representa as funções que ainda precisam ser desenvolvidas.

De acordo com as figuras representadas nas ilustrações um e dois, observar-se que o nível de desenvolvimento imediato dos alunos indica o ponto de partida para a retomada dos pressupostos da proposta didática. A compreensão das fases do processo didático não foram todas assimiladas pelo grupo de alunos, além disso, a realização da atividade proposta em grupos pode não representar a compreensão individual de cada aluno.

A partir dos levantamentos prévios da prática social inicial dos alunos, anunciou-se a proposta de formação que se realizaria durante as aulas de prática de ensino. No propósito de instrumentalizar o grupo de alunos para os estágios nos anos iniciais, enquanto a pesquisadora aplicou o projeto de trabalho docente-discente na perspectiva da didática Histórico-Crítica, o qual consistiu na unidade do conteúdo Plano de aula, os professores das metodologias aplicaram seus respectivos projetos produzidos durante o processo de formação proposto pela pesquisadora, os quais estão situados no subtítulo do capítulo seis desta dissertação, especificamente na fase do processo didático denominado catarse.

Em relação às aulas ministradas durante a prática de ensino não houve dificuldades por parte dos alunos quanto à compreensão da proposta didática sugerida por Gasparin (2009). Assim como no processo de formação de professores, a dificuldade levantada refere-se à seleção dos conteúdos para a elaboração dos projetos destinados aos anos iniciais. Os livros didáticos eram os únicos materiais disponíveis.

Para apresentar os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os alunos do curso de formação de docentes, tendo em vista a dimensão que tomou a pesquisa empírica, embora toda a aplicação dos projetos tenha sido acompanhada pela pesquisadora, limitamos nossa análise a um único planejamento aplicado.

A escolha do projeto na metodologia para o ensino da geografia justifica-se pelo fato dos alunos do curso de formação de docentes apresentarem certa rejeição da disciplina. Alguns indicativos sugerem que essa atitude dos alunos possa estar associada à frequente substituição de professores, que entre uma razão e outra afirmam ter dificuldades de trabalhar com conteúdos que são específicos da disciplina de geografia. Conversamos com três dos professores formados em Pedagogia que ministraram a disciplina de metodologia para o ensino da geografia na referida turma, que afirmaram recorrer frequentemente aos professores licenciados na disciplina, pois, vários dos conceitos trazidos na proposta para o curso de formação de docentes não eram de domínio dos mesmos, especificamente os conteúdos que se referem à cartografia.

6.2.1 Prática Social Inicial do conteúdo

O professor iniciou a aula apresentando seu planejamento, destacou a importância dos conteúdos que seriam trabalhados no decorrer da execução do projeto, os quais serviriam de embasamento para a prática de ensino dos mesmos. Após a apresentação do título da Unidade do conteúdo Cartografia, o professor apresentou os tópicos do conteúdo e os objetivos específicos. Como objetivo geral do conteúdo, o professor destacou que a intenção era que os alunos pudessem compreender as representações cartográficas nas dimensões política, econômica e social, para que de algum modo pudessem identificar e analisar diferentes mapas e reconhecer a melhor utilidade de cada mapa, no sentido de ampliar a compreensão dos mesmos quanto à sua importância nas atividades humanas, considerando que os mapas representam alguma parte do espaço geográfico e que, portanto, devem ser aprendidos e estudados na escola por serem fundamentais ao processo de localização geográfica.

Na sequência, o professor apresentou como seria a organização de suas aulas, o primeiro a tópico a ser trabalhado seria o Espaço geográfico, posteriormente Projeções cartográficas para então adentrar ao conteúdo referente às Coordenadas geográficas. Explicou a importância de compreender diferentes mapas, pois estes, além de servirem de instrumentos de orientação e localização no espaço geográfico, constituem-se como meios eficazes para se analisar e compreender diversos conhecimentos pertinentes ao relevo, ao clima, ao tipo de vegetação de uma determinada região, entre outros.

Anunciados os conteúdos, o professor inferiu os primeiros questionamentos. Perguntou ao grupo quem gostava de geografia e nenhum dos alunos fez afirmação positiva. Um deles imediatamente perguntou ao professor o motivo dos mapas estarem espalhados pelo chão da sala de aula. Respondeu o professor com uma nova questão: vocês já tiveram aulas com mapas ao chão? Unanimemente a turma respondeu que “não”, então prosseguiu o professor, dizendo que é um equívoco trabalhar a ciência geográfica com os mapas presos às paredes da sala. Ao trabalhar com mapas, principalmente com crianças dos anos iniciais, é fundamental que o professor posicione horizontalmente o mapa. De acordo com o professor “é preciso olhar o mundo de cima para baixo”, o ideal ainda é centralizar o mapa no chão da sala de aula e aproximar todos os alunos para visualizarem melhor. O professor relatou uma de suas experiências em que estava trabalhando com o mapa preso à parede quando foi surpreendido com o questionamento de um aluno, de como era possível o rio correr para cima.

Questões como essa levam à reflexão da prática pedagógica.

Sobre o interesse dos alunos pelas aulas nessa disciplina, o professor destacou que seu maior objetivo consistia na mobilização da turma para interessar-se pelos conteúdos da disciplina, destacando que, além de ser um conteúdo para disciplina da turma, fazem parte do currículo do Ensino Fundamental e, portanto, são fundamentais ao desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais.

6.2.2 Problematização

A fase da problematização partiu de algumas provocações incitadas pelo professor. A tarefa inicial consistiu na apresentação das seguintes questões, as quais seriam tratadas no decorrer das aulas: O que é um espaço geográfico? Quais os elementos que formam este espaço? Como o homem modifica o espaço no qual habita? Quais as formas de orientação espacial utilizadas pelo homem? O que é um mapa? Para que serve um mapa? Quais os tipos de mapas? Quais as expressões dos mapas: físico, econômico, histórico? Quais as cores que aparecem nos mapas? O que elas representam? O que é cartografia? Por que ensinar cartografia? Como se produz um mapa? Como interpretar um mapa? Os primitivos se utilizavam da cartografia? A cartografia é um meio de comunicação?

Ao apresentar as questões problematizadoras, o professor solicitou aos alunos que respondessem oralmente as três primeiras. Aguardou um instante e nenhum aluno se pronunciou, posteriormente solicitou que pensassem um pouco e compartilhassem, conversassem com seus colegas. Uma das alunas da turma, assim que solicitada, se disponibilizou a registrar no cartaz as respostas dos colegas. Os primeiros questionamentos tiveram as seguintes respostas:

Professor: O que é espaço geográfico?

Aluno 1: Espaço geográfico é tudo.

Professor: Tudo o que?

Aluno 2 : Tudo, ué.

Aluno 3: É o meio, o espaço.

Aluno 4: O espaço geográfico pode ser o local que moramos.

Diante das dificuldades dos alunos em definir os elementos que formam o espaço, é

possível perceber a falta de compreensão da turma com relação aos conteúdos propostos, embora pertençam à proposta curricular do curso. Os alunos não demonstraram afinidade com o tema, o que indica a falta de conhecimento por parte dos mesmos. Nesse sentido, foi necessária a intervenção do professor. Ao comentar sobre o relevo do município, cujos munícipes são os alunos da turma, o professor apresentou alguns exemplos e inferiu o seguinte questionamento:

Professor: O que está inserido neste relevo?

Aluno: A cidade

Aluno: O espaço rural

Aluno: o Colégio

Aluno: as pessoas.

Professor: nós estamos inseridos no espaço geográfico. Como o ser humano modifica este espaço?

Aluno: modifica pelo trabalho

Aluno: pelo desmatamento

Aluno: pelas construções

Professor: Quais as formas de orientação espacial?

Nenhuma resposta proferida pelos alunos.

Professor: Com nós nos orientamos?

Aluno: Pelos pontos cardeais.

Professor: Vocês sabem se orientar pelos pontos cardeais?

Alguns alunos responderam que sim, mas a maioria afirmou não saber como se localizar.

Professor: O que é um mapa? Para que servem os mapas? Quais as cores que utilizamos no mapa?

Alunos: Não houve resposta para definição de mapas nem mesmo a sua função.

Em relação às cores identificadas no mapa, os alunos souberam responder, pois havia uma quantidade de mapas espalhados pela sala de aula. Para dar continuidade ao encaminhamento da aula, o professor solicitou da turma o registro no caderno das questões problematizadas de modo que estas de alguma forma pudessem ser respondidas. Uma das alunas se prontificou a fazer a leitura de suas anotações. Para a aluna, tudo que está na natureza pertence ao relevo, algumas são naturais e outras são construídas pelo homem, assim

como a destruição da natureza. Em relação aos mapas, são úteis para as pessoas se localizarem.

Os demais questionamentos não foram respondidos pelos alunos, que apresentaram dificuldades de compreender os conteúdos básicos da geografia. Na medida em que o professor instrumentalizava os alunos, os questionamentos eram retomados.

6.2.3 Instrumentalização

Para a fase da instrumentalização, o professor organizou em slides a apresentação dos conteúdos, pelas dimensões do conhecimento. Ao explicar sobre os elementos que compõem o relevo, explanou o conceito de cartografia como a ciência que trata da representação da terra ou parte dela, através de mapas, cartas e outros tipos de projeções cartográficas. Disponibilizou aos alunos alguns mapas e destacou que as cartas cartográficas poderiam ser vistas no momento daquela aula apenas através de fotos, por possuírem um alto valor comercial. O professor explicou o contexto histórico da cartografia, afirmando que esta vem sendo utilizada pela humanidade desde os primitivos, os quais desenvolviam técnicas de representação e de localização. As técnicas eram encontradas nas cavernas e nas arvores, sendo o objetivo principal a localização, mas também uma forma de segurança para proteção contra animais. Utilizavam-se das técnicas para identificar áreas propícias à alimentação. Desde a pré-história o homem vem desenvolvendo técnicas de localização. O professor mostrou aos alunos a imagem do primeiro mapa da história feito de argila cozida, a placa de argila representava a região formada pelo oriente médio. Posteriormente, indicou na figura do mapa de argila a região do Iraque, a localização dos principais rios e explicou sobre o relevo da região. Destacou a primeira utilização dos mapas para fins econômicos.

Outra questão problematizada pelo professor referente à utilização dos mapas consistiu na seguinte pergunta:

Professor: quem tinha acesso aos mapas?

Aluno 1: Quem tinha poder econômico.

Aluno 2: Os proprietários de terra.

Diante dessa resposta é possível observar que a compreensão do aluno não está restrita às questões imediatas do seu cotidiano. No sentido de ampliar a compreensão dos alunos, o professor explicitou que os mapas eram documentos confidenciais, apenas tinham acesso aquelas pessoas próximas ao governo. O maior desenvolvimento da cartografia, por iniciativa dos gregos na escola de Alexandria, em Atenas, levou-os ao desenvolvimento dos sistemas cartográficos contemporâneos, que ainda são utilizados na atualidade. Uma nova problematização lançada ao grupo de alunos referiu-se ao desenvolvimento do mapa que abrange somente a Europa e o Mar Mediterrâneo. De acordo com a resposta de um dos alunos, esta se deve ao fato de conhecerem primeiro a Europa, pois as demais regiões só foram exploradas mais tarde. O professor complementou dizendo que até o referido período, para o caminho das índias não havia sido traçadas as rotas.

O professor apresentou aos alunos a imagem do primeiro globo terrestre e solicitou que observassem as semelhanças dele com o protótipo do atual globo terrestre. As observações realizadas pelos alunos destacaram que em ambos os mapas a terra se localizava no centro do universo. O professor destacou que o primeiro homem a calcular a circunferência da terra fez aproximações dos cálculos que se tem atualmente. Na sequência, o professor mostrou no mapa como se localizam os meridianos e paralelos, bem como a posição dos mesmos.

Ao discutir a cartografia na Idade Média, o professor explicou a organização do Império Romano e como se deu sua queda, a qual deu origem à migração dos povos das cidades para o campo, de modo que passaram a viver em função dos seus feudos. De acordo com a explanação do professor, esse período representou a estagnação da cartografia, assim como das demais ciências. Nesse período, durante mil anos não houve confecção de mapas, a organização da sociedade estava a cargo da igreja. Somente os mapas de roda, conhecidos como medievais, foram desenvolvidos e, dado ao caráter religioso, esses não retratavam de fato a realidade. Com o fim da Idade Média, o renascimento deu origem ao período comercial, quando as grandes navegações começam a surgir instituindo o capitalismo comercial. Os estados da Europa começam a expandir seus territórios e saem nas navegações em busca de novas terras, até a chegada ao Brasil.

É importante destacar que um dos alunos indagou ao professor quanto à situação dos gregos no período medieval. O professor explicou que naquele período em que a Europa parou no tempo, os gregos continuaram a desenvolver ciência. Na sequência, o professor chamou a atenção dos alunos para a apresentação do primeiro mapa mundi em relação ao que

temos hoje. Ao localizarem a América no mapa antigo, os alunos perceberam que o continente apresentava uma proporção menor do que no mapa atual. O professor esclareceu que a demonstração no mapa indica o desconhecimento do continente.

O professor explicou como as projeções cartográficas são realizadas e como se projetaram os fusos horários. Posteriormente, em suas explanações, foi destacado como a geografia está vinculada a fins lucrativos como, por exemplo, a exploração das terras pelo estado Alemão, bem como a utilização das ciências geográficas para o enriquecimento.

Nas explicações sobre as convenções e projeções destacam-se as cores destinadas para definir a organização dos mapas, pois estas representam convenções universais. Por isso a necessidade de identificar as cores correspondentes aos seus respectivos significados. Sobre as escalas, ficou esclarecido que estas se referem às medidas de diminuição do tamanho real dos espaços geográficos.

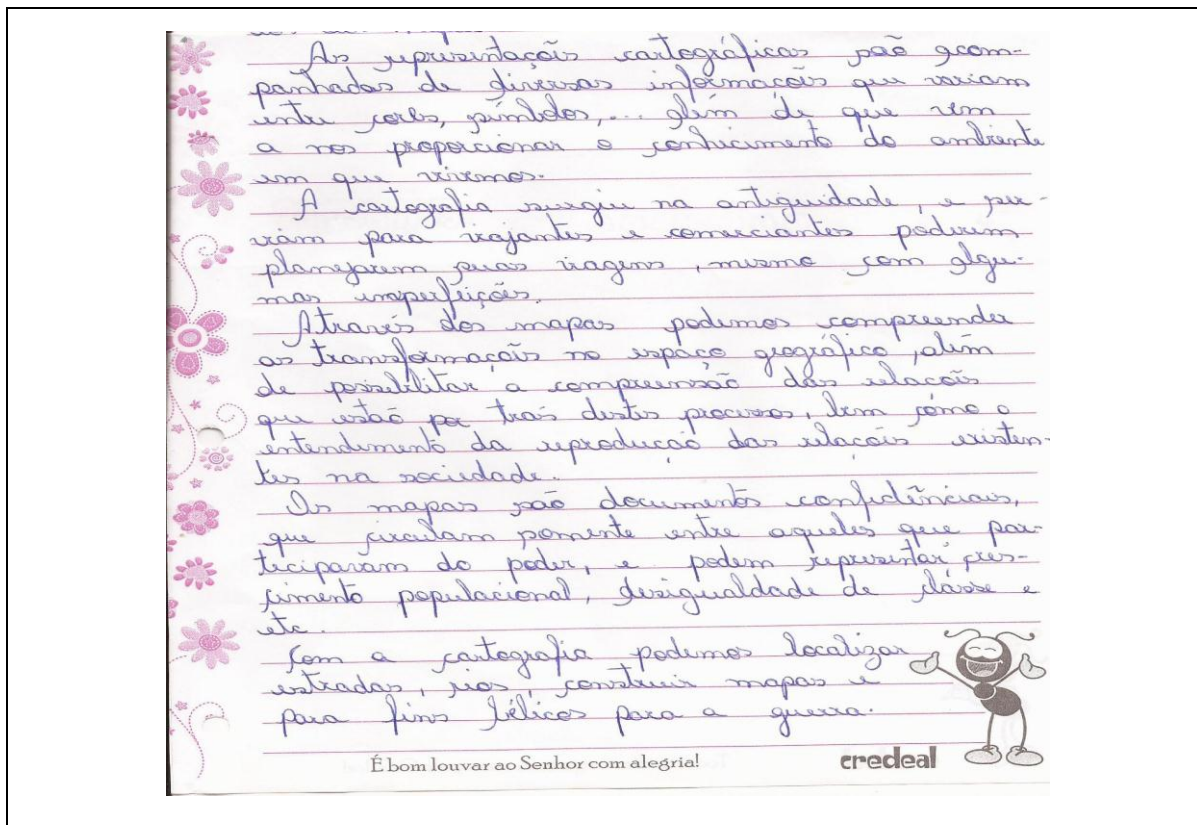
Após explicar as dimensões do conteúdo conforme a proposta do projeto docente-discente, o professor propôs ao grupo de alunos a organização em equipes para a realização das atividades. Dois grupos ficaram responsáveis pela confecção de maquetes, outros dois pela realização dos mapas e um terceiro grupo seria responsável pela identificação das escalas de alguns mapas. Informou aos alunos quais materiais seriam necessários para a realização das atividades.

Para a realização das atividades propostas, o professor entregou aos alunos um texto de sua autoria, contendo as ilustrações dos mapas que foram abordados e todas as explicações das aulas. Durante a prática de leitura, as explicações por parte do docente eram retomadas mediante a necessidade da turma. Ao final da quarta aula, o professor indagou aos alunos se era possível responder as questões inferidas no início da aplicação do projeto. De acordo com as respostas dos alunos, esta atividade avaliativa não consistia numa tarefa fácil, porque os conteúdos do projeto soaram como novidade à turma.

6.2.4 Catarse

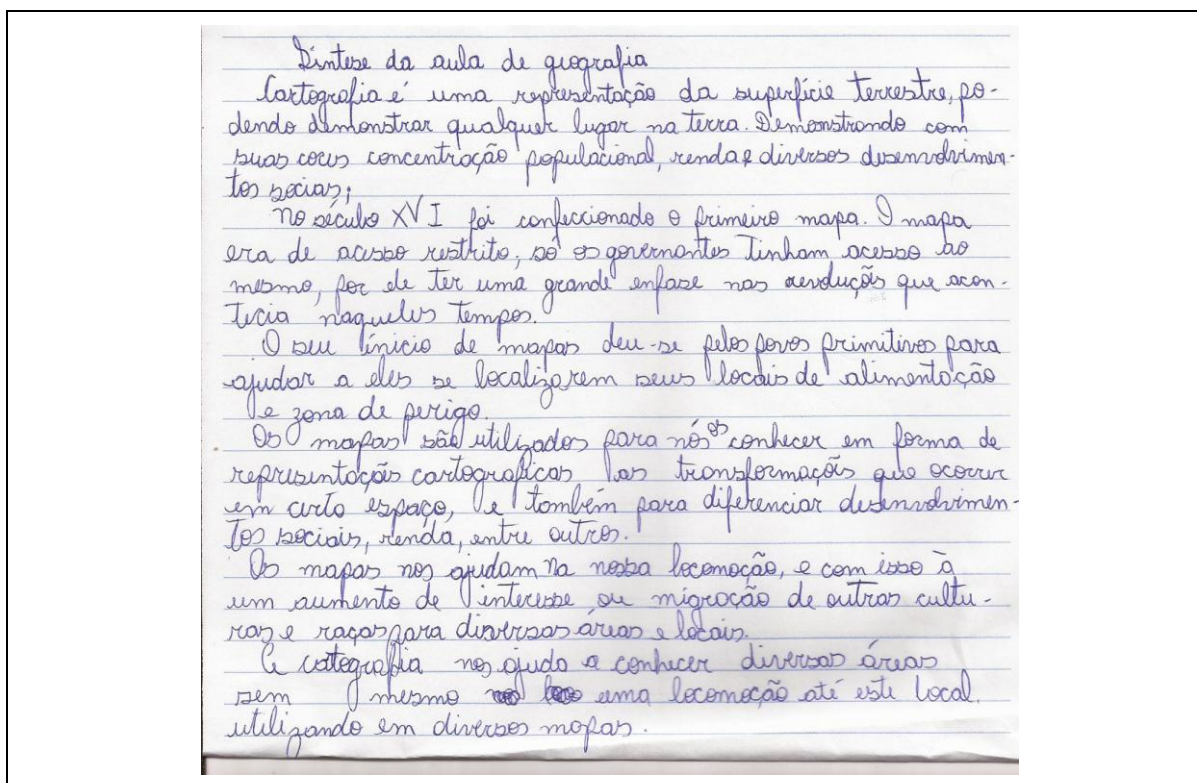
Esta fase do processo didático consistiu na produção das sínteses pelos alunos, conforme será expresso nas ilustrações a seguir.

Ilustração 3 – Produção de Síntese I



Fonte: a autora.

Ilustração 4 – Produção de Síntese II



Fonte: a autora

Para esta etapa do processo didático, com base nas dimensões do conteúdo trabalhado, o professor elaborou uma avaliação e aplicou para a turma, com o intuito de conferir se os conteúdos transmitidos foram assimilados pelos alunos.

É importante destacar que todos os alunos da turma compreenderam que a cartografia é uma ciência que representa graficamente a terra e/ou suas partes. Além disso, perceberam o desenvolvimento desta ao longo da humanidade, bem como a sua utilidade para a vida cotidiana. Apenas uma das alunas registrou em sua síntese que não necessita da cartografia, pois não costuma viajar. É possível perceber que a compreensão da aluna não corresponde aos objetivos traçados pelo professor, pois esta não se apropriou dos conceitos científicos. Nesse sentido, Gasparin (2009, p.57) esclarece que:

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

Diante das sínteses produzidas pelos alunos e do resultado da avaliação, é possível perceber a evolução dos conceitos apresentados pelos alunos. Na prática Social Inicial dos conteúdos os conceitos cotidianos levantados demonstraram o nível real dos alunos. Com a mediação do professor, por meio dos conhecimentos sistematizados, instrumentos e signos utilizados para a explanação das aulas, o nível imediato dos alunos ascendeu a um novo patamar, portador de um grau maior de compreensão. Esse processo evolutivo se deve à nova formação dos conceitos, os quais podem ser entendidos, de certa forma, como científicos que concorrem para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

6.2.5 Prática Social Final do Conteúdo

Ao retornar à prática social, os alunos já conseguem posicionar-se diante do conteúdo de modo que a compreensão acerca do espaço geográfico não se constitui de palavras isoladas, os alunos demonstram certa confiança para falar do assunto. O aluno já consegue

fazer distinção entre um mapa e outro e compreende com mais propriedade o espaço geográfico.

A mudança no âmbito da prática social também foi percebida quando um grupo de alunos manifestou interesse pela elaboração do plano docente-discente para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6.3 As fases do processo didático nos anos iniciais

A aplicação das fases do processo didático nos anos iniciais, conduzida pelos alunos estagiários do curso de formação de docentes, ocorreu na última semana do mês de junho até meados do mês de julho do ano de dois mil e doze. A execução dos projetos teve o acompanhamento da pesquisadora e da coordenadora da Prática de Ensino, pois a professora responsável por essa disciplina permanecia afastada por problemas de saúde. Assim que estudaram os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, os alunos do curso de formação de docentes foram organizados em grupos para o processo de elaboração e aplicação dos projetos de trabalho docente-discente na perspectiva da didática Histórico-Crítica. A professora, na ocasião responsável pela prática de ensino da turma, juntamente com a pesquisadora, procedeu com o sorteio dos conteúdos que seriam abordados pelos estagiários durante as aulas para os anos iniciais.

É interessante destacar que, ao contatarmos a Secretaria Municipal de Educação, direção e equipe pedagógica da escola “B”, fomos surpreendidos pelo interesse dos mesmos quanto à aplicação dos projetos. No entanto, nosso maior desafio consistiu em demonstrar que a realização do trabalho que nos propusemos a executar trataria dos conteúdos curriculares, diferentemente da proposta sugerida pela escola “B”. Para esta, nosso trabalho junto aos alunos dos anos iniciais deveria envolver algumas temáticas diferentes: como se vestir adequadamente, tendo em vista que os alunos costumam frequentar aulas sem o uso do uniforme; comportamento em sala de aula, com intuito de diminuir a violência e a indisciplina em sala de aula e outros projetos nessa mesma perspectiva.

A coordenadora explicou aos responsáveis pela escola “B” que a prática de ensino se daria mediante a mesma organização dos estágios, assim como já ocorrera em outros momentos do curso. Diante desse fato, embora permitindo a realização dos estágios, foi

possível perceber certo desânimo por parte da escola. A coordenadora destacou que não seria necessário que os professores regentes das respectivas turmas avaliassem o desempenho dos alunos estagiários, uma vez que as aulas ministradas seriam gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, analisadas pela pesquisadora.

Após a autorização dos responsáveis pelos alunos, por meio do termo de livre esclarecimento para menores, os procedimentos adotados pelos alunos estagiários consistiram na elaboração dos projetos docente-discente na perspectiva da didática Histórico-Crítica e na execução destes junto aos alunos dos anos iniciais. Essa etapa compreendeu a seguinte organização:

Quadro 11 – Distribuição dos projetos

Alunos estagiários	Título da Unidade dos Projetos Docente-Discente	Turma dos Anos Iniciais
Grupo “A”	Jogos e Brincadeiras (Educação Física)	4º ano “A” (manhã)
Grupo “B”	Gênero Textual (Língua Portuguesa)	4º ano “C” (manhã)
Grupo “C”	Orientação e Localização (Geografia)	4ª ano “B” (tarde)
Grupo “D”	Instituição Social (História)	5º ano “A” (manhã)
Grupo “E”	Corpo Humano e Saúde (Ciências)	5º ano “C” (manhã)
Grupo “F”	Alimentação Saudável (Ciências)	5ª ano “B” (tarde)

Fonte: a autora

As produções, tanto dos alunos estagiários como dos alunos dos anos iniciais, embora não sendo analisadas neste estudo conforme a nossa pretensão delineada nos objetivos da presente pesquisa, encontram-se à disposição da pesquisadora para futuras análises no âmbito da proposta didática sugerida por Gasparin (2009).

Ao anunciarmos o trabalho proposto pela pesquisadora e desenvolvido pelos alunos estagiários com os alunos dos anos iniciais, tivemos a intenção de destacar o início de uma prática possível na efetivação dialética do ensino e a aprendizagem pelo processo de formação docente-discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Verificou-se a possibilidade de uma prática pedagógica respaldada nos conteúdos científico-culturais, por meio da abordagem contextualizada dos conteúdos em todas as áreas do conhecimento, cujos procedimentos concorrem para o desenvolvimento das potencialidades formativas.

Em relação às práticas de ensino, os estagiários do curso de formação de docentes, utilizando o processo didático, puderam conferir uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares. Ao desenvolver os projetos docente-discente junto aos alunos dos anos iniciais, pelo movimento prática-teoria-prática, trataram de questões inerentes à prática social mais ampla, de modo que os conteúdos curriculares foram propostos no ponto de vista da perspectiva crítica da realidade, tendo em vista possibilitar a apropriação e a utilização dos conhecimentos para a formação de novos conceitos.

Para os alunos dos anos iniciais, o desenvolvimento dos passos da Pedagogia Histórico-Crítica durante a execução dos projetos despertou o interesse pelos conteúdos. Os estagiários conduziram suas aulas motivando os alunos para a participação em todos os momentos do processo didático. Conforme as entrevistas realizadas junto aos alunos, apenas uma aluna afirmou que preferia aulas tradicionais, os demais alunos relataram que conseguiram aprender mais sobre os conteúdos e almejavam que os demais professores também trabalhassem nessa perspectiva. De um modo geral, nas falas dos alunos, foi possível perceber certo entusiasmo por participar das aulas e aprender os conteúdos pela referida metodologia. A partir dos conteúdos trabalhados pelos estagiários e das atividades realizadas pelos alunos podemos destacar que a apropriação de novos conceitos por parte desses foi demonstrada pelo instrumento de avaliação aplicado e também pelos questionários respondidos. É importante destacar que parte dos alunos teve dificuldade para ordenar no texto suas compreensões, tendo em vista a falta dos requisitos mínimos no que tange a alfabetização e letramento.

Outro fator observado no desenvolvimento dos projetos consiste na preparação dos estagiários. Os grupos que apresentaram maior domínio teórico-metodológico acerca do conteúdo proposto, ao conduzirem as aulas mediante as fases do processo didático, obtiveram resultados mais significativos em cada etapa na organização do ensino.

Ao experimentar a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, os alunos estagiários puderam verificar que o ponto de chegada à formação escolar é mediado pelo conhecimento científico como produção histórica e socialmente pelo conjunto dos homens, de modo que a escola tem como função promover o acesso aos conhecimentos científico-culturais.

Consideramos relevante o trabalho desenvolvido pelos alunos estagiários do curso de formação de docentes junto aos alunos dos anos iniciais, à luz da perspectiva dialética. O desenvolvimento dos projetos, o posicionamento adotado na relação prática-teoria-prática, a função e os objetivos delineados no processo de planejamento, a validade dos conteúdos, as

formas de organização do ensino, os encaminhamentos didático-pedagógicos e a avaliação da aprendizagem constituem-se nos elementos essenciais do processo dialético do ensino.

6.4 Comunicação dos resultados

Gasparin (2009), ao sugerir o encaminhamento das ações didático-pedagógicas na perspectiva Histórico-Crítica, apresenta anexo à sua obra a ficha de acompanhamento do processo dialético do ensino e da aprendizagem escolar. Ainda que de forma sucinta, registramos alguns pontos importantes dos questionários aplicados aos professores e alunos do curso de formação de docentes, respondidos após os estudos, elaboração e execução dos projetos docente-discente.

A utilização do instrumento de coleta de dados (questionário) teve como objetivo recolher informações para a pesquisa, sendo que as respostas obtidas foram fundamentais para o trabalho pretendido. De acordo com os professores, antes de participarem da pesquisa tinham muitas dúvidas com relação à pedagogia, pois até então a conheciam apenas na teoria. Com o decorrer do tempo, quando todos os passos foram colocados na prática, muitas das dúvidas foram sanadas.

Entendemos que a formação inicial é apenas uma base para o trabalho docente-discente. Embora seja fundamental, esta significa apenas o início da formação, é na formação continuada que passam a compreender a práxis como elemento norteador do trabalho pedagógico. Em relação às dificuldades encontradas no trabalho pedagógico na sala de aula, destacou-se na fala dos professores: a falta de material adequado, más condições de funcionamento dos equipamentos e falta de alunos. A professora “A” completou sua fala dizendo “se o professor tem conhecimento, domínio e realmente planejou suas aulas, muitas dessas situações podem ser contornadas”. Os professores acreditam na possibilidade de mudança na prática pedagógica. Consideram importante o trabalho que desenvolvem no curso de formação de docentes, pois são formadores de professores, de modo que suas práticas pedagógicas implicam na formação de seus alunos e, por isso, criticam aqueles professores que discursam um tipo de encaminhamento metodológico e praticam outro.

De acordo com a professora “M”:

Como posso discursar sobre a importância de uma educação transformadora, que tenha como base uma prática pedagógica alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, se a minha prática remete à escola tradicional quando aplico uma avaliação classificatória, ou quando nos moldes da escola nova não preparo uma aula adequadamente. A minha prática é modelo para meus alunos, implicando diretamente na formação dos mesmos.

Para os professores, suas pretensões com seus trabalhos em sala de aula visam uma educação transformadora, mesmo que a mudança seja mínima, é necessário propiciar as condições para que esta ocorra.

Inferimos ao grupo de professores o seguinte questionamento: Que concepção teórico-metodológica tem orientado sua prática docente? De acordo com as respostas obtidas é possível perceber que estes se fundamentam nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo a professora “A”: “Procuró sempre refletir e rever minhas práticas de modo que estas não percam a base da Pedagogia Histórico-Crítica e recentemente procuró planejar minhas aulas com base na didática de João Luiz Gasparin”.

A questão seguinte versou sobre a finalidade dos conteúdos escolares na prática docente. O professor “D” explicitou seu registro da seguinte forma:

Penso que os conteúdos científicos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade são de extrema importância para a formação dos nossos alunos, uma vez que a especificidade da escola é a de estar ensinando estes conteúdos. Se isto não ocorrer perdeu-se o sentido da educação.

Perguntamos aos professores quais conhecimentos são priorizados em sua prática pedagógica. Os seis participantes responderam que priorizavam em suas aulas os conhecimentos teóricos e práticos, de forma indissociável. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o grupo compreende que não existe ensino se não houver aprendizagem,

Em relação à execução das aulas, mediante as cinco fases do processo didático elaborado por Gasparin (2009), perguntamos qual das etapas consideravam mais difícil e por quê. Para os professores, a etapa mais difícil consiste na Prática Social Inicial, levando em consideração que o professor necessita conhecer o nível de desenvolvimento real dos seus alunos nesse momento. Consideram fácil a etapa da Problemática, tendo em vista que esta indica o desenvolvimento das aulas.

A partir da ficha elaborada por Gasparin (2009, p.167) para o acompanhamento do processo ensino aprendizagem na Pedagogia Histórico-Crítica foi possível perceber o nível de

compreensão da proposta. Para os professores, é viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da teoria Histórico-Crítica, pois por meio da pesquisa puderam comprovar que a aprendizagem ocorre. As dificuldades encontradas na elaboração dos planos de trabalho foram sentidas na primeira experiência, quando iniciaram os primeiros planos. Para os professores foi possível executar os planos elaborados, nenhum dos participantes disse haver dificuldades.

O grupo foi questionado se houve necessidade de alteração do plano, apenas a professora de Metodologia para o ensino de Artes registrou que necessitou alterar a forma de avaliação, pois havia pensado em outra forma de organização, mas percebeu que poderia utilizar a própria problematização para avaliar.

Questionamos sobre a nova metodologia de trabalho, no sentido de verificar se os alunos interessavam-se mais pelo conteúdo sistematizado, se se tornavam mais participantes no processo de construção de seu conhecimento. De acordo com os registros em áudio e vídeo e questionários respondidos pelos participantes, os professores relataram que pela nova metodologia os alunos participaram ativamente das aulas. Os professores se sentiram motivados com o trabalho desenvolvido quando levaram seus alunos para uma oficina proposta pela SEED e verificaram que os conteúdos trabalhados na oficina de história já haviam sido trabalhos diferentemente pela professora de Metodologia para o ensino de História. Foi motivo de satisfação verificar como os alunos se referiram com propriedade aos assuntos tratados, o que significa que haviam se apropriado dos conteúdos.

No que se refere à Prática Social Inicial do conteúdo, a prática social levantada no planejamento foi adequada, suficiente para quatro dos seis professores, que consideraram válida a ideia de prever a prática social próxima e remota, pois ela indica aos professores até onde podem ir com os conteúdos. Em relação ao questionamento sobre a forma de apresentar a prática social aos alunos, esta divergiu opiniões. Para a professora “A” deve-se mostrar ao aluno na medida em que a aula vai se sucedendo, mas os demais professores concordam com a ideia de apresentar tudo antes de iniciar a aula propriamente dita.

Na fase da problematização, indagamos aos professores quanto à reação dos alunos pelo fato de terem que trabalhar o conteúdo em diversas dimensões. De acordo com os professores não houve problemas, pois os alunos participaram ativamente das aulas, de maneira bastante crítica. Com base nas dimensões do conteúdo os professores afirmaram que direcionaram a análise e a forma de apropriação dos conteúdos, visto que todo o material da aula tinha como base as dimensões selecionadas, as quais ampliaram de maneira crítica a

visão sobre o tema.

Na fase da Instrumentalização foi possível trabalhar o conteúdo de modo que respondesse às questões e dimensões da problematização. Todas as dimensões foram problematizadas e registradas, no entanto, nem todas foram atendidas. Os métodos/técnicas/estratégias/recursos utilizados foram adequados ao conteúdo proposto e não foi necessário introduzir outro conteúdo.

As relações estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o da Prática Social Inicial (cotidiano) serviram para a compreensão do professor acerca do conhecimento que o aluno deveria possuir sobre o assunto. Com base no que seria necessário para ampliar esse conhecimento, buscou-se um referencial teórico e outros recursos necessários para a aprendizagem.

Na Catarse, os professores destacaram que os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social. Os alunos produziram uma síntese, depois conseguiram ver muitos assuntos a partir das dimensões e ainda conseguiram colocar aquele conhecimento em outras áreas do conhecimento.

Sobre a Prática Social Final, os alunos tiveram como intenção outras atividades, no sentido de colocar em prática a proposta de ensino. Para os professores foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática. Os alunos receberam positivamente o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitou a apropriação do conhecimento.

Na avaliação dos professores a experiência com a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica foi considerada relevante, pois, constataram a aprendizagem de maneira crítica. Uma vez que o conteúdo é trabalhado em todas as dimensões do conhecimento, trata-se de uma didática aplicável em todas as modalidades do ensino.

7 CONCLUSÃO

Tivemos como objetivo principal neste trabalho investigar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente. Para tanto, percorremos um trajeto de estudo e pesquisa que permitiu inferir alguns apontamentos obtidos no decorrer deste processo.

A essência do trabalho docente e discente constitui-se no processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve conhecimentos teóricos e práticos porque resulta de uma atividade intencional que exige conhecimentos da realidade social, objetivos de ensino, planejamento das ações, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade. Por essa razão deve ser científica e sistemática e não espontânea e casual, pois envolve um processo de transformação da realidade, cujo resultado deve ser a aprendizagem dos elementos necessários para a formação humana em determinado contexto social.

Na atividade prática, propriamente dita, realiza-se o projeto idealizado teoricamente, o processo e resultado não se configuram numa simples transposição da teoria. Não se trata de aplicar a teoria à prática, mas de compreendê-la como uma unidade indissociável.

A relação prática-teoria-prática efetiva-se na atividade docente-discente, sua perspectiva teórico-metodológica, além de permitir o planejamento e os encaminhamentos didático-pedagógicos, tende a superar a visão dicotômica que circunda a relação da prática independente da teoria. Dessa forma, é possível pensar na dialética do ensino como atividade teórica e atividade prática, as quais nos conduzem a assegurar que no processo de formação docente-discente, a Pedagogia Histórico-Crítica se materializa no processo dialético do ensino e da aprendizagem. Suas contribuições, no âmbito da nossa pesquisa, expressam-se como possibilidades concretas de ação, cujos pressupostos didáticos desencadeiam todo o trabalho pedagógico, para o qual é necessária a organização do processo didático, delineando objetivos intencionados a desenvolver o ensino e aprendizagem, fundamentais para esse processo.

Conceber toda essa organização consiste em conhecer, entender e identificar os elementos que compõem o trabalho pedagógico, objetivando atender o educando desde o ponto de partida até onde pretende chegar. Todo o processo percorrido é influenciado, não só por suas ações, como também pela interação entre o sujeito e o ambiente, uma vez que o indivíduo é um ser histórico e social.

Pensar numa formação humana vinculada à transformação da sociedade implica necessariamente em fundamentar-se teórica e metodologicamente numa proposta de ensino comprometida com a elevação da consciência, pelo processo de instrumentalização da classe

trabalhadora na apropriação dos bens culturais herdados ao longo do desenvolvimento histórico e social da humanidade. Para o entendimento desta formação, defendida na perspectiva Histórico-Crítica, recorreu-se à teoria do conhecimento delineada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, forjado por Marx e Engels. Efetivamente, esse é um caminho para uma proposta educacional que se propõe direta e intencionalmente a contribuir para uma formação humana, frente aos ditames do modo de produção capitalista, a ser compreendida a partir dos fundamentos do materialismo histórico e dialético.

Nessa mesma perspectiva, alguns elementos da teoria Histórico-Cultural foram apresentados no trabalho, na intencionalidade dialética de reforçar a perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento pelo processo de mediação dos elementos culturais, constituídos na relação histórica e social. No âmbito da teoria do conhecimento, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da teoria Histórico Cultural demonstram como o materialismo histórico e dialético pode ser a base para uma análise da realidade, que permite ir além das visões idealistas da educação, apresentando suas contribuições e seus limites para um processo de transformação social mediante a apropriação dos conteúdos científico-culturais.

Recorremos aos pressupostos do método materialista histórico e dialético, pois estes fundamentam teórica e metodologicamente a pedagogia que ora é evidenciada. Não se trata de um estudo aprofundado do trabalho desenvolvido por Marx, mas sim a busca de apresentar, em linhas gerais, considerações sobre o processo do conhecimento delineado na perspectiva do método dialético. Também não tivemos a pretensa intenção de extrair do pensamento de Marx uma teoria pedagógica para sustentar nosso estudo. A intencionalidade do percurso metodológico que permeou a pesquisa consistiu na compreensão das bases epistemológicas que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani, para então desvelar sua contribuição num processo concreto de formação docente-discente, proporcionado pela pesquisadora.

Para essa perspectiva crítica, a formação docente-discente vincula-se aos processos de instrumentalização decorrentes da apropriação do conhecimento. Não resulta de uma pura abstração ou de uma teoria que se esgota nela mesma, mas se constitui na síntese das múltiplas determinações, cujos catárticos se engendram no âmbito da práxis, mediante a relação prática-teoria-prática, que se estabelece dialeticamente na prática social mais ampla.

Para entendermos um processo de formação docente-discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário compreendê-la no âmbito da práxis, de modo

que teoria e prática não significam a junção destas ou mesmo a transposição de uma à outra, mas elas se constituem numa unidade indissolúvel, em que se inter-relacionam dialeticamente. A nosso ver, a compreensão do processo de formação ocorre de maneira mais completa se tivermos por base a teoria do conhecimento caracterizada pelo movimento do pensamento sob a materialidade das relações históricas estabelecidas socialmente.

É possível pensar numa proposta de ensino como guia de transformação da realidade, transformação esta que implica na compreensão de que as modificações no âmbito do ser e do pensar acontecem quando há uma contraposição à realidade dada. Ou seja, quando se nega a realidade dada, surge uma oposição que mobiliza o real a movimentar-se, pois se nada contrariasse os elementos da realidade, não haveria movimento de transformação. A contradição é o elemento mobilizador do processo de conhecimento, na medida em que se confronta com seus opostos, com a realidade concreta produzida pela ação humana. Promove-se, então, o desenvolvimento do ser e do pensar.

Desse pressuposto entendemos que o rigor epistemológico que a Pedagogia Histórico-Crítica atribui à perspectiva de formação docente-discente, mediante os processos de ensino e aprendizagem, confere a esta uma consistência metodológica para compreensão do movimento dialético nos procedimentos didático-pedagógicos. A dialeticidade na prática docente-discente dispensa o espontaneísmo pedagógico e rejeita qualquer possibilidade formativa por meio dele, por entender que o saber cotidiano pode significar o ponto de partida no processo de formação, mas não o ponto de chegada, o que equivaleria permanecer no mesmo nível.

No intuito de compreender o processo dialético do ensino e da aprendizagem, buscamos aporte teórico nos elementos básicos da teoria histórico-cultural, a qual nos permite inferir que a proposta didática na perspectiva histórico-crítica propõe a organização do ensino mediante a apropriação da cultura, por meio dos conteúdos científicos, os quais decorrem da formação dos conceitos pela mediação dos elementos culturais e da relação histórico-social que se estabelece na prática social do ensino e da aprendizagem.

Entendemos que a escola é local propício ao estudo da cultura elaborada, constituindo-se no espaço favorável à apropriação de determinados conteúdos pelos alunos e a discussão das questões inerentes à prática social. É nesse sentido que o professor, na condição de intelectual orgânico, desempenha uma função legítima assegurada pela discussão dos conhecimentos transmitidos, em que o compromisso social vincula-se à luta pela transformação da sociedade.

Com o desenvolvimento deste estudo e considerando o limite da nossa pesquisa empírica, pudemos constatar que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelos professores e alunos estagiários desencadeou aspectos que podem servir de orientação àqueles que almejam teorizar a prática e praticam a teoria tendo em vista o ensino comprometido com a aprendizagem. O primeiro desses aspectos refere-se às relações sociais e às condições objetivas, estabelecidas e vividas no âmbito da realidade escolar, entendidas como elementos essenciais à elaboração e execução dos projetos de trabalho docente-discente. Este aspecto possibilita a compreensão dos professores e alunos como seres que se desenvolvem socialmente em meio às relações sociais.

O segundo aspecto trata da prática pedagógica e dos elementos culturais trazidos pelo desenvolvimento da humanidade, os quais podem viabilizar a transformação da própria prática docente-discente. Todavia, um processo de formação na perspectiva da didática histórico-crítica só se efetiva mediante a materialidade concreta para tal realização. Entendemos por condições concretas as possibilidades de ação que concorrem para a prática didático-pedagógica. Incluem-se, ali, os materiais didáticos, tempo e espaço para a formação e concretização dos projetos, disponibilidade dos professores e alunos para a instrumentalização teórico-metodológica, bem como uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de formação vinculada à perspectiva de transformação social.

A concepção crítica de educação, que se orientada pela filosofia da práxis, compreende que no processo de formação docente-discente devem-se propiciar as condições pedagógicas e objetivas necessárias ao desenvolvimento desse processo, o qual exige, em certa medida, a compreensão da relação educação e sociedade como base para as discussões acerca das contradições sociais. Problematicar as questões inerentes à prática social é parte do processo dialético da proposta didática.

Na perspectiva dialética, o planejamento docente-discente prioriza, na aplicação das práticas pedagógicas, a organização do ensino formativo. Por isso, nossa intenção esteve atrelada à aplicação do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica mediante as cinco fases do processo didático proposto por Gasparin (2009), para verificar sua eficiência na apropriação dos conhecimentos científico-culturais e, ainda, identificar as condições de execução do método didático-pedagógico proposto, tendo em vista a organização do ensino formativo como condição necessária à apropriação e internalização dos conceitos possíveis de generalização. Por meio desta prática, pudemos constatar a viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica, seus avanços como metodologia de planejamento, de estudo dos professores e de ensino e aprendizagem significativa dos conteúdos escolares pelos alunos.

Diante da proposta de formação docente-discente viabilizada no âmbito desta pesquisa, constatamos que a prática pedagógica na perspectiva Histórico-Crítica não se constitui numa tarefa fácil, mas se apresenta como um desafio àqueles que se propõem a exercitá-la. Diante das problemáticas enfrentadas no campo educacional, especificamente das condições, muitas vezes adversas e desafiadoras, no espaço da sala de aula e da busca imediata e utilitarista para questões pedagógicas, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam nosso objeto de estudo são, em certa medida, desvalorizados em detrimento do ecletismo teórico-metodológico.

Ao analisar a reação inicial da escola “B” em relação à nossa proposta de trabalho, percebemos no contexto da realidade escolar a angústia dos professores para dar conta dos processos de ensino e aprendizagem, levando-os a recorrer a qualquer prática metodológica, o que possibilita, em certo sentido, o apego ao ecletismo teórico permeado pelo relativismo epistemológico, não demonstrando suporte metodológico nas práticas pedagógicas.

O enfrentamento da problemática vivenciada no campo teórico educacional, sobre qual/quais perspectiva/s teórica/s têm fundamentado a formação docente e suas práticas nos processos de ensino e aprendizagem, sob a influência do ecletismo teórico proporcionado pelos paradigmas epistemológicos emergentes, os quais demonstram privilégio sobre os elementos pedagógicos isolados da materialidade que os origina, tem-nos desafiado a levantarmo-nos em defesa da Pedagogia Histórico-Crítica como um referencial teórico adequado, segundo os pressupostos sociais assumidos para os cursos de formação docente. Referencial por conta da ressignificação do conhecimento historicamente acumulado, ênfase na apropriação dos conteúdos escolares, elaboração do conhecimento nas dimensões científica, filosófica, social, histórica, econômica, político e ideológica, como essenciais ao processo de formação humana, tal como propõe a perspectiva dialética da proposta didática delineada por Gasparin (2009).

Na contramão das novas perspectivas que valorizam o fragmentário, o particular, o efêmero, situam-se os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, os quais, contrapondo-se aos “novos” métodos de ensino, sugerem possibilidades para compreender o processo de formação docente-discente à perspectiva de transformação da realidade. É importante destacar que, para tal perspectiva, é exigido um posicionamento teórico vinculado à luta de classes, propondo a compreensão das contradições da sociedade, no sentido de empreender a luta para transformá-la.

O processo de formação docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica só pode ser

viabilizado quando se adquire um posicionamento frente às incoerências da sociedade. Essa prática é também um meio de valorização da escola como espaço para socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Saviani (2008, p.55-56) afirma que a “escola também é valorizada quando se tem uma pedagogia articulada com os interesses populares”. Se a pedagogia que se assume não é indiferente ao que ocorre em seu interior esta trará consigo o interesse para que a escola funcione bem, e estará empenhada em proporcionar métodos de ensino eficazes. Assim sendo, o método de ensino proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica não trata de um ecletismo metodológico, ao contrário, rejeita qualquer possibilidade de agrupamento dos métodos tradicionais e novos.

Para tratar do processo de formação docente-discente, o método da proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica está situado no materialismo histórico dialético, cujo processo de conhecimento compreende a relação prática-teoria-prática como sendo momentos indissociáveis, que se relacionam dialeticamente por conta da íntima conexão que os mantêm. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética, de um processo em que esses momentos se interpenetram, provocando mudanças substanciais na prática social.

Das intervenções realizadas, ora pelos professores junto aos alunos do curso de formação de docentes, ora pela pesquisadora com os professores do curso, é possível indicar a viabilidade da proposta sugerida por Gasparin (2009) como instrumento de formação, tanto para os professores como para os alunos. Na medida em que o professor propõe-se a elaborar seu planejamento nesta perspectiva teórico-metodológica para encaminhamento das suas ações didático-pedagógicas, faz-se necessário aprofundar seus conhecimentos nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de definir criteriosamente os conteúdos a serem tratados nas diversas dimensões do conhecimento. Nesse sentido, a busca pelo conhecimento constitui-se em instrumento de formação. Além disso, a abordagem dos conteúdos nas dimensões do conhecimento predispõe o professor a um novo processo de formação, mais significativa e compromissada socialmente.

A proposta didática que se propõe para a organização do ensino indica que, no processo educativo, a práxis se revela mediante o processo dialético do ensino. No âmbito da execução dos projetos de trabalho docente-discente, podemos dizer que, na prática, a teoria não é outra, esta mantém uma vinculação indissolúvel na dialeticidade do processo de ensino. É nesse movimento dinâmico que a prática docente-discente se faz como processo de

formação, tanto para o professor como para os alunos. No entanto, a formação para a mudança da prática social do conteúdo não se faz no vazio. Esta, necessariamente, deve vincular-se a uma perspectiva crítica da realidade, cujo embasamento teórico sirva não apenas para análise e interpretação da realidade, mas sobretudo para a intervenção na prática social.

A formação do professor nesta abordagem proposta constitui uma maneira de organizar o ensino como instrumento para uma prática docente condizente com os objetivos da atuação transformadora da realidade, por meio da apropriação dos conteúdos escolares. A abordagem das dimensões do conhecimento permite o processo de formação, tanto do professor quanto do aluno. Além do mais, ela é considerada um referencial teórico para a formação dos professores, que serve de estudo e caminho para o planejamento das ações docentes e discentes.

Considerando que no processo educativo a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem mediante o trabalho pedagógico devidamente organizado, todas as ações devem estar voltadas para esse fim, ou seja, os elementos constituintes do processo devem estar associados com a finalidade da escola, sua função social, estrutura organizacional, currículo, tempo, calendário da escola, processo decisório, relação de trabalho e avaliação, entre outros. A articulação de todos os elementos, tanto estruturais quanto pedagógicos, é condição para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual, cultural, político e social dos alunos.

Em síntese, concluímos que definir uma metodologia de ensino, cuja meta seja o aprendizado do aluno, implica em compreender toda a organização e funcionamento da escola, pois o trabalho pedagógico não se restringe ao interior de uma sala de aula, muito pelo contrário, ele se expande por todo fazer escolar, numa ação coletiva, que não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas pelos envolvidos no processo de organização sistematizada dos conteúdos científico-culturais.

O desenvolvimento deste estudo permitiu-nos constatar a viabilidade da proposta didática como instrumento para além da organização do trabalho pedagógico. A especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva dialética desdobra-se na didática como instrumento de planejamento em ação para o processo de formação. A abordagem das dimensões do conhecimento, tratada por esta pedagogia, contribui significativamente para a formação tanto do professor como do aluno.

Nesse entendimento, algumas considerações são dignas de registro. O estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e a elaboração e execução

dos projetos de trabalho docente-discente motivou o grupo de participantes a dar continuidades às ações didático-pedagógicas, orientando-se e difundindo esta perspectiva teórica. Professores de outros colégios nos procuram para solicitar auxílio na elaboração dos planos de aulas e a nossa proposta de formação expandiu-se além dos muros das escolas-campo da pesquisa empírica. Posterior à execução da pesquisa, o colégio “A”, como um todo, adotou os procedimentos delineados na nossa proposta, tendo em vista sanar algumas problemáticas levantadas pelo coletivo escolar.

As escolas municipais não ficaram alheias ao nosso trabalho e solicitaram o processo de formação com todos os professores da rede municipal. Para o Núcleo Regional de Educação, reservamos a apresentação dos resultados da pesquisa, obtidos a partir do trabalho dos professores e alunos. Destacamos também que novos eventos estão agendados para o trabalho nesta perspectiva, sobretudo na Educação Profissional.

A prática do planejamento na perspectiva Histórico-Crítica vem sendo objeto de trabalho profissional da pesquisadora, ao atuar em cursos de formação pedagógica destinados aos professores da rede estadual. Para a Educação Profissional do referido núcleo de ensino, foi proposto nos colégios estaduais o estudo dos fundamentos desta perspectiva teórica, com o intuito de instrumentalizar professores e alunos dos cursos de formação de docentes.

A partir do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, reforçamos a ideia de que a formação do professor deve estar estruturada em consistente base teórica, pois suas práticas pedagógicas refletem-se diretamente na formação dos alunos. Nesse sentido, foi possível constatar que a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente vivenciada pelos participantes da pesquisa constituiu-se em vários elementos integradores do processo educativo, expressos nos seguintes modos: numa forma de planejamento, este como condição necessária à organização do ensino; nova forma de estudo para os professores e alunos do curso de Formação de docentes; possibilitou a aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares; proporcionou aos professores e alunos uma posição diferenciada em relação à prática social do conteúdo como também a mudança na prática de avaliação escolar.

À luz do referencial teórico da referida pedagogia, constatou-se que a proposta metodológica é mobilizada em primeira instância na concepção de quem a estuda, no modo de pensar a educação e a sociedade, para então vivenciá-la no âmbito da sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem na proposta sugerida por Gasparin (2009) não pode ser compreendido de forma fragmentada e linear, este só pode ser entendido de modo contínuo,

porque, no âmbito do processo educativo, ensino e aprendizagem encontram-se organicamente vinculados, pois, não há como compreender o ato de ensinar desarticulado do ato de aprender, ambos pertencem ao mesmo processo.

Na perspectiva histórico-crítica, assumir uma postura teórico-metodológica mediante o processo dialético implica necessariamente em visualizar a totalidade do processo educativo sem perder de vista as dimensões dos conteúdos curriculares, de modo que estes possam ser portadores de conhecimentos científico-culturais, pois, as práticas pedagógicas que concorrem para a organização do ensino como fator preponderante na aprendizagem e desenvolvimento não podem negligenciar aos alunos e as relações humanas estabelecidas no processo de mediação dos conhecimentos sistematizados, ou seja, os conteúdos clássicos.

Ao abordarmos, na pesquisa prática, o processo concreto de formação docente-discente, não tivemos a pretensão de oferecer modelo de intervenção pedagógica nem tampouco defender um processo de formação que se objetiva independente de propostas oficiais cuja obrigatoriedade do Estado pela formação continuada, estaria à mercê da iniciativa de grupos isolados. Nossa tentativa insere-se no mesmo propósito daqueles que visam contribuir com as discussões acerca do processo de formação e das práticas didático-pedagógicas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda que a referida Pedagogia tenha fundamentadas as propostas de formação docente-discente no Estado do Paraná, é necessário avançarmos na discussão, no sentido de fomentar, de fato, a sua implantação, tal como se evidenciam nos documentos oficiais os pressupostos teórico-metodológicos desta Pedagogia como norteadores do processo de formação.

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Zahar. 2001.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 2000b, 7/8, pp.29-52.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 24, n. 62, p.44-63, 2004.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, (Coleção Pensamento crítico, vol.8).

ENGELS, F. Os Movimentos Operários. In: _____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, F.; MARX, K. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., v. II.

ENGELS, F. **Ludwig Feurbach e o fim da filosofia clássica alemã**. In: Marx, K. & Engels, F. **Obras escolhidas**. Tradução de Apolônio de Carvalho. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, 1963.

FROMM, E. O materialismo histórico de Marx. In: _____. **O conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.19-29.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Introdução à Filosofia da Práxis**. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Editora Antídoto, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: Vigotski, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, pp.425-470, 1996.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. 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** (ANPED). n. 27, set/dez. 2004.

MANACORDA, M. A. In: A escola unitária. _____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MARSILGIA, A. C. G. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1984. L. 1, v. 1, cap. 12. p.386-422.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1965.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política (Prefácio)**. Lisboa: Estampa, Col. Teoria, 1971.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo : Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, vol. I e II.

MORI, N.N.R. **Metodologia da Pesquisa**. 1.ed. Maringá, PR: Eduem, 2011.

NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.134-159.

NOSELLA, P. **Qual o compromisso político?** Ensaio sobre a Educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. rev. amp. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf, acesso em 03 de fevereiro de 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: autores associados, 2010. - (Coleção memória da educação).

SEED. Secretaria de Estado da Educação. SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba, 2006.

SEED. **Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos**. Curitiba, 2006.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCALCON, **A teoria na prática e a prática na teoria**: uma experiência histórico-crítica. Tese de doutorado, UNICAMP. 2003. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7. Acesso em: dez/2011.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SFORNI, M. S. de F. Os conceitos na formação do pensamento teórico. In: **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM, 2004, p.73-114.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

WACHOWICZ, L. A. **O Método Dialético na Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente, **que faz parte do curso de Pós-graduação em Educação e é orientada pelo professor Doutor João Luiz Gasparin da UEM - Universidade Estadual de Maringá.** O objetivo da pesquisa é investigar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica como processo de ensino escolar para a apropriação do conhecimento científico-cultural, na perspectiva de uma nova forma de elaboração e aplicação das práticas pedagógicas. **Para isto, a participação de seu filho (a) é muito importante, ela se daria da seguinte forma:** responder algumas questões sobre os conteúdos trabalhados durante as aulas ministradas pelos estagiários do curso de Formação de Docentes. As questões se referem à nova forma de aplicação da metodologia de ensino, cuja abordagem dos conteúdos pode ser significativa para a aprendizagem do seu filho (a). Para um resultado mais significativo da pesquisa, realizaremos a gravação/filmagem da participação do (a) seu (sua) filho (a) durante as aulas. **Informamos que poderão ocorrer** constrangimentos durante a entrevista, a qual imediatamente será interrompida, considerando que seu (sua) filho (a) responderá aos questionamentos apenas se tiver interesse. **Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a).** Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho (a). Os registros gravados/filmados, após utilizados na pesquisa, serão incinerados a fim de evitar qualquer reprodução e divulgação. **Os benefícios esperados** decorrem da aplicação e execução da nova metodologia de ensino proposta na Pedagogia Histórico-Crítica, como forma de organização do ensino formativo, o qual conduz a uma formação científico-cultural tanto ao professor quanto ao aluno. O retorno dos resultados aos participantes será por meio de reuniões, no propósito de apresentar os benefícios da pesquisa bem como sua relevância ao processo ensino-aprendizagem.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM,

cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
(responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professor Doutor João Luiz Gasparin.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marilene Kaspchak, pesquisadora que aplicou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: MARILENE KASPCCHAK

Endereço: ÉBANO PERIRA, 371

Telefone: 42 99505912

E-mail: marilenekaspchak@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente, **que faz parte do curso Pós-graduação em Educação e é orientada pelo professor Doutor João Luiz Gasparin da UEM - Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é** investigar a contribuição da Pedagogia Histórica-Crítica como processo de ensino escolar para a apropriação do conhecimento científico-cultural, na perspectiva de uma nova forma de elaboração e aplicação das práticas pedagógicas. **Para isto a sua participação é muito importante, ela se daria da seguinte forma:** participação nos momentos de formação ministrados pela pesquisadora, estudos sobre as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, elaboração e execução dos planos docente-discente. A pesquisadora realizará a gravação/filmagem durante a execução das aulas. **Informamos que poderão ocorrer desconfortos durante as gravações/filmagens no decorrer da execução das aulas. Para contornar eventuais problemas serão interrompidas as gravações/filmagens. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade,** cujos registros gravados após utilização na pesquisa pretendida, serão incinerados. **Os benefícios esperados** decorrem da aplicação e execução da nova metodologia de ensino proposta na Pedagogia Histórico-Crítica, como forma de organização do ensino formativo, o qual conduz a uma formação científico-cultural tanto ao professor quanto ao aluno. O retorno dos resultados aos participantes será por meio de reuniões, no propósito de apresentar os benefícios da pesquisa bem como sua relevância ao processo ensino-aprendizagem.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa)
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professor Doutor João Luiz
Gasparin.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marilene Kaspchak, pesquisadora que aplicou o Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa
supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador,
conforme o endereço abaixo:

Nome: MARILENE KASPCCHAK

Endereço: ÉBANO PERIRA, 371

Telefone: 42 99505912

E-mail: marilenekaspchak@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com
o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da
UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO SEDIADORA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços escolares desta Instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica na organização do ensino para o processo formativo no curso de Formação de Docentes, da pesquisadora Marilene Kaspchak, sob orientação do Professor Doutor João Luiz Gasparin, no Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa ensino, aprendizagem e formação de professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa: outubro de 2010 a dezembro de 2011, conforme cronograma do referido Projeto.

Maringá, 22 de agosto de 2011.

Diretora do Colégio

Assinatura e Carimbo

CPF

E-mail:

ROTEIROS DE ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

O presente instrumento de coleta de dados (questionário) tem como objetivo fornecer informações para a minha pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UEM, sob a orientação do Professor Dr. João Luiz Gasparin. Para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente, suas respostas serão fundamentais para o levantamento das temáticas a serem trabalhadas durante os momentos de formação, cuja pretensão consiste na análise crítica acerca das práticas pedagógicas as quais conduzem à organização do ensino formativo acerca do processo ensino-aprendizagem.

Conto a sua especial atenção,
Marilene Kaspchak.

1 Considerando-se que o curso de Formação de Docentes no Paraná assumiu os fundamentos teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, pergunta-se:

a) quais são suas principais dificuldades em compreender os fundamentos da referida pedagogia?

b) o que gostaria de aprofundar nos momentos de estudos?

c) de que forma você concebe sua formação inicial e continuada para execução de sua prática docente?

d) em que momento se sente impossibilitado/a de realizar seu trabalho pedagógico em sala de aula?

2 Você acredita que é possível mudar a prática pedagógica? Por quê?

Questionário para as professoras

1 – Nome Completo:

2 – Idade:

- ☐ menos de 20 anos
☐ 20 – 25 anos
☐ 26 – 30 anos
☐ 31 – 35 anos
☐ 36 – 40 anos
☐ 41 – 45 anos
☐ 46 – 50 anos
☐ 51 – 55 anos

3-Atuação profissional na Educação (Especificar os cursos de atuação e disciplinas ministradas)

Instituição Pública:

☐ Rede Estadual: Curso : ☐ Ens. Fundamental ☐ Ens. Médio ☐ Ens. Profissional

Disciplinas ministradas: _____

☐ Rede Municipal: Curso : ☐ EI ☐ EF

Disciplinas ministradas: _____

☐ Instituição privada : ☐ EI ☐ EF ☐ EM

Disciplinas ministradas: _____

Tempo de atuação:

☐ Rede Estadual Função _____ tempo: _____ anos e _____ meses.

☐ Rede Municipal Função _____ tempo: _____ anos e _____ meses.

☐ Inst. Privada Função _____ tempo: _____ anos e _____ meses.

Outras:

4-Formação:

Especifique o (s) curso(s) de sua graduação	ano de conclusão

Observações:

Questionário

1. Como tem sido sua formação para a atuação no curso de Formação de Docentes?

2. Participou de formações específicas para a atuação no curso de formação de Docentes?

3. Sente-se preparado para atuar nos cursos de formação de docentes?

4. O que considera relevante em seu trabalho docente?

5- Sua prática pedagógica implica na formação de seus alunos? De que forma?

6- O que pretende alcançar com seu trabalho em sala de aula?

7- Que concepção teórico-metodológico tem orientado sua prática docente?

8. Em sua prática docente, qual a finalidade dos conteúdos escolares?

9. Que conhecimentos são priorizados em sua prática pedagógica?

10. Como você compreende a relação entre ensino-aprendizagem?

11. De que forma são contemplados os conteúdos da proposta do curso na modalidade normal (4 anos), convertidos na modalidade subsequente (2 ano e meio)?

12. Na sua concepção, o aligeiramento do curso de formação poderá trazer implicações à formação dos futuros professores? Como você compreende a formação de futuros professores na modalidade de ensino subsequente?

13. Enumere, por ordem crescente, o grau de dificuldade na elaboração do seu plano de trabalho na perspectiva Histórico-Crítica:

- () prática social inicial
- () problematização
- () instrumentalização
- () catarse
- () prática social final

14. Durante a execução das aulas mediante as cinco fases do processo didático elaborado por Gasparin:

a) qual das etapas considera mais difícil? Por quê?

b) qual das etapas considera mais fácil? Por quê?

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

INTRODUÇÃO

01) Julga viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da Teoria Histórico-Crítica? Por quê?

02) Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu plano de trabalho?

03) Foi possível executar o plano elaborado? Houve dificuldades? Quais?

04) Foram necessárias alterações? Quais?

05) Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos se interessam mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento? De que forma manifestaram esse interesse e participação?

PRÁTICA SOCIAL INICIAL

06) A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa), foi

¹ GASPARIN, J.L.- Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Autores Associados, 2009- p.167.

adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas surgiram novas questões? Quais?

07) Esse processo de prever a prática social próxima e remota auxilia o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?

08) Julga que toda a prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?

09) No item “o que gostaria de saber mais?”, como os alunos se manifestaram?

PROBLEMATIZAÇÃO

10) Como os alunos reagiram ao fato de terem que trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?

11) Como as dimensões do conteúdo selecionadas direcionaram a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?

INSTRUMENTALIZAÇÃO

12) Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões e dimensões da problematização? Todas as dimensões foram atendidas?

13) Os métodos/técnicas/estratégias/recursos utilizados foram adequados ao conteúdo? Foi necessário introduzir outros?

14) Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o da prática social inicial (cotidiano)?

CARTARSE

15) Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental).

16) Que tipo de questões/situações (avaliação formal) você realizou para que os alunos expressassem o quanto se aproximaram da solução das questões básicas propostas?

17) Foi possível avaliar as dimensões trabalhadas?

PRÁTICA SOCIAL FINAL

18) Quais as intenções dos alunos para por em prática os novos conhecimentos adquiridos?

19) Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?

20) Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?

21) O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?

22) Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?

23) Outras observações

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNOS MENORES

1. Nas aulas ministradas pelos professores/as estagiários/as utilizou-se um novo método de ensino. O que você considera positivo nessa forma de ensino? Por quê?

2. Quais atividades aplicadas pelas professores/as estagiários/as contribuíram para a sua aprendizagem? Por quê?

3. Relate qual dos conteúdos trabalhados pelos professores/as estagiários/as foi mais significativo para você, por quê?

4. Quais os conteúdos aprendidos considera importante para sua formação, por quê?

5. Você gostou da maneira de como os professores/as estagiários/as conduziram as aulas? Por quê?

6. Gostaria que em outras aulas fosse utilizada essa mesma metodologia de ensino? Por quê?

7. Você acredita que os conteúdos escolares são importantes para sua vida? Por quê?

8. Como foi sua participação nas aulas ministradas pelos professores/as estagiários/as?
