



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
Uma realidade existente em sala de aula?

Carla Barbosa de Abreu

Brasília, 2013

Carla Barbosa de Abreu

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
Uma realidade existente em sala de aula?**

Trabalho apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia
pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Brasília
2013/Julho

CARLA BARBOSA DE ABREU

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
Uma realidade existente em sala de aula?

Trabalho apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia
pela Universidade de Brasília.
Defendido e aprovado em 1º de agosto de 2013.
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta
Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: Catarina de Almeida Santos

Fabiana Margarida Gomes Lagar

Fernanda Bartoly

Brasília
2013/Julho

ABREU, Carla Barbosa de. **Pedagogia Histórico-Crítica: Uma realidade existente em sala de aula?** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 46 páginas. Defendida e aprovada em 1º de Agosto de 2013.

1. Pedagogia Histórico-Crítica 2. Prática docente 3. Teoria e Prática 4. Estágio

Aos meus pais Cezar e Monicka,
Por todo amor, a quem devo minhas inquietações iniciais;
À minha família, por ser minha;
Ao Léo, pelo companheirismo, amor e diálogos;
Ao Mestre Valdoir, pela compreensão, exemplo e incentivo;
Às queridas Kátia e Shirleide, pela confiança, força e lições; e
Ao meu Deus, por nunca desistir de mim.

O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha. ∞
- Cecília Meireles

RESUMO

A Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Gasparin (2011) vem sendo difundida e indica perspectiva educacional diferenciada, em especial, no que tange ao papel do professor e da escola. Partindo desse pressuposto o presente trabalho visou estabelecer vínculos e promover comparativos entre a base teórica adquirida durante a formação inicial e como a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta, quando acontece, na prática docente no cotidiano do ensino formal. Para tanto, partiu-se da referida teoria, estudada sobremaneira ao longo do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, e ainda, em função do estágio obrigatório foram realizadas visitas a duas instituições de ensino, o que resultou na produção de diários de campo, os quais permitiriam fazer levantamentos mais concretos acerca do tema. As constatações nos apontam que as práticas docentes observadas não se fundamentam naquela teoria, bem como que as raras ocorrências não se constituem como prática intencional.

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia Histórico-Crítica; Prática docente; Teoria e Prática; Estágio;

ABSTRACT

The Historical-Critical Pedagogy proposed by Gasparin (2011) has been disseminated and indicates different educational perspective, especially in regard to the role of the teacher and the school. Based on this assumption the present work aimed at establishing links and promote comparatives between the theoretical basis acquired during initial training and how Historical-Critical Pedagogy presents itself, if it happens, in everyday teaching practice in formal education. Therefore, we started with of such theory, studied greatly over the course of undergraduate education at the University of Brasilia, and yet, due to the compulsory internship visits were made at two schools, which resulted in the production of daily field, which would to make more specific surveys about the issue. The findings indicate that the observed teaching practices are not based on that theory, and that the rare occurrences are not as intentional.

KEYWORDS

Historical-Critical Pedagogy, Teaching practice; Theory and Practice; Stage;

SUMÁRIO

MEMORIAL	8
<i>Formação de Identidade</i>	8
<i>Formação Escolar</i>	9
<i>Educadora em Construção</i>	9
<i>Novos Olhares e Perspectivas de Ação</i>	10
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma realidade existente em sala de aula?	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1. PILAR TEÓRICO	18
2. OLHAR DO ESTAGIÁRIO	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	43

MEMORIAL

FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

As escolhas estão condicionadas a diversos fatores e são tomadas constantemente. Sabendo que cada escolha acarreta consequências específicas, antes de iniciar um processo desse tipo é imprescindível que o indivíduo tenha conhecimento de si, saiba de seus interesses, aspirações, inclinações, vontades, etc. Esta construção de identidade própria e coletiva, que visa o autoconhecimento e a consciência de regras de relacionamento, convivência e bem comum, vai delineando o perfil e o caminho do sujeito.

Posto isto, resta-me elucidar como se deu meu processo pessoal de escolha, o qual resultou, até então, neste trabalho, produto da minha graduação em Pedagogia. Assim, irei relatar brevemente aspectos relevantes de minha trajetória particular, a construção de minha identidade e, também, abordar as influências que sofri, bem como as limitações, inspirações e aspirações.

Meus pais são peças-chave para a pessoa que me tornei, eles proporcionaram a mim e meus irmãos uma educação informal sólida. Fomos orientados sobre valores, modos, convivência e respeito humano e natural. No tocante ao ensino em instituições escolares, sempre estudei em escolas de qualidade, tanto quanto possível.

O reconhecimento do meu eu ao longo de meu desenvolvimento deu-se, especialmente, em função dos meus irmãos mais velhos, os quais em toda e qualquer situação eu procurava espelhar-me. Os meus pais sempre foram muito presentes, pacientes e carinhosos, são exemplos do que pretendo na relação com meus filhos. Sempre que necessário nos orientam e nos apoiam, e, ainda assim, sempre nos dão muito espaço para opinar e respeitam nossas opiniões e vontades.

Quando eu era mais nova tinha verdadeira admiração pelo ensino, simplesmente me encantava a construção do conhecimento, a descoberta, o processo de ensino-aprendizagem. Logo comecei a me questionar sobre como orientar um aprendiz no seu processo de ensino. Partindo da necessidade pura de uma criança em querer conhecer o que a rodeia, me entendo por pesquisadora desde minha primeira infância, logo, questiono. E questiono muitas coisas, muitas escolhas, decisões, sentidos, etc.

FORMAÇÃO ESCOLAR

Fui alfabetizada numa escola confessional em Brasília. Aos seis anos, com a mudança da família para a Chapada dos Veadeiros, no interior de Goiás, fui matriculada na única escola da Vila de São Jorge, a qual, em que pese as limitações, foi fundamental para minha formação estudantil e, também, para minha escolha profissional. O ambiente familiar daquela instituição propunha verdadeiro envolvimento na educação por parte, em especial, da comunidade. As professoras, mães de minhas amigas, delinearam em mim uma consciência que mais tarde contribuiria para minha decisão sobre ser uma educadora.

Aos nove anos, as professoras indicavam-me para ficar com as crianças mais novas, sempre que podia ‘estagiava’: acompanhava crianças de séries anteriores, observava correção de exercícios e provas, orientava aprendizagem, realizava conduções em eventos festivos, entre outras atividades. Acho que ali percebi certa inclinação para educação.

Para concluir as séries finais do Ensino Fundamental e cursar o Ensino Médio, meus pais optaram por voltar à capital, visando garantir a qualidade do ensino. Logo, cursei cinco anos numa escola particular. Ali o foco do Ensino Médio residia no vestibular, com inúmeras matérias, sem, contudo, orientação específica, por isso, restavam-me ainda muitas dúvidas sobre o conteúdo.

A presença das artes cênicas em minha vida certamente deu-me desenvoltura e perfil desinibido. O espaço cultural onde realizei diversas peças e oficinas ao longo de aproximadamente oito anos, oferecia colônia de férias para crianças, na qual atuei como monitora e assistente. Ali tive, também, oportunidade de trabalhar minha oratória. Inclusive, cogitei fazer graduação em Cênicas ou Comunicação, mas não era o que eu realmente pretendia. E que bom que não insisti!!

Bom, não acredito ter sofrido influência direta de professores, amigos ou familiares na minha opção para o vestibular. Por fim, resolvi optar pelo curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.

EDUCADORA EM CONSTRUÇÃO

Muitos calouros de Pedagogia têm a equivocada ideia de que o profissional graduado em Pedagogia tem como única opção de trabalho a sala de aula. Contudo, felizmente o curso na UNB, oferece ao corpo discente a oportunidade de conhecer as diversas áreas nas quais um profissional da educação pode atuar, bem como pesquisar e aprofundar-se

naquilo que estiver mais próximo de sua pretensão profissional. Esse processo se dá de forma mais branda pelas disciplinas e de forma mais veemente por intermédio dos chamados “projetos acadêmicos”, os quais vão guiando o aluno até calhar em sua monografia.

Somente no 8º semestre, diante do Projeto 4, outro componente curricular do curso de Pedagogia, fui à escola fazer observações, intervenções e regências. Segundo avaliação da Professora daquela disciplina, tive bom domínio da classe, demonstrei carisma com alunos, conhecimento acerca da matéria da regência e fui capaz de aplicar alguns conceitos basilares – aprendidos durante a graduação –, mas vejo que este curso em Pedagogia deixa um pouco a desejar no que tange à prática.

Como é sabido, alguns alunos do curso noturno têm certa dificuldade em relação à oferta de disciplinas (principalmente de Projetos), a promoção de eventos, encontros e debates e outros elementos extracurriculares fundamentais e imprescindíveis na conclusão desta graduação. Um fator que concorreu diretamente com minha formação e permanência na faculdade foi a necessidade de trabalhar. Então, foi preciso conciliar trabalho, estudo, cansaço, dores, compreensão de professores, convicções de chefes, visitas às escolas, entrevistas, estágios, etc. Infelizmente, creio que estes fatores tenham me limitado em parte, restando uma dedicação aquém do que eu gostaria à minha formação. Porém, não acredito que meu conhecimento tenha sido prejudicado tanto, pois, embora não sejam suficientes, as leituras complementares e extraclasse vinham sempre para preencher algum possível vazio.

NOVOS OLHARES E PERSPECTIVAS DE AÇÃO

Eu estive na Faculdade de Educação para formar-me em Pedagogia por nove semestres. No penúltimo, tive um aprendizado muito particular, com uma professora de fama controversa entre os alunos, sobretudo, no que tange ao seu modo de avaliar, tão rígido e incontestável. Ao final daquela disciplina, eu sabia que o MS no meu histórico não traduzia o que eu, de fato, aprendi naquele espaço, naquele lugar, naquelas condições. Ao final da disciplina trouxemos algumas sugestões à Professora para o outro semestre. Uma das alunas atônita questionou sobre a efetividade e propagação das ideias da professora, recriminando suas exigências. Não irei me ater aos métodos da Mestre, já que para mim foram proveitosos. Agora, a resposta dela é que ainda ressoa. Algo nesse sentido: *O tempo que se tem em um semestre é curto, corrido. O que eu pretendo, enquanto professora é plantar em cada um de vocês uma semente e torço para que ela germine. Pode não ser agora, mas daqui a uns anos,*

vocês terão mudado muito e certamente irão se lembrar de mim, daqui e desse discurso. Eu fiquei com aquilo na cabeça, e penso, enquanto educadora que serei, que é exatamente isso o que eu quero: que as pessoas que passem por mim, não *passem* simplesmente, mas que levem algo, que sejam tocadas de alguma forma para que possam ser melhores em algum aspecto.

Finalmente, tudo se completou de forma tal que somente neste último semestre é que percebi minha formação, quão rica e transformadora foi para mim.

O tema desta monografia foi escolhido porquanto me intrigavam alguns aspectos. As colocações que seguem são produto do percurso na graduação, e que culminou durante a segunda fase do estágio obrigatório, denominado Projeto 04, no qual pude perceber fatores que contribuíram para este estudo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de muitos profissionais excede a teoria estudada na graduação. Assim é também para os professores, cuja formação inicial é repensada constantemente durante seu exercício profissional, especialmente no cotidiano da sala de aula, que é um lugar de incertezas.

A base teórica que compõe o currículo dos cursos de graduação é extensa e, ainda que seja muito bem explorada, quando se fala em teoria estudada durante a formação e seu distanciamento no que tange às práticas exercidas, há um sem-fim de publicações, em especial, tem-se bem clara a repisada contestação acerca da dissociação desses conceitos. Quanto a isso Freitas (1996) afirma que a separação entre teoria e prática nos cursos constitui a evidência da relação dicotômica arraigada à sociedade atual.

Esta dificuldade em traduzir a teoria em prática é notável, e recai também sobre o professor, cujo despreparo não deve ser vinculado diretamente a sua formação inicial, pois há que se considerar que existe a possibilidade de tal educador ter frequentado excelentes instituições de ensino superior e, ainda, ter se dedicado a conhecer as teorias essenciais que compunham tal curso, mas ao final, quando demandado a elaborar ou executar práticas que possuam fundamentação teórica basilar, permaneça incapaz diante da necessidade de praticar determinados conceitos ou métodos, seja por qualquer motivo.

Muitas disciplinas que compõem o curso de Pedagogia indicam métodos e metodologias que fundamentam a prática docente, ou deveriam fundamentar. Diante da amplitude do conhecimento fez-se mister buscar averiguar a incidência de determinadas práticas no espaço escolar. Para tanto, o estágio, fase obrigatória dos cursos de licenciatura, permitiu realização de visitas a instituições escolares, elaboração de diários de campo e levantamentos concretos acerca do tema.

Desta forma o escopo deste trabalho reside em perceber de que forma as teorias estudadas, as quais configuram a base teórica do curso em questão, incidem na prática docente em sala de aula, a partir do ponto de vista do estagiário de Pedagogia, na condição de sujeito submerso em teoria e que no momento do estágio pode observar de que forma a teoria sobrevém à prática.

Isto posto, para compreender melhor o que se propõe vamos inserir o estágio: a essência da prática na graduação em Pedagogia, foco deste trabalho.

No contexto, tem-se o Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005, o qual indica que a Pedagogia tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Assim, a formação neste curso inicia-se na graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa.

Mais adiante, no mesmo documento, aponta-se que o graduando trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão. Em especial, tem-se que

também é central para esta formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder. (BRASIL, 2005, p.7)

Mais especificamente a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, normatiza que

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: [...] II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...]. (BRASIL, 2006, p.4)

Por isso mesmo é que não se trata apenas de formatar indivíduos ou profissionais competentes num determinado saber ou fazer, mas ajudar a formar pessoas e cidadãos política e psicologicamente amadurecidos e autônomos, conforme elucidada o Projeto Acadêmico do curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, p.9).

Como é possível notar, a intenção do exercício da prática é explicitado em vários documentos que versam sobre formação de professores. Em obediência a este e outros normativos atinentes à matéria, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, existe uma etapa denominada Projetos Individuais de Prática Docente (SEPD), ou apenas, Projeto 04, o qual constitui o momento de articulação teórico-prático e corresponde ao núcleo do estágio supervisionado, sendo composto de diferentes modalidades de trabalhos com prática docente, realizadas pelo aluno em instituições escolares e não-escolares. Este momento é, essencialmente, o momento de articular a teoria e a prática, conforme elucidam suas diretrizes:

O Projeto 4/SEPD representa um momento privilegiado de constituição da identidade do professor por meio da sua imersão nas práticas educativas que ocorrem no contexto escolar formal [...] Esse processo implica na articulação teoria-prática, na perspectiva da contextualização do processo de ação-reflexão-ação, envolvendo o desenvolvimento de um olhar observador, de uma escuta sensível, de uma postura de pesquisador da sua prática e de uma intervenção educativa visando a formação, transformação e crescimento de educadores e educandos. (UNB, Diretrizes Projeto 04).

Logo, o que se evidencia é que existe certa valorização, enfatizada durante esta etapa do curso, que permite ao aluno, professor em formação, interagir com seu futuro ambiente de trabalho e adentrar ao mundo no qual exercerá suas atividades. E ali será possível conhecer a prática pedagógica, vivenciar e problematizar o que se apresenta em sala. Assim, nesta etapa é possível corroborar ou refutar o conhecimento teórico obtido até então.

Conclui-se com isto que, apenas a formação teórica não esgota a formação do educador. É fundamental que exista um momento em que o licenciando seja capaz de perceber e observar as práticas docentes e, também, exercitar a reflexão sobre novas possibilidades, em função do que se observa, ou seja, é importante que se tenha um momento cujas ações docentes sejam postas em discussão e qualificadas em suas intenções. As Diretrizes do Projeto 04 da UNB reforçam este pensamento sugerindo que

Nem sempre as práticas pedagógicas cotidianas em curso serão coerentes com as concepções aprendidas no decurso da formação do estudante, o que implicará a necessidade de desenvolvimento da sua capacidade crítica, dialógica, de negociação, de tolerância à frustração, expandindo duas possibilidades de vivenciar e suportar as diferenças, elaborar e superar as contradições, negociar espaços de atuação e construir soluções criativas. (UNB, Diretrizes Projeto 04).

Contudo, em que pese haver, no âmbito das políticas públicas educacionais, inúmeras discussões, análises e propostas no que tange ao currículo, em especial, das licenciaturas, Gatti (2011) lembra bem que

Um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica, adequada e suficiente, para que os que dele saiam possam se inserir no trabalho em condições de atuarem – e de se aperfeiçoarem constantemente – com base em bons fundamentos formativos iniciais. Quando esta é falha, o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso, o professor, que terá que sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. (GATTI, p.305)

A autora também assinala que a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam, sendo *profissionalidade* o conjunto de características de uma profissão que enfeixam o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional. (GATTI, 2011).

Embora o currículo e os cursos de licenciaturas sejam temas bem comentados e debatidos, e se observe esforços provenientes das entidades responsáveis pelas políticas públicas educacionais em redefinir currículos e repensar modelos acadêmicos visando o atrelamento dos dois elementos ora tratados, nota-se que há um paradigma da teoria dissociada da prática, cuja preocupação em rompê-lo é latente, com intento de promover um perfil de professor capaz de exercer sua prática bem fundamentada com a teoria, obtida durante sua formação.

Contudo, Pimenta e Guedin (2005, p.19) valendo-se do discurso de Shön adverte que

A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA; GUENDIN, 2005, p. 19) [*sic*]

Corroborando esta ideia Gatti (2011) ao sugerir que não obstante as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar-formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no século XX para as licenciaturas.

Ainda nesta mesma linha, Tardif (2011) ressalta que o mundo *discursivo* que alimenta a formação de mestres é promissor, mas garantir a expressão do seu pleno potencial crítico e reflexivo continua sendo um desafio.

Diante do que se expõe e considerando tratar-se de temas que exigem outras discussões, salientamos que este trabalho não pretende apontar professores como bem ou mal formados, tampouco de ater-se à qualidade da educação superior, visto que este tema exigiria estudo bem aprofundado, dada a amplitude do conceito de qualidade.

Salienta-se, porém, que a prática docente não se exaure com um discurso adequado sobre a influência Marxista na educação, ou mesmo com o conhecimento primoroso sobre as zonas de desenvolvimento de Vygotsky, mas comporta a possibilidade e a capacidade de saber fazer refletir cada conceito e cada influência, em sala, na realidade.

A educação, em seu sentido mais amplo, compreende a influência notável da ação do professor no desenvolvimento dos estudantes. Diante deste entendimento cabe questionarmos: Se um professor encontra dificuldades para internalizar conceitos e refletir acerca de sua própria ação pedagógica, como pode ser considerado apto a proceder à mediação com alunos?

Vamos nos deter a observar a dificuldade para relacionar a teoria, tratada aqui como o conhecimento adquirido empírica e cientificamente, com a prática, ou seja, vamos nos ocupar da verificação do distanciamento que há entre a teoria adquirida e a prática docente observada pelo estagiário em sala de aula. Pois a escola se configura como o espaço mais indicado para se perceber como ocorre a prática pedagógica. Sobre a escola Severino (2008, p.4) aponta que

É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que se impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significado como mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e efetivação de seu projeto. (SEVERINO, 2008, p.4)

Essa concepção enfatiza a necessidade de o professor se perceber como sujeito envolto num processo histórico e politizado que abarca aspectos ideológicos e pragmáticos e, também, reconhecer-se como profissional necessariamente, reflexivo.

A fim de perceber como ocorre a prática docente em sala de aula e como a teoria em comento se faz presente em ações no espaço escolar, inicialmente iremos abordar aspectos da teoria que se destacam ao longo do curso e, posteriormente, serão trazidos elementos obtidos em observações realizadas em instituições de ensino.

Tal apreciação encontra respaldo nos relatórios resultantes das reflexões suscitadas pelas observações oportunizadas em função do estágio obrigatório, o que ocasionou a visita a duas instituições de ensino, o que, por fim, permitiu fazer levantamentos concretos acerca do tema.

Assim, o presente trabalho consiste em dois eixos centrais. O primeiro capítulo, que trata de uma teoria muito presente no curso de pedagogia da Universidade de Brasília, que é a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Gasparin, que tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. E o segundo capítulo que, por sua vez, versa sobre a metodologia de ensino-aprendizagem, composto por descrições das ações concretas em sala de aula, resgatadas na prática docente, sob a ótica do estágio.

E, por fim, faz-se análise sobre de que maneira tal vertente pedagógica encontra-se presente na prática pedagógica real. Para tal, a análise de conteúdo, instrumento polimorfo e polifuncional (BARDIN, 2011, p.16) nos permite evidenciar os indicadores obtidos a partir dos diários de campo, para que se possa averiguar a hipótese da presença ou ausência da teoria na prática docente e fazer inferências gerais acerca do assunto.

CAPÍTULO UM

PILAR TEÓRICO

Interessa-nos, neste capítulo, analisar as linhas fundamentais que permeiam o currículo do curso caracterizado há pouco e identificar o pilar teórico, intensamente apontado como necessário à prática docente, assinalado durante a graduação como fundamental.

A escolha dos conceitos que são destaques deste trabalho ocorreu de forma natural, visto que esses são muito marcantes e difundidos ao longo do curso, por este motivo, inclusive, já constituíam ideias centrais a serem desenvolvidas.

Precipualemente cabe-nos pensar sobre a ação do professor. Como a própria expressão sugere, trata-se de ações educativas intencionais cuja finalidade é proporcionar o desenvolvimento do aluno.

Para aclarar, citamos Soares (2010, p.4) propondo-nos que

O termo docência se origina da palavra latina docere, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com discere, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. (SOARES, 2010, p. 4).

Por assim dizer, a docência caracteriza-se por envolver, naturalmente, o ensino e a aprendizagem que, por sua vez, devem configurar-se em ações indissociáveis. E envolver todos os sujeitos participantes, tanto educadores, quanto educandos e, ainda, o objeto do conhecimento. Nesta linha, é que Fanfani (2011, p. 271) propõe que “la docencia entonces es un trabajo de virtuosos y esto al menos por dos razones: a) es una actividad que se cumple y tiene el propio fin en sí misma [...]”¹.

A prática pedagógica reflete, pois, a experiência, a fundamentação e o embasamento teórico que o sujeito tem acumulado ao longo de sua formação até a constituição – não conclusa – de seu perfil como “profissional da educação”. No que tange à

¹ “a docência então é um trabalho de virtuosos e isto ao menos por duas razões: é uma atividade que se cumpre e tem seu próprio fim em si mesma [...]” (tradução livre).

prática e à teoria, nota-se que há entre ambas um fosso que separa a educação que se almeja daquela que é ofertada.

A partir desta constatação, podemos refletir acerca dos elementos, situações e causas que contribuem para esta disparidade. Então, interessante seria, noutra momento, buscar compreender, ou mesmo, buscar elementos que subsidiem o entendimento para a ocorrência de tal disparidade.

A fundamentação das concepções metodológicas é constituída a partir da importância dada pelo professor ao processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente isso reflete nas ações docentes e na própria relação com o ensino. Deste modo, entende-se que o delinear do perfil do professor e sua prática docente se estabelece a partir dos valores que o próprio docente traz consigo e, ainda, configura-se a perspectiva da função social percebida pelo professor na condição de profissional do ensino, dentro deste processo.

A ideia da elaboração de uma prática pedagógica perpassa, naturalmente, a aquisição de pressupostos teóricos e extrapola, alcançando a prática social envolvida e que se pretende alcançar. Isto fica claro quando Fanfani (2011, p. 273) destaca que “el efecto de los llamados factores sociales no escolares (capital cultural familiar, aprendizaje extraescolar, etc.) son tan (y a veces más) importantes que los propiamente pedagógicos.”².

Logo, entende-se que a prática docente demanda ultrapassar conhecimentos adquiridos durante a formação, pois se trata de “un servicio personal, es un trabajo con y sobre los otros y por lo tanto requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado.”³ (FANFANI, 2011, p. 253). Por fim, o autor enfatiza que “el aprendizaje sólo tiene lugar si el aprendiz participa en el proceso.”⁴ (FANFANI, 2011, p. 254).

Nesta perspectiva, temos que a prática pedagógica é uma prática complexa que se apresenta com função social específica, repleta de caráter histórico e cultural e se configura a partir das atividades em sala de aula. Tais atividades são estabelecidas em respeito ao currículo e ao projeto político-pedagógico da escola e, também, em relação às demandas que a

² “o efeito dos chamados fatores sociais não escolares (capital cultural familiar, aprendizagem extraescolar, etc.) são tão (e as vezes mais) importantes que os propriamente pedagógicos” (tradução livre).

³ “a docência é *um serviço pessoal*, é um trabalho com e sobre os outros e portanto requer algo mais que o domínio e uso do conhecimento técnico racional especializado” (tradução livre).

⁴ “a aprendizagem só tem lugar se o aprendiz participa no processo” (tradução livre).

comunidade atendida pela escola, e a sociedade, exigem. Essa concepção é o alicerce para a teoria, que se reformula a partir da análise e da tomada de decisões, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

Para corroborar esse juízo, Severino (2008, p.4) nos aponta que

a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções. [...] o exercício da prática educativa exige, da parte dos educadores, uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macro-social do sistema de educação da sociedade. (2008)

Partindo da concepção da Pedagogia Histórico-Cultural proposta por Saviani (1999), é importante trazer a concepção dialética para o processo educativo. Assim, o aspecto a ser abordado tangencia a visão da Pedagogia Histórico-Cultural defendida com veemência por Gasparin [2009?] que nos oferece, como ele mesmo define, uma proposta que tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. E enfatiza que

Ao optarmos pela concepção histórico-cultural de ensino e de aprendizagem estamos assumindo que traz consigo toda a história de sua constituição e que opera de um modo específico no processo de transmissão-construção do conhecimento, cuja base são as interações sociais que formam as funções psicológicas superiores, com resultado de um processo histórico e social. Em outras palavras, todo o conhecimento se faz a partir das relações sociais. (GASPARIN, 2009?)

Por isso mesmo é que, quando trata da teoria do conhecimento, o autor aponta como diretriz fundamental: partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, agora, como práxis.

O processo dialético de construção do conhecimento implica no modo de pensar as contradições da realidade e na maneira de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente mutação. O desenvolvimento do pensamento por tese, antítese e síntese é o que constitui a dialética segundo o materialismo histórico. Este método de análise e interpretação da realidade busca evidenciar as contradições sociais e resolvê-las no curso do desenvolvimento histórico. (Gasparin, [2009?])

Em relação ao movimento dialético na construção do conhecimento científico, Gasparin [2009?] evidencia que

O método dialético de elaboração do conhecimento científico escolar tanto pode ser posto em prática como princípio geral de todo processo de ensino e

aprendizagem quanto na construção mais específica dos conceitos em si. Em ambos os casos, o ponto de partida do trabalho pedagógico é a Prática Social Inicial do conteúdo ou do conceito que se expressa pela vivência cotidiana na totalidade empírica. O segundo passo é a Teorização que consiste na explicitação da dimensão científica do conteúdo ou do conceito, ou seja, é o estudo do conhecimento historicamente produzido e sistematizado. O educando, orientado pelo professor, estabelecerá as ligações e o confronto entre seu conhecimento prévio, cotidiano, com o novo conhecimento científico, que se expressará na totalidade concreta do pensamento. O terceiro passo é o retorno à prática, agora como Prática Social Final do conteúdo, que deverá ser usado para a transformação da realidade. (GASPARIN, 2009?)

Da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a escola tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, isto é, na articulação entre conceito espontâneo e científico. Nesse sentido, é preciso que a instituição escolar transmita ao aluno o conhecimento sistematizado pela humanidade no decorrer dos séculos, de modo que o trabalho educativo se constitua, conforme Saviani (*apud* GASPARIN, 2011), num “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O papel da escola, por esse viés, consiste na socialização do saber sistematizado, cabendo ao professor viabilizar a transmissão e a assimilação desse saber, pois

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2003).

Empenhado em uma leitura pedagógica da Abordagem Histórico-Cultural, Gasparin [2009?], respaldado nas afirmações de Vygotsky, dá destaque ao papel de mediador exercido pelo professor. Para Gasparin, “a mediação do professor se faz necessária para a tomada de consciência dos conceitos espontâneos e sua reconstituição verbal, mas, em especial, para a elaboração dos conceitos científicos”.

Possibilitar ao aluno ir além do imediatamente perceptível rumo a um saber mais elaborado, requer do profissional da educação muito estudo, o qual tem que ser traduzido numa clareza sobre fundamentação teórico-metodológica de seu trabalho. A articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos acontece por meio da mediação do conhecimento.

Ao conhecer essas fases do método dialético de construção do conhecimento escolar, o professor precisa envidar esforços para agir articulando devidamente o movimento prática-teoria-prática, partindo daquilo que os alunos trazem consigo para atingir um novo patamar de desenvolvimento. Gasparin [2009?] indica que “o nível atual e o potencial constituem a zona de desenvolvimento imediato. O espaço imaginário existente entre o **atual** e o **potencial**, é o interstício, o intervalo onde se desenvolve a ação docente [...]” (grifos no original).

No que se refere à relação aprendizagem e desenvolvimento, Gasparin [2009?], evidencia que “[...] a aprendizagem consiste na apropriação de conteúdos e formas psíquicas que existem no meio sociocultural, enquanto o desenvolvimento se caracteriza pela reconstituição interna, no plano intrapsíquico, do que foi apreendido”. E salienta que “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nega e supera as funções inferiores, mas diversos elementos se conservam ainda que modificados no novo estágio.”. Desta forma, “à medida que o novo estágio nega o anterior, no mesmo processo, o inclui e o integra, sem destruí-lo”. Em síntese, Gasparin indica que “[...] a aprendizagem dos conceitos científicos não exclui os cotidianos, mas eleva-os a um novo patamar, incorporando-os”.

Gasparin [2009?] afirma que a imitação é um bom indicador do nível de desenvolvimento do aluno, “pois o educando somente consegue imitar o que está dentro de suas potencialidades” e conclui que a “imitação, em sala de aula, ao buscar a aprendizagem dos conceitos científicos, é intencional, sistematizada, planejada pelo professor, levando para a tomada de consciência.”.

Em termos pedagógicos, isso sinaliza a importância da intencionalidade do professor em seu *saber-fazer*. Gasparin [2009?] aponta que “ao trabalhar com os educandos naquilo que ainda não domina, o professor vivencia o processo educativo como um desafio para si, bem como para os aprendentes”. Trata-se, conforme palavras do próprio autor, de um “[...] um incentivo, uma desinquietação confiante e positiva provocada nos alunos, para que vão além do que já sabem”. Isto posto, o autor sinaliza que o processo de ensino aprendizagem deve extrapolar o nível de desenvolvimento atual do educando, pois “[...] ao serem instigados para aquilo que ainda não conhecem, mas percebem que tem possibilidade de realizar, acende-se sua motivação e sua vontade de busca” [2009?].

Diante disto, a proposta pedagógica segundo Gasparin (2011) desdobra-se em cinco etapas a fim de por em prática a pedagogia histórico-crítica. Esta, por sua vez, respalda-se no método dialético, que aplicado à educação escolar sinaliza para o movimento síncrese-análise-síntese de construção do conhecimento científico, como bem analisa Gasparin (2011) em sua obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*.

Para propor uma reflexão acerca da finalidade social dos conteúdos pode-se partir de pressupostos teóricos propostos por Gasparin (2011). Inicialmente, caracterizando professores e alunos como coautores do processo de ensino-aprendizagem, o que implica na apropriação dos conteúdos pelos sujeitos envolvidos neste processo, de modo que sejam percebidos como elementos fundamentais para a compreensão e, conseqüente, transformação da sociedade. (GASPARIN, 2011) A tomada de consciência sobre a prática social seguida de sua teorização vai possibilitar passar do senso comum para os conceitos científicos (GASPARIN, 2011), com posterior retorno à prática visando agir sobre ela. O que, a longo prazo, resultaria numa sociedade mais democrática com uma educação com viés mais politizado (GASPARIN, 2011). Tudo isso seria fomentado pela teoria dialética do conhecimento.

O desenvolvimento da prática docente origina-se pela *Prática Social Inicial do Conteúdo*, momento em que é fundamental conferir o conhecimento prévio do aluno e também do professor e, ainda, a partir do anúncio dos conteúdos, fazer com que o objeto a ser estudado seja de interesse dos educandos, de modo que se estabeleça relação entre o conteúdo e sua própria realidade. “Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas” (GASPARIN, 2011, p.14).

Esta etapa abrange refletir sobre a finalidade que se almeja com o conteúdo que será selecionado a partir do diálogo, isto é, precisa-se estabelecer as questões sociais que se pretende trabalhar e, com isso, quais conteúdos serão necessários para o desenvolvimento de um cidadão com perfil mais crítico. Isto posto, verifica-se a importância da conscientização do educando acerca da construção do conhecimento, pois “os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje” (GASPARIN, 2011, p.29).

A *Problematização* representa o segundo momento do processo. Neste momento, como o termo sugere, a prática social será problematizada, por esse motivo é interessante pensar que as questões norteadoras em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelos professores e pelos alunos (GASPARIN, 2011, p.35).

Para sintetizar esta etapa, as palavras do autor se apresentam com mais clareza quando aponta que

A Problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo passa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendiz. (GASPARIN, 2011, p.47).

O passo seguinte denominado *Instrumentalização* refere-se às ações didáticas docentes e discentes para o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Neste momento, coloca-se em evidência a relação do sujeito e o objeto do conhecimento. Todo esse processo deve ser mediado pelo professor, a partir daí é que a aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina (GASPARIN, 2011, p. 50). Nesta fase é que os conceitos científicos vão se estruturar e se relacionar melhor com os conceitos cotidianos. O conteúdo vai, aos poucos, sendo reconstruído pelo educando partindo de suas próprias ideias, resultando num novo conhecimento mais elaborado e crítico a partir do já existente. (GASPARIN, 2011, p. 53). A instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem.

Em sequência tem-se o processo denominado *Catarse*, que se pode, por analogia, ser colocada como a fase da síntese. Aqui o aluno vai apresentar o quanto se aproximou dos problemas postos na *Prática social inicial*, partindo de sistematização elaborada por ele mesmo. O objetivo específico desta etapa tem como foco a possibilidade do aluno evidenciar sua compreensão acerca da construção histórica dos conhecimentos, produzidos em função da necessidade social. “É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade.” (GASPARIN, 2011, p.127).

No ponto de chegada, tido por *Prática Social Final do Conteúdo*, os dois sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno modificaram-se como

Gasparin (2011, p.140) aponta intelectual e qualitativamente. Para o autor, esta fase representa a transposição do teórico para o prático visto que agora é capaz de realizar sozinho aquilo que, outrora, fazia apenas com orientações:

Esta fase possibilita o educando agir de forma autônoma. Todo o trabalho na zona de desenvolvimento imediato – que neste processo se expressa nos passos da Problematização, Instrumentalização e Catarse – encerra-se com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno mostra que se superou. Essa é a função de toda a atividade docente [...] (GASPARIN, 2011, p. 142) .

A apropriação do conteúdo e sua nova capacidade de interferir na realidade caracterizam uma postura prática que permite ao educando, enquanto sujeito social, retornar à *Prática Social Inicial* e percebê-la modificada em função de sua aprendizagem. Em resumo tem-se um retorno à prática social, com visão mais crítica e nova perspectiva de ações. Com possibilidades reais do estabelecimento de um diálogo entre educando e educador, firmados, ambos, no compromisso de pôr em prática os novos conceitos.

Gasparin (2011, p.10) reconhece três desafios inerentes a essa metodologia. 1) Dentre eles nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática.

Diante do exposto, entendemos que toda essa teoria instiga uma postura mais consciente por parte do educador e, ainda, “oferece aporte teórico necessário para que os educadores internalizem esse conhecimento.” (GASPARIN; PETENUCCI). A didática proposta tem por finalidade promover, através da prática docente, a relação dialética entre teoria e prática, e isso se daria, como os autores nos sugerem, “envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política”. Logo, o docente comprometer-se-ia em desenvolver uma prática mais significativa dentro de um contexto histórico vinculado ao educando e à sociedade em que vivem.

Após colocados aspectos fundamentais da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, no próximo capítulo foram organizadas as experiências e observações, resultantes do estágio.

CAPÍTULO DOIS

OLHAR DO ESTAGIÁRIO

Neste capítulo pretende-se trazer à baila os aspectos mais relevantes que foram observados durante o estágio. As instituições de ensino serão contextualizadas e, então, fatos serão expostos com o objetivo inicial de fazer com que o leitor compreenda a realidade apresentada.

Durante a experiência oportuna do Projeto 04, foi possível vivenciar o cotidiano da prática pedagógica no âmbito escolar. Com isso desenvolveu-se uma pesquisa no espaço escolar com objetivo central de compreender a ação pedagógica, observando rotineiramente ações pedagógicas e elencando aspectos que possivelmente sirvam de respaldo para a execução de tais ações.

O projeto 04, além das leituras direcionadas para a compreensão da relevância da experiência do estágio para a formação do pedagogo, no caso, compõe-se de observações em campo, conversas informais com os professores regentes, análises de tarefas e planos de ensino, regências, bem como, os debates mediados pelas orientadoras do projeto.

Em campo, vivenciamos e somos capazes de analisar ações docentes observadas. Para além, fazer registros permite que os aspectos mais relevantes possam ser problematizados noutro momento, igualmente importante, que são as reuniões de orientação, encontros com as orientadoras e demais colegas, onde ocorrem debates e a oportunidade de refletir acerca das proposições trazidas por todos.

Embora esteja preconizado nos normativos, o exercício do estágio configura verdadeira batalha para se efetivar, por dificuldades outras que não nos cabe relatar aqui. No entanto, um fator relevante e que certamente influencia na troca de experiência que o estágio proporciona, refere-se à resistência do professor regente para receber um estagiário.

O professor receber outro na sala não passa apenas pela boa vontade daquele que recebe. As relações que serão ali estabelecidas colocam em jogo papéis e poder, bem como recolocam questões sobre o ser aprendiz, sobre si mesmo e sobre o ser professor. (TARTUCI 2005, p. 93)

Para iniciar as observações, tal resistência se destacou. Porém, diante desta resistência e após conseguir transpor tal dificuldade, é que foi possível ter experiências mais intensas, o que possibilitou, inclusive, os comparativos e o interesse em compreender o desenvolvimento das práticas.

Como exposto anteriormente, o estágio é a fase essencialmente prática dos cursos de licenciaturas. E considerando a necessidade de associar a teoria à prática, tem-se que este é o momento em que se é possível corroborar ou refutar os ideais teóricos estudados. Saber se valer desta experiência, aproveitá-la com o máximo de senso crítico possível e, ser bem direcionado, são aspectos que podem contribuir imensamente à formação. Quanto a isso Lima (2012, p. 61) precisamente lembra que é o olhar demorado sobre os fatos, nexos e relações que se estabelecem no movimento das pessoas para descobrir os fenômenos embutidos nos fatos aparentemente corriqueiros ou comuns as particularidades e detalhes do fenômeno estudado. Pois bem, à primeira vista muitos elementos podem passar despercebidos pelo observador, por este motivo, também, é preciso ter cautela durante a pesquisa.

O educando em processo de estágio deve estar atento para cada detalhe, inclusive para aqueles que possam aparentar ter pouca importância. Pois, num segundo momento, com auxílio e orientação de uma análise mais profunda e outras conversas, é perfeitamente possível se perceber momentos-chaves que ilustram peculiarmente a prática docente exercida ali. Pois, cada fato, cada ocorrência pode encetar um debate cuja proporção não se imagina imediatamente ao ato da observação.

O ambiente escolar, como um todo, é passível de inúmeras *razões de ser* que fundamentam o desenvolvimento e a execução das práticas, por isso é que o estagiário deve explorar o máximo de informações que o espaço escolar, não precisamente a sala de aula, oferece. Como lembra Lima (2012),

Dessa forma, um dos papéis do estagiário no espaço escolar, estaria ligado a observar e a ouvir os que compõem a Escola: professores, alunos, funcionários e gestores, entre outros. Essa abertura para o diálogo pedagógico atende às disposições legais sobre o Estágio Supervisionado, expressas no Parecer CNE 28/2001, quando afirma ser este um momento de formação profissional, caracterizado pelo exercício do estagiário na escola enquanto *locus* da profissão, pela presença participativa no ambiente de sua área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado. (LIMA, 2012, p. 62). [grifo no original]

Pelo exposto, tem-se que nesta fase o estagiário encontra-se numa posição de investigação constante. Assim, considerando a quantidade de elementos interessantes, visando ao controle de ocorrências e fatos e a fim de fazer anotações mais pormenorizadas e reflexivas quanto possível é que o diário de estágio foi o instrumento escolhido.

O diário de estágio é essencialmente dialógico, na medida em que a partir da escrita é possível fazer reflexões e, então, incorrer em aprendizagem. E, novamente, deve-se retornar às anotações para proceder às alterações ou investigações necessárias. Esses registros enriqueceram a pesquisa porquanto permitiram levantamento de questões cotidianas com possibilidade de reflexão e investigação ligadas à prática docente. Nesse contexto, o diário se apresenta como instrumento para o enriquecimento do conhecimento profissional de professores em formação inicial e formadores e, ainda, permite a reflexão acerca do próprio pensamento e da avaliação da intervenção didática, conforme nos aponta Galiazzi e Lindermann (2003, p.137).

Em que pese favorecer o diálogo a partir da análise acerca dos fatos observados e relatados, o diário permite, ainda, reflexão acerca do próprio pensamento, que o estagiário traz consigo. Permite realizar uma espécie de desconstrução, necessária, das ideias e paradigmas que permeiam as salas de aula.

Para tanto, duas instituições de ensino que ministram aulas do Ensino Fundamental serviram como cenário para as observações iniciais. A primeira visita ocorreu logo no início do ano letivo no período compreendido entre os meses de Abril e Julho do ano de 2012. Trata-se de uma escola pública, localizada no centro da capital federal, que atende alunos residentes do entorno, de classe baixa e média-baixa, cuja metade do corpo docente apresenta-se em greve. Seu projeto político pedagógico não estava disponível para consultas, segundo a coordenadora, *“estava sendo construído, em virtude da gestão democrática”*.

A estrutura física da escola dispõe de biblioteca, laboratório de informática, brinquedoteca, amplo pátio com pisos escorregadios, carteiras e banheiros adaptados, boa iluminação, porém, destaque importante para as janelas pequenas que comprometem a circulação do ar e refletem luz no quadro branco da sala de aula. As cadeiras são precárias, ou grandes demais ou pequenas.

Ao início de todas as manhãs, os alunos são reunidos no pátio e realizam atividades diversas: recebem informes, fazem orações, cantam os hinos Nacional e o de Brasília.

A estagiária foi prontamente recebida e instalada no 4º ano. Os alunos ficaram curiosos com sua presença e a professora regente se mostrou confortável com a situação. Um dos alunos quis saber o que a estagiária faria ali, se iria castigá-lo por seu comportamento. A professora esclareceu que ela iria apenas observá-los.

Delineando o perfil da turma do 4º ano do ensino fundamental, destacamos as seguintes peculiaridades: três alunos diagnosticados com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH⁵), uma aluna que dorme muito em sala e duas estrangeiras que embora não dominem o português como as demais crianças de sua idade, conseguem se comunicar sem grandes dificuldades.

A primeira aula referia-se à alimentação. Abordava higiene com alimentos, balanceamento nutricional, identificação de grupos de alimentos. Em sua maioria, os exercícios são dispostos no quadro, os alunos copiam rapidamente, em silêncio.

A professora regente da turma, pedagoga, fez um curso de capacitação com enfoque em artes e participou de oficinas sobre o meio ambiente. Com idade avançada e em vias de se aposentar, demonstra-se cansada, porém compromissada, com notável empenho em diversificar formas de abordagem dos conteúdos. Faz planejamentos utilizando-se de diversos materiais e instrumentos, por exemplo, vídeos, hipertextos, música, recorte e colagem, jornais, passeios, produção de jogos, etc. a fim de despertar o interesse dos alunos.

A título de exemplo: propôs uma abordagem sobre lixo com utilização de um documentário em vídeo que deixou os aprendizes curiosos. Aproveitou vários aspectos trazidos pelo filme, como pobreza e condições precárias, higiene, marginalização, coleta seletiva, reciclagem, poluição do solo e do ar e, ainda, exercícios de matemática contextualizados, história das formas de registros (pintura, esculturas, fotografia, roteiros, cartas, etc). Nota-se a facilidade no enfoque a partir de um tema gerador.

⁵ O TDAH (DDA) Distúrbio/Transtorno de Déficit de Atenção (com ou sem hiperatividade) é um transtorno neurobiológico crônico, na sua grande maioria de origem genética, os principais sintomas são: falta de atenção, impulsividade e hiperatividade. Disponível em <http://www.universotdah.com.br/>

A disciplina da turma é adequada, no tratamento diário a professora não se excede ou grita e todos a respeitam. Muitas vezes ela estimula a conversa entre eles, há uma espécie de bate-papo que ocorre em sala diariamente e é prolongada na segunda-feira por suceder o final de semana, do qual eles vêm cheios de fatos e casos para compartilhar com a turma, e a professora media bem esta etapa, faz conexões com os conteúdos a serem abordados ao longo da semana, os faz refletir sobre algo, os instiga de maneira geral.

Na semana do aniversário de Brasília, foi proporcionado aos alunos um passeio à Esplanada dos Ministérios com visita ao Congresso Nacional. Isso rendeu boas conversas com viés político na sala de aula do quarto ano. Foi, inclusive, fomentada aula de história bem caracterizada sobre a construção da capital, a biografia de Juscelino Kubitschek, entre outros temas que constituem a faceta histórica da cidade.

A segunda instituição visitada é privada, confessional, mantida por associação com fins filantrópicos e está situada em uma região administrativa do Distrito Federal. Atende alunos de classe média alta e foi visitada no início do ano letivo no período compreendido entre Fevereiro e Março do ano de 2013.

O corpo docente da escola é formado por evangélicos, em sua maioria, formados em pedagogia. A proposta pedagógica inspirada na filosofia cristã é sintetizada no parecer de funcionamento da escola e nas agendas dos estudantes, e aponta que as ações pedagógicas estão fundamentadas na democratização do saber. A avaliação é denominada por processual e diagnóstica e considera aspectos quantitativos e qualitativos.

A estrutura da escola conta com amplo refeitório, biblioteca, laboratório de informática, sala de balé e jiu-jítsu, banheiros adaptados, chão coberto com material emborrachado, parque, quadra de esportes, algumas salas devidamente iluminadas e arejadas, outras comprometidas quanto à ventilação e incidência de luz.

A educação escolar integral oferecida na escola possui um espaço interessante com camas, espaço para guarda de brinquedos e varais. Embora não se tenha tido a oportunidade de observar o funcionamento específico daquele espaço, sabe-se que os alunos que ali ficam tem aulas no período inverso na respectiva turma e quando vão para o integral ficam mesclados. Ressalta-se que durante o recreio as crianças não contam com alguém responsável por supervisioná-los.

A primeira aula assistida no 5º ano mostrou uma sala aconchegante com poucos alunos, era uma aula voltada para correção de exercícios para casa. Contudo, constatou-se alunos que não haviam feito a tarefa e que estavam copiando do quadro. A professora interveio alegando que apenas copiando o aluno não aprenderia, contudo não apresentou outra direção para a situação, o aluno continuou com a cópia.

Em outro momento, a professora regente fez uma linha do tempo para abordar a disciplina de história, especificamente: Brasil colônia, império e república. Neste momento falou-se na importância de documentos históricos e da disciplina de história, propriamente dita. Ao longo da leitura de um pequeno texto constante do livro, em que cada aluno leu um parágrafo, a professora fez intervenções provocando reflexões e discussões. Falou também em cabresto, voto secreto, obrigatório, Constituição Federal de 1988, povo, representatividade, eleições, políticos, ou seja, foi se delineando a história com coisas da realidade. Comentário de uma aluna: *“A gente ainda não vota, mas precisa saber dessas coisas quando a gente for votar”*.

Já na turma do 3º ano a professora já recebe os alunos com o quadro repleto de conteúdo, pede que façam as margens da folha do caderno e copiem. Num dado momento, um aluno levanta-se, dirige-se à professora e questiona sobre a finalidade de copiarem aquilo tudo e pede o conceito do conteúdo posto no quadro. Ela simplesmente pede que ele faça silêncio e copiem para que então ela possa explicar a todos.

No 2º ano, a professora copia no quadro exercícios de matemática que se resumem à contagem (por exemplo: escreva de zero a cem). Os alunos passam duas horas realizando apenas esta atividade e apresentam muita dificuldade. Algumas alunas perderam o recreio copiando e, ainda assim, não finalizaram a atividade, embora a estivessem fazendo de fato.

Os alunos do 1º ano iniciam suas atividades, sentados ao chão dispostos numa roda, a Professora fala sobre regras de convivência e noções de gentileza, conta histórias, faz dinâmicas que trabalham concentração e coordenação motora. No quadro, a professora o divide ao meio e escreve, de um lado, com letra cursiva, de outro, com letra de forma, e pede para que copiem em suas agendas. São as atividades que desenvolvem no dia, copiam para que os pais fiquem cientes do que aconteceu em sala.

Na aula do 4º ano vespertino, a professora dispensou longo período da aula falando de normas da sala. Filas, respeito, conversar, deveres de casa, dentre outros aspectos, foram discutidos durante duras horas e trinta minutos. Além disso, instiga a competição em sala, alegando que o aluno mais comprometido e engajado com tais normas receberá um certificado de honra ao mérito. Durante a correção dos exercícios, a professora pergunta, os alunos não respondem, ela mesma responde e diz que é muito fácil, basta que prestem mais atenção, eles copiam.

Na primeira aula assistida no outro 4º ano, presenciei alguns momentos marcantes, sobretudo para minhas percepções em relação à escola. Na maioria das salas de aula, o que se observa é que os alunos têm um mau hábito: copiam indiscriminadamente! Trata-se de um perfil de cópia dominante na escola, desde o primeiro ano até o quinto.

Nesta turma há um aluno diagnosticado com TDAH e outro com câncer terminal. Logo de início, os alunos perguntam incessantemente qual caderno eles devem pegar para fazer as anotações. A professora foge pela tangente, afirma que por ora não será necessário nenhum registro, mas isso não é o bastante e eles continuam insistindo.

Após algum tempo, esclarecendo as razões de não ser necessário copiar nos cadernos, a professora começou a falar sobre *cyberbullying*⁶. Foi uma troca de ideias, no mínimo, rica. Eles conceituaram a partir da etimologia e derivação da palavra, se complementaram, deram exemplos e, ainda, tiveram espaço para tecer julgamentos. Todos foram envolvidos, sem dúvida a quantidade reduzida de alunos em sala contribuiu para esta experiência.

Antes de falar aos alunos que eles teriam aulas de Geografia, a professora indagou-lhes sobre o que eles entendiam por aquela ciência. Das diversas respostas, a que mais se destacou veio de um pequeno garoto ao fundo da sala que disse: “*É um monte de coisas chatas, Professora.*”. Intrigou. Os demais alunos falavam mais algumas poucas coisas, enquanto a estagiária se dirigiu aquele aluno entediado e lhe perguntou se ele gostava de caça ao tesouro, batalha naval, mapas, bandeiras, museus, solo, povo, etc. A cada item era possível observá-lo balançando sua cabeça afirmativamente com muito entusiasmo. Então a professora

⁶ Modalidade de *bullying* praticada através da internet ou por meio de qualquer ferramenta de comunicação pertinente ao ciberespaço. <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/15x.pdf>

ponderou: “*Você gosta mais de Geografia do que imagina*”. Ele emudeceu e logo se mostrou atônito querendo, então, conhecer melhor a tal Geografia.

Mais adiante, a professora se utiliza do quadro para passar uma questão de matemática. Um dos alunos quando terminou de copiar, fez um desenho e lhe entregou. A professora, após notar que o desenho, - bem elaborado, diga-se – dispunha de noções de planos e proporções, destacou o feito diante da turma. E completou dizendo que traria materiais para trabalharem a disciplina de artes.

Em outro momento, durante uma conversa informal, a professora afirmou que receber alguém em sala que possa lhe dar um *feedback* acerca de suas ações é algo muito importante, e ressaltou a importância de ter opiniões externas sobre seu posicionamento. Neste momento, ela apresentou seu diário contendo temas, atividades, músicas, reportagens, identificação de alunos, alergias, sugestões, anotações sobre as aulas, as ocorrências, etc., que, segundo ela, servem de roteiro da semana, por exemplo, temas que mereçam abordagem especial são postos em destaque para que se pesquise melhor.

Não há dúvidas de o caderno de planejamento dessa professora direciona a sua prática em sala, pois permite a construção de um diálogo entre o planejado e o ocorrido de fato e, ainda, permite avaliação e reflexão de suas próprias práticas.

Sobre este momento, Osteto (2009) ressalta precisamente que a memória do professor que o fará realizar possível reflexão deve partir de algum registro. Memória compreensiva que alinhe teoria e práticas realizadas. É necessário retomar certas práticas a fim de que se possa avaliá-las e tentar aplicá-las com outros vieses.

Professores reflexivos, que avaliam sua metodologia constantemente, são capazes de instigar alunos, assim dentro das condições reais, trabalham com as peculiaridades daquela turma, naquele espaço e despertam interesse pelo conhecimento a ser trabalhado. Neste contexto Fontana e Cruz (1997, p. 70) assinala que

Por tudo isso, não dá para considerar a prática como aplicação da teoria, nem a teoria como algo que se aplica à prática. A prática é a base da teoria (que é também uma prática humana de produção de conhecimento). E a teoria elaborada é uma reflexão organizada e sistematizada sobre aspectos da prática que nos ajudam a analisá-la, problematizá-la e redefini-la. Nesse sentido, teoria e prática articulam-se dinamicamente. (FONTANA; CRUZ, 1997, p.70)

Desta forma, saber questionar e trabalhar a partir do que o aluno sabe, do que traz consigo é fundamental. Saber explorar a carga cultural e o contexto inerentes ao aluno possibilita ao professor a adequação da prática pedagógica propiciando à turma a percepção da relação entre realidade e conteúdo, ou seja, a significação proposta outrora por Gasparin (2011).

Para corroborar este juízo Veiga (1998, p.79) aponta o que segue.

Os profissionais pesquisadores são capazes de produzir alunos que também sejam pesquisadores e que saibam problematizar sua prática pedagógica, a escola e a própria sociedade. O pensamento do professor não pode ser separado do contexto social. [...] A lógica que norteia esse paradigma assinala atitudes de compromisso com a democratização das escolas e da sala de aula, de diálogo e participação e de sensibilidade par ao pluralismo e a diversidade. (VEIGA, 1998, p.79)

Destarte, ressalta-se que em nenhum momento a teoria foi marginalizada dentro da formação do profissional. O que se pretendeu foi destacar a importância daquela e seu reflexo na prática docente, de fato. Daí, Veiga (1998, p.82) articula que “sem uma sólida base teórica, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades técnicas e, muitas vezes impossibilitando o avanço da compreensão das relações.”.

Por mais complexo que pareça, tais ações já vêm sendo propostas há anos. Colocadas como ações para serem desenvolvidas por seres críticos, capazes de exercer mediação nos mais diversos espaços. Essa ideia pode ser ilustrada a partir do que Veiga (1998, p.104) sugere.

O conhecimento de um professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. (VEIGA, 1998, p.104)

Por esta razão, ao planejar uma aula, não é interessante que o professor vislumbre o caminho a ser percorrido e seu resultado, como o faz instintivamente, conforme nos orienta Gasparin (2011). Para ele, esta postura é uma visão de totalidade precária. É preciso deixar que a aula ocorra da forma mais natural e instintiva, a partir do que o aluno oferece e daquilo que traz consigo.

Impressão legitimada quando se observa que os professores se conhecem a proposta didático-pedagógica não possuem clareza sobre a intenção do conjunto de ações, e

talvez por esta razão não a apliquem em sua prática docente cotidiana. Ou seja, ainda que os professores estivessem fartos da teoria, ainda assim não seriam capazes de aplicá-la considerando todo o processo que a compreende. Uma das razões de ser reside, sim, na formação inicial do professor, por isso, Veiga (1998) ressalta que

Os modelos acadêmicos estão centrados nas instituições de ensino superior e em conhecimentos considerados pelo autor como “fundamentais”. Nesse caso, a formação desenvolve-se de maneira desarticulada da escola, futuro local de trabalho, reforçando, ainda mais, a dicotomia da relação teoria-prática. (VEIGA, 1998, p. 79)

Neste diapasão é que Freire (2006, p. 39) elucida que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”.

Ao nos determos à didática da Pedagogia Histórico-Crítica para analisar a prática pedagógica dos professores, temos que esta teoria proposta por Gasparin (2011) se apresenta a partir da teoria dialética do conhecimento, para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que no viés desta teoria, o conhecimento se fundamenta a partir da prática social dos homens. Portanto, a existência social dos homens é que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. Esse processo não aparece no trabalho cotidiano do professor, a escola apresenta conteúdos isolados e naturalizados no manual didático. O conhecimento, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (GASPARIN, 2011). E o que podemos observar é uma sequência de procedimentos tomados como referência pela escola, mas sem a relação com a base material.

Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos que devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política.

Analisando as práticas observadas e confrontando com os passos estruturados por Gasparin (2011) foi possível ver apenas alguns dos procedimentos ocorrerem de forma isolada.

Sobre o primeiro passo, denominado *Prática Social Inicial* que se origina a partir do conhecimento prévio do professor e dos educandos, considera o nível de desenvolvimento atual do educando e se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Em suma, é aquilo que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, embora em níveis diferenciados. Este passo acontece basicamente, em dois momentos: a) anúncio dos conteúdos e respectivos objetivos aos alunos; e b) busca do professor em conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.

A *Problematização* consiste na discussão dos principais problemas postos pela prática social e se desenvolve breve discussão sobre os problemas sociais e sua relação com o conteúdo científico, trata-se do momento de fazer conexão entre a vivência do conteúdo e a teoria do conteúdo. Em seguida, transforma-se o conhecimento a ser adquirido em questões problematizadoras levando-se em conta as diversas dimensões possíveis conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema.

A melhor demonstração destas etapas se apresenta durante os bate-papos iniciais que acontecem diariamente em uma das salas da rede pública e, também, numa única turma, da rede privada, bem como durante a explicação da Professora sobre o que seria Geografia, ou melhor, na elaboração coletiva deste conceito, em especial, quando um dos alunos a interrompe e reclama tratar-se de algo chato e enfadonho e a professora contorna a situação e o convence a partir de exemplificações de atividades cotidianas que o aluno desenvolve. E, melhor, o instiga que tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

A *Instrumentalização* se caracteriza pelo trabalho dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o professor apresenta o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo. Aqui é que

serão usados todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

Sobre este aspecto, as possibilidades são ínfimas. Existem algumas mediações com uso de recursos diversificados, como vídeos, visitas externas, elaboração de painéis e peças teatrais, contudo cabe ressaltar que se trata, visivelmente de ações pouco intencionais, ou seja, não se pode afirmar sobre a consciência das educadoras ao executarem as ações e pensarem em prática mais diversificadas.

O processo denominado *Catarse* refere-se à nova concepção mental estabelecida pelo educando que se manifesta através de sua nova postura, que compreende o cotidiano e o científico em uma totalidade no pensamento concreta. Neste momento o educando faz uma síntese do que aprendeu e elabora mentalmente os novos conceitos. Embora esta síntese se configure na expressão através do processo avaliativo, formal ou informal, ao qual o educando está constantemente submetido.

Feições atinentes a esta etapa são percebidas timidamente em ambas as instituições, contudo, em salas de aula específicas, isto é, partindo de atitudes isoladas de determinadas educadoras. Por exemplo, os bate-papos que acontecem diariamente em uma das salas da rede pública e, também, numa única turma, da rede privada. Curioso perceber que são aspectos incidentes, mas que não dominam o âmbito escolar.

O último passo, chamado *Prática social final*, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido e, também, pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano implementando o novo conhecimento científico adquirido em sua vida cotidiana.

Esta etapa pode ser melhor percebida a longo prazo, contudo é notável, quando o educando apropria-se de um novo conceito, tendo compreendido sua construção histórico-social, ele naturalmente se utiliza do conhecimento adquirido.

Desta etapa vale destacar que o aprendizado do próprio professor é muito relevante. Estamos falando de repensar a realidade a partir da experiência e executar ações com melhorias considerando as vivências tidas em sala durante o processo de construção do conhecimento.

Por fim, é válido destacar que

A implementação dessa didática está vinculada a uma nova forma dos educadores pensarem a educação, sendo necessário muito esforço, estudo, experimentações, coragem para inovar, divergir, arriscar e assumir desafios. Portanto, sua aplicabilidade depende indubitavelmente da formação inicial e continuada dos professores, do projeto coletivo da escola e do compromisso dos educadores em aprofundar seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias como, nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando um ensino significativo, crítico e transformador. (Gasparin e Petenucci)

Diante do que se assinala, podemos concluir que grande parte das ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em observação possui, ainda que inconscientemente, aspectos evidentes da prática defendida por Gasparin.

Em tempo, cabe destacar que, em que pese, haver eventos ou episódios que demonstrem que as professoras têm buscado trilhar (ainda que inconscientes) um caminho mais próximo àquilo sugerido por Gasparin, a essência do processo de ensino-aprendizagem exige intencionalidade. Portanto, interessante seria fazê-las refletir sobre cada postura docente a fim de despertar tal consciência, imprescindível à educação.

Ambas as escolas se apresentam como espaço próprio e favorável para o desenvolvimento da criança, uma delas até sugere que a escola possibilita ao aluno se posicionar e criticar os fatos analisando-os à luz de suas vivências, contudo, não se percebe um trabalho coletivo para a problematização dos conteúdos.. Se é que há, a percepção da relação conteúdo *versus* cotidiano, ela é muito fraca entre o corpo docente, o que dizer sobre a hora de se fazer refletir na mediação, tarefa do professor. A escola determina o currículo e os professores se ocupam de cumpri-lo. Assim, a preocupação central é cumprir o cronograma e não fazê-lo de forma intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando ao estabelecimento de vínculos e à promoção de comparativos acerca da base teórica adquirida durante a formação inicial e a prática docente no cotidiano do ensino formal é que foi realizada análise sobre os principais conceitos que compõem o cerne do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, bem como análise dos subsídios obtidos a partir de visitas às instituições de ensino.

Neste projeto intentou-se promover reflexões embasadas num estudo mais aprofundado acerca da influência da teoria que trata da prática pedagógica sobre a própria ação docente no âmbito escolar. Utilizando os elementos disponibilizados em razão das observações e pesquisa pretendeu-se promover reflexões diversas atinentes à matéria.

Sabe-se que a escola é o lócus privilegiado para observação das relações pedagógicas. Então, ali é que foi possível tecer as reflexões postas, anteriormente, e as que seguem, que tratam, sobretudo, da prática docente e os elementos relacionados à teoria.

As anotações resultantes das observações não foram, inicialmente, direcionadas à composição deste estudo. No entanto, tendo em vista a riqueza dos relatos e a possibilidade de se enveredar a promover sua análise a partir dos pressupostos teóricos, é que se percebeu o vasto material que se dispunha. Quanto a isso, Bardin (2011) indica que “é certo que o gênero de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdos não pode ser tomado como prova inelutável. Mas constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa.” (p.81).

É sabido, inclusive, que tais observações, sem a devida análise, compõem significado e validade, sobre algum aspecto, mas apenas com o tratamento acerca do que se obteve é que foi possível estabelecer inferências mais precisas que contribuiriam para o presente estudo.

Foi possível verificar que o distanciamento entre teoria e prática; conteúdo e cotidiano e, ainda, a falta de apropriação por parte dos alunos em relação aos conteúdos é que forma sujeitos sem perfil de pesquisa, que só copiam e descrevem, sem serem capazes de

criticar ou questionar ou mesmo aprofundar as situações que sem apresentam. A longo prazo forma-se cidadãos pouco interessados, pouco politizados.

Por isso é que para o graduando e o docente resta fundamental o despertar de uma consciência de que cada ação, sobretudo a pedagógica, na condição de formadora de valores e conceitos, deve ser planejada e intencional. E isso deve ser coerente com seu discurso e com a própria percepção acerca dos resultados diretos e indiretos que aquela prática irá gerar. Para isso, é fundamental que a prática seja repleta, também, de teoria. E que a partir da execução de cada ação seja possível formular uma reflexão visando reformular tal prática.

Porque, como se percebeu, ainda que sejam conscientes da carga teórica, tem-se dificuldade em problematizar os conteúdos, em respeitar as diversidades e trabalhá-las dentro das especificidades, pois a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão (GASPARIN, 2011).

Na teoria comentada no primeiro capítulo, durante a fase denominada *prática social inicial do conteúdo*, o professor apresenta o conteúdo e dialoga com os alunos buscando acessar a bagagem histórico-cultural que estes trazem consigo. Na prática, as observações relatadas, mostram algumas sutis ocorrências. Uma dessas refere-se ao em que a professora Ana, buscando contextualizar a Geografia, exemplifica ao aluno atividades que ele gosta de fazer e as vincula com a disciplina.

Certamente a concepção metodológica recomendada por Gasparin desponta em alguns poucos momentos vivenciados em sala de aula. Porém, noutros momentos, vai de encontro àquilo que se percebeu, especialmente, em relação às cópias, realizadas indiscriminadamente, em qualquer ano escolar. Por fim, Gasparin (2011) valendo-se das influências de Saviani reforça que

Os princípios do método proposto são revolucionários porque não pretendem transformar apenas a escola, mas a própria sociedade. O que se deseja, segundo Saviani (1999, p. 85) é “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”. Essa pedagogia, portanto, “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”. (GASPARIN, 2011, p. 141)

A teoria em voga indica constantemente que as atividades devem ser repletas de aspectos investigativos, reflexivos e críticos e, ainda, contar com a participação ativa dos alunos em cada um destes aspectos. Isso não se faz presente em sala. E, notadamente, não se resume à cópia tão presente no cotidiano escolar observado.

Talvez esta concepção de pedagogia, pudesse influenciar e transformar a prática docente. Talvez não seja a única saída para a construção de um conceito de escola mais problematizadora, com objetivos sociais notáveis, e, também, a conscientização de educadores quanto à reflexão de sua prática, contudo não há dúvidas que, a ação docente se constitui muita mais rica e complexa a partir de atitudes outras permeadas pelos conceitos apontados. Só assim, é que será possível almejar uma educação de qualidade, tão ambicionada por todos.

Percebemos que a prática docente embora disponha de concepções teóricas transformadoras, encontra-se repleta do discurso inovador e libertador, porém com caráter superficial. Os professores possuem práticas docentes repletas de “um ecletismo de tendências; dentro de uma estrutura tradicional, oscilando entre concepções escolanovistas e libertárias; porém sem radicalidade filosófica do que se pretende.” (Gasparin e Petenucci). Estes autores frisam que

Os educadores devido às informações recebidas até propagam um discurso próximo do ideal, porém em suas práticas não conseguem se desvencilhar das práticas que estão arraigadas no seu cotidiano. A melhoria da qualidade do ensino é indispensável, todos tem isso em mente, mas a maioria não sabe como fazê-lo. (GASPARIN; PETENUCCI).

Por fim, Gasparin e Petenucci enfatizam que “nas duas últimas décadas a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo.”.

A bem da verdade, o próprio discurso pedagógico está repleto dessa concepção de inovação e assimilação, o pensamento presente ao longo de toda a formação reside na possibilidade sobre recriação e autonomia. E então, quando finalmente se pode exercer tudo o que fora debatido, conversado ou criticado na Academia, ainda assim, adota-se uma postura de reprodução e permanência de formação de pensamentos de reprodução em relação às crianças e aprendizes outros que irão permanecer reproduzindo sem questionar o que está posto. Havemos, pois, de concordar com Alves e Dimenstein (2003) quando frisam que o professor, teoricamente, ensina, mas na realidade não se mostra aprendendo.

Os fatos aqui relatados configuram um posicionamento frente às experiências constatadas e não se pretende limitar ou encerrar. Pelo contrário. Pretende-se estender o estudo com uso de entrevistas semi-estruturadas com professores, se possível, com as mesmas observadas e outros, visando perceber a real lacuna entre conhecimento teórico e a prática pedagógica no âmbito escolar. Em virtude do ora exposto e considerando a relevância da temática no âmbito da formação docente é que se sugere proceder à apropriação do presente estudo, bem como sua ampliação à possível temática de dissertação para programa de pós-graduação *strictu sensu* – Mestrado. Assim, espera-se contribuir para a visibilidade e o fortalecimento do estudo da formação de professores e os possíveis desdobramentos quanto à prática docente.

O que se aprende não é resultado; aprende-se no ato de aprender.

– *Fomos maus alunos* (2003).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, publicado no Diário Oficial da União de 15 de maio de 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf acessado em Junho/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP; Papirus, 2003.

FANFANI, Emilio Tenti. Notas sobre La construcción social Del trabajo docente. *In* CUNHA, Célio da, SOUSA; José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da,. **Políticas públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.253-277.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da, **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campina: Papirus, 1996.

GALIAZZI, Maria do Carmo e LINDERMANN, Renata Hernandez. **O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor**. Olhar de Professor. Ano/Vol6, nº 001. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. p. 135-150.

GATTI, Bernadete A.. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In* CUNHA, Célio da, SOUSA; José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da,. **Políticas públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 303-323.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: SP, Autores associados, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **A construção dos conceitos científicos em sala de aula**. [S.l.:s.n.], [2009?] Disponível em

http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFICOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf . Acessado em Junho/2013.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar.** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> . Acessado em Junho/2013

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber, 2012.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios.** 8ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 32. Ed. Campinas, Autores Associados. 1999 *apud* GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: SP, Autores associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio J . **O Projeto Político-Pedagógico: a saída para a escola.** Texto entregue no Seminário de Planejamento das Ações Pedagógicas nas Escolas da Rede Estadual De Pernambuco. Recife/PE, 2008.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. 4. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professora”: discursos e práticas na educação de surdos.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Diretrizes Projeto 04** – Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projetos-curriculares/projetos-4/diretrizes> . Acessado em Junho/2013

_____. Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.fe.unb.br/graduacao/presencial/projeto-academico-1> . Acessado em Junho/2013

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *apud* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1998