

MARILENE MARZARI

ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIDÁTICA NO  
CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA  
TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE V.V. DAVÍDOV

GOIÂNIA-GO

2010

MARILENE MARZARI

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIDÁTICA NO  
CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA  
TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE V.V. DAVÍDOV**

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

**GOIÂNIA-GO**

**2010**

## FICHA DE APROVAÇÃO

MARILENE MARZARI

### ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE V.V. DAVÍDOV

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2010.

#### BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalva Eterna Gonçalves Rosa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Sueli de Faria Sforni

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo

## DEDICATÓRIA

Às alunas que autorizaram o surgimento  
do desejo de conhecer e a vontade  
de aprender.

## AGRADECIMENTOS

Durante o período de realização deste estudo, muitas pessoas estiveram envolvidas. Infelizmente é impossível nominar todas, mas não posso deixar de registrar as que participaram diretamente do processo de elaboração desta tese.

Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO, meu reconhecimento e agradecimento pelo papel significativo na minha trajetória de formação pessoal e profissional. Em especial à orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pelo profissionalismo nas intervenções, pela confiança, pelo incentivo, pelas valiosas colaborações e, acima de tudo, pelo respeito ao meu tempo de aprendizagem.

Aos professores Dr. José Carlos Libâneo e Dr<sup>a</sup>. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, intelectuais dedicados aos estudos das teorias da educação e dos processos pedagógicos, que muito contribuíram, em diferentes momentos deste estudo, para a reflexão a respeito do processo de ensinar e de aprender e da importância da educação escolar no contexto social.

A prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalva Eterna Gonçalves Rosa e a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Sueli de Faria Sforini pelas contribuições na banca de defesa desta tese.

A prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, na qual lamentamos a ausência na banca de defesa, pelas valorosas contribuições que nos foram encaminhadas.

Ao Prof. Dr. Hidelberto de Sousa Ribeiro, companheiro de longos anos e que sempre me incentivou a estudar e agora partilha de mais esta importante etapa de minha formação acadêmica.

Aos meus pais, *in memoriam*, que me ensinaram as primeiras lições de justiça, perseverança e humildade que me acompanham ao longo da vida.

Aos irmãos, cunhadas e sobrinhos que, mesmo distantes, sempre estiveram presentes com palavras de incentivo e confiança e que me fizeram continuar a perseguir mais um sonho que ora se torna uma realidade.

A todos os colegas do doutorado, pela amizade, compreensão, incentivo, discussões, apoio e sugestões que muito contribuíram para as reflexões e o resultado que ora se torna público.

À secretária, Sabrina, pela atenção, paciência e dedicação com que me atendeu durante os anos de realização do Doutorado em Educação.

À Direção das Faculdades Cathedral e à Coordenação do Curso de Pedagogia,

pela autorização, acolhida e contribuições, sem as quais seria impossível a realização da pesquisa.

Às professoras do Curso de Pedagogia, especialmente Aline e Gisele, por terem permitido tantas aprendizagens significativas que puderam ajudar a compreender melhor o processo de ensino e de aprendizagem das alunas pesquisadas.

Às alunas do Curso de Pedagogia que fizeram parte deste estudo, pelo esforço, dedicação, persistência e pela decisão de renunciar ao merecido descanso nos finais de semana, na companhia de seus familiares, para se dedicar à atividade de aprendizagem e por terem me ensinado que vale a pena continuar lutando por uma educação escolar de qualidade para todos.

Aos profissionais da educação, especialmente os amigos e colegas do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO - e da Assessoria, pela paciência, incentivo e expectativa em relação ao estudo e suas possíveis contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Maria Celeste Saad Guirra, pelo profissionalismo e competência em realizar a correção minuciosa desta produção acadêmica.

Ao José Filho, pela paciência e presteza no serviço de suporte técnico prestado durante e no final dos trabalhos de formatação e impressão da tese.

À Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT - pela liberação de um ano das tarefas docentes, para que pudesse cumprir os créditos e realizar parte da pesquisa de campo.

# SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	12
<b>1 A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b>	<b>22</b>
1.1 CONFIGURAÇÃO MAIS RECENTE DA PESQUISA EM DIDÁTICA . . .	32
1.2 POSIÇÕES QUE DISPUTAM O OBJETO E O CONTEÚDO DA DIDÁTICA	36
1.2.1 Os Estudos Curriculares . . . . .	36
1.2.2 A Formação de Professores: diferentes perspectivas . . . . .	41
<b>2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DIDÁTICA</b>	<b>50</b>
2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM APORTE PARA O ENSINO VOL- TADO À FORMAÇÃO DE CONCEITOS . . . . .	50
2.2 TEORIA DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM . . . . .	61
<b>3 O CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO CONCRETO DO ENSINO DE DIDÁTICA</b>	<b>77</b>
3.1 O MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS . . . . .	77
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS APLICADAS DO ARAGUAIA - FACISA . . . . .	79
3.2.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia . . . . .	84
3.2.1.1 Carência Teórica . . . . .	87
3.2.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa . . . . .	90
3.2.1.3 Docentes . . . . .	90
3.2.1.4 Discentes . . . . .	93
3.3 AS PRÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA . . . . .	95
3.3.1 Acerca do Ensinar e do Aprender . . . . .	95
3.3.2 A Aula: lugar de [· · ·] ensinar e de aprender? . . . . .	98
3.4 A DIDÁTICA NA VISÃO DAS PROFESSORAS . . . . .	104

3.4.1	O Lugar da Didática no Curso de Pedagogia . . . . .	108
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE DIDÁTICA VOLTADO À FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO</b>	<b>111</b>
4.1	O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO . . . . .	111
4.2	PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM	121
4.2.1	Do Geral para o Particular . . . . .	122
4.2.2	Do Abstrato para o Concreto . . . . .	128
4.2.3	Do Coletivo para o Individual . . . . .	133
4.2.4	Interação, Mediação, ZDP . . . . .	139
4.2.5	Interiorização, Apropriação e Reprodução . . . . .	141
4.3	CONCEITOS BÁSICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DIDÁTICO . . . . .	144
4.3.1	Método Positivista . . . . .	144
4.3.2	Método Dialético . . . . .	149
4.3.3	As Teorias de Aprendizagem: Inatista, Behaviorista, Histórico-cultural	157
4.3.4	Pedagogia e Didática na Escola Tradicional e na Escola Nova . . . . .	165
4.3.5	Didática na Pedagogia Crítica . . . . .	172
4.4	VISÃO DAS ALUNAS SOBRE O CURSO EXPERIMENTAL . . . . .	183
4.5	MUDANÇAS QUALITATIVAS NA APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA . . . . .	185
4.5.1	Atividade Principal das Alunas . . . . .	185
4.5.2	A Visão das Alunas sobre Ensino e Aprendizagem no Curso de Pedagogia	186
4.5.3	A ZDP Inicial em Relação ao Conceito de Didática . . . . .	187
4.5.4	A Nova ZDP em Relação ao Conceito de Didática . . . . .	191
4.6	O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EM DIDÁTICA . . . . .	199
4.6.1	O Desenvolvimento do Pensamento Empírico . . . . .	200
4.6.2	A Permanência no Pensamento Empírico . . . . .	207
4.6.3	O Desenvolvimento do Pensamento Teórico . . . . .	219
4.7	DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMAL . . . . .	234
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>240</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>247</b>



ANEXO 01 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	255
ANEXO 02 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTE	258
ANEXO 03 – QUESTIONÁRIO - ALUNAS	259
ANEXO 04 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DISCENTES	260
ANEXO 05 – SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO	261
ANEXO 06 – EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO	262
ANEXO 07 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	274
ANEXO 08 – PARECER CONSUBSTANCIADO	276
ANEXO 09 – CRONOGRAMA DO CURSO	277

## LISTA DE FIGURAS

1	Método Dialético . . . . .	153
2	Método Dialético . . . . .	154
3	Teoria Behaviorista . . . . .	159
4	Teoria Behaviorista . . . . .	160
5	Concepções Psicológicas . . . . .	161
6	Didática na Pedagogia Tradicional e Nova . . . . .	167
7	Didática na Pedagogia Crítica . . . . .	175
8	Didática na Pedagogia Crítica . . . . .	176
9	Didática na Pedagogia Tradicional, Nova e Crítica . . . . .	181
10	Didática na Pedagogia Tradicional e Crítica . . . . .	182
11	Didática na Pedagogia Tradicional e Nova . . . . .	202
12	Didática na Pedagogia Crítica . . . . .	204
13	Teoria Behaviorista . . . . .	209
14	Teorias da Aprendizagem . . . . .	210
15	Teorias da Aprendizagem . . . . .	211
16	Didática na Pedagogia Tradicional e Nova . . . . .	212
17	Didática na Pedagogia Crítica . . . . .	214
18	Didática na Pedagogia Tradicional e Nova . . . . .	217
19	Didática na Pedagogia Crítica . . . . .	218
20	Teoria da aprendizagem Behaviorista . . . . .	222
21	Didática na Pedagogia Tradicional e Nova . . . . .	226
22	Didática na Pedagogia Tradicional, Nova e Crítica . . . . .	233

## RESUMO

Este estudo insere-se no campo da didática e tem como principal objetivo analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico, em didática, dos alunos que frequentam o Curso de Pedagogia-Licenciatura, em uma instituição de ensino privada de Barra do Garças-MT, e se preparam para ser professores na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A fundamentação teórica que norteou o estudo pautou-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky, na teoria da atividade de Leontiev e na teoria do ensino desenvolvimental de Davídov., além de outros autores como Chaiklin, Lompscher, Hedegaard entre outros que realizam pesquisas, em diferentes níveis de ensino, com o objetivo de pensar em um ensino que ajude os alunos a desenvolver um pensamento que supere o da lógica formal. A pesquisa de natureza qualitativa teve como procedimentos de coleta de dados a observação, a entrevista, a análise documental e a realização do experimento didático-formativo. A observação realizada durante a semana pedagógica, na instituição, e, mais especificamente, na turma investigada, ajudou a compreender o que e como pensam os docentes e discentes em relação ao ensino e à aprendizagem. As entrevistas com as professoras e alunas diretamente envolvidas com a pesquisa revelaram dados importantes a respeito da didática, principalmente tratando-se de um curso de formação de professores. A leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional revelou as intenções políticas, administrativas e pedagógicas da instituição, já a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia auxiliou na compreensão, principalmente da estrutura curricular do curso e das ementas. O experimento didático-formativo desenvolvido com as alunas do IV semestre do Curso de Pedagogia seguiu a estrutura da atividade de aprendizagem proposta por Davídov, na qual foram planejadas diferentes ações, operações e tarefas para cada um dos diferentes conceitos que se julgou necessário para a interiorização, apropriação e reprodução do essencial da didática, neste estudo, o processo de ensino. A análise da pesquisa revelou que os professores, em sua maioria, responsabilizam os alunos pela pouca aprendizagem e se isentam das responsabilidades de repensar uma melhor forma de organizar o processo, que é predominantemente transmissivo e se fundamenta na concepção da lógica formal. Os alunos, por sua vez, tendem a aceitar bem essa prática de ensino e dificilmente se colocam como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Se, de um lado, se tem uma formação acadêmica que resulte numa outra concepção de ensino, de outro, a realização do experimento didático-formativo mostra que existem possibilidades concretas de desenvolver o pensamento cognitivo dos alunos. Para isso, as atividades de ensino devem partir de uma lógica teórica, ou seja, do geral para o particular, do coletivo para o individual, do abstrato ao concreto pensado a fim de que os alunos formem o pensamento teórico imprescindível ao desenvolvimento do pensamento cognitivo.

**Palavras-chave:** Didática. Ensino desenvolvimental. Pensamento teórico.

## ABSTRACT

This study is inserted in didactics fields and its main objective is to analyze the contributions of the theory of developmental education for the formation of theoretical thinking in teaching, of the students who attend the Education-Degree Course in a private educational institution from Barra do Garças-MT, and prepare to be teachers in early childhood education and early years of elementary school. The theoretical framework which guided the study was based on Vygotsky's historical-cultural theory, Leontiev's activity theory and Davidov's developmental education theory, and other authors like Chaiklin, Lompscher, Hedegaard, among others who conduct research, at different levels of education, in order to think of an education that helps students to develop a thought which exceeds that of formal logic. The qualitative research had as its procedures data collection, observation, interviews, document analysis and the achievement of a didactic-formative experiment. The observation made during the pedagogical week at the institution, and, more specifically, the investigated classroom, helped to understand what and how teachers and students think about the teaching and learning. The interviews with teachers and students directly involved with the research revealed important data about the didactic, especially in the case of a training course for teachers. The reading of the Institutional Development Plan revealed the political, administrative and educational intentions of the institution, as for the analysis of the Political Pedagogical Project from the Pedagogy Course helped especially in understanding the curriculum structure and course rules. The formative-teaching experiment developed with the students from the fourth semester of Pedagogy followed the structure of learning activity proposed by Davíov in which different actions, operations and tasks were planned for each of the different concepts that are considered necessary for the internalization, appropriation and reproduction of the essential in teaching, in this study, the teaching process. The analysis of the survey revealed that teachers, mostly blame the students for not learning enough and exempt themselves from the responsibilities of rethinking in a better form to organize the process, which is predominantly transmissive and it is based on the conception of a formal logic. Students, in turn, tend to accept well this teaching practice and hardly put themselves as active citizens in their learning process. If, on one hand, there is an academic background which results in a different conception of teaching, on the other hand, the implementation of a formative- educational experiment shows that there are real opportunities to develop students' cognitive thinking. For this reason, the teaching activities should start from a theoretical logic, i.e., from general to particular, from the collective to the individual, from abstract to concrete, designed in order to enable students to form the theoretical thought which is essential to the development of cognitive thinking.

**Keywords:** Teaching, Developmental education, Theoretical thinking.

## INTRODUÇÃO

As discussões em relação a didática se acentuam, no Brasil, com o processo de redemocratização do país, a partir do final da década de setenta e início de oitenta do século XX, desencadeando uma série de pesquisas que buscam novos rumos para o ensino da disciplina de didática nos cursos de formação de professores. O interesse pelo estudo dessa temática está ligado à trajetória de atuação profissional da pesquisadora, principalmente na educação básica, exercendo, nos últimos anos, a função de professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO, na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. Aliada a isso está a condição de docente no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA, em Barra do Garças - MT, o que permitiu pensar mais sistematicamente sobre o ensino de didática, focando à formação inicial de professores no Curso de Pedagogia - Licenciatura da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No exercício da docência na educação básica, conviveu-se com inúmeros problemas, dentre os quais um que sempre chamou a atenção diz respeito à formação didática dos professores. A maioria dos docentes carecia de aportes teóricos e metodológicos, ou seja, necessitava de referenciais teóricos para que sua atividade de ensino resultasse em aprendizagem mais significativa para os alunos.

Ao ingressar, como professora, no Curso de Pedagogia percebeu-se que o problema também se apresentava na formação inicial, pois os futuros licenciados nem sempre alcançavam a aprendizagem didática desejável para estarem em condições de exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A atuação de pouco mais de cinco anos na formação inicial de professores possibilitou identificar que o corpo docente do Curso de Pedagogia também apresentava diferentes fragilidades no que se refere ao conhecimento da didática, essencial para o exercício da profissão o que, conseqüentemente, acaba por se refletir na aprendizagem dos futuros professores/pedagogos. Tais percepções foram encaminhando para a definição do tema da didática na formação de professores, especificamente

no Curso de Pedagogia, como uma preocupação para estudos.

Do ponto de vista teórico, o interesse pela didática foi vivificado com o estudo da teoria histórico-cultural, particularmente de Vygotsky, Leontiev e Davídov. Compreende-se que os conceitos e princípios teóricos discutidos por esses autores são de grande relevância, pois pode-se dizer que há entre eles uma tese comum: a educação e o ensino exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo do sujeito, uma vez que a educação, como processo social de mediação cultural, produz mudanças qualitativas na constituição subjetiva das pessoas, em suas formas de se relacionar com o conhecimento, com a realidade e com os outros. Desse modo, a atividade de ensino desempenha papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes de sua história social.

Na realidade educacional brasileira, o tema da formação didática do professor/pedagogo não pode ser discutido sem se considerar a determinação legal que regula a prática profissional. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,<sup>1</sup> cabe ao professor/pedagogo, especificamente, a responsabilidade pela inserção das crianças e/ou adultos na vida escolar. O Art. 4 da legislação atribui ainda ao licenciado em pedagogia a atuação: “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1, 2006, p. 1).

Uma leitura mais atenta desse artigo e dos demais que compõem o documento, permite fazer uma análise de suas implicações na formação inicial do professor, pois, embora essas diretrizes deixem claro que a ênfase está na docência, expressam a necessidade de uma amplitude de conhecimentos de que o professor precisa se apropriar, em quatro anos de formação inicial. Esse pouco tempo de formação acadêmica inicial acaba inviabilizando uma maior consistência teórica em disciplinas fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem necessários ao exercício da docência. Consequência disso é que o Curso de Pedagogia apresenta uma variedade de disciplinas, sem dúvida, importantes para a formação do professor, mas que carecem de um aprofundamento nos seus conceitos essenciais. Isso

---

<sup>1</sup>Sabe-se que não há consenso quanto ao conceito de pedagogia. Neste estudo, parte-se da compreensão de pedagogia enquanto uma ciência da educação que busca esclarecimento a respeito de seu objeto de estudo, a educação, a partir das contribuições das demais ciências da educação. Resguardando suas particularidades, autores como Pimenta (2002, 2006), Libâneo (2000, 2002, 2006), Franco (2002, 2008) entre outros, defendem a pedagogia como uma ciência da educação que tem como objeto de estudo a educação, isto é, às práticas educativas e/ou fenômenos educativos intencionais e de investigação social. Assim, a pedagogia se configura como a ciência da educação que se ocupa com a ação de educar, com o ato educativo e com a intervenção do mesmo, a fim de conhecê-lo e transformá-lo. Isso não significa se confrontar com as outras ciências que também estudam a educação, mas assumir que, segundo Pimenta e Libâneo (2002), a pedagogia tem sua significação epistemológica assumindo-se como ciência da prática social da educação. Reconhecendo-se a complexidade do objeto de estudo da pedagogia que requer a necessidade do aporte teórico das demais ciências, que também abordam o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, a Pedagogia se distingue das demais ciências por estudar o fenômeno educativo em sua globalidade, inclusive para integrar os enfoques das demais ciências em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos complexos problemas que envolvem o ato educativo.

acarreta uma série de fragilidades na prática dos professores, sobretudo no que se refere à sua efetiva capacidade de promover nos alunos a apropriação de conceitos básicos para esses níveis de ensino.

Além disso, uma parcela significativa dos docentes que atuam nos cursos de formação inicial de professores também possui uma prática de ensino decorrente de sua formação acadêmica e que contribui pouco para desenvolver o pensamento dos alunos. Esses cursos carecem de uma perspectiva mais clara do ensino, principalmente em relação à didática e às metodologias, que contribua para desenvolver, no futuro professor, uma base conceitual que contemple a prática pedagógica. Isso tudo tem ocasionado inúmeras dificuldades para o exercício profissional dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, entre elas, a de promover, efetivamente, um ensino que favoreça o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nesse sentido, as instituições responsáveis pela formação de professores, mais especificamente do Curso de Pedagogia - Licenciatura<sup>2</sup>, devem ter a preocupação de superar o caráter de transmissoras de conteúdos lógico formais<sup>3</sup> para que, de fato, os futuros profissionais se desenvolvam como sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, com autonomia intelectual, elemento básico para exercer as atividades indicadas no parágrafo único do artigo 4º da Resolução CNE/CP N. 1 de 2006. Sem dúvida, os professores devem ser sujeitos capazes de desenvolver uma visão crítica dos conhecimentos, das relações e das práticas culturais e sociais, visando ações transformadoras, a fim de que possam auxiliar seus alunos para que, também, sejam sujeitos críticos. Mas, para isso, é necessário que disponham de conhecimentos teóricos e práticos, entre eles, de uma boa formação didático-pedagógica.

Entende-se que a didática, como disciplina responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem e na qual estão implicadas concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas, envolve objetivos, conteúdos curriculares, métodos de ensino, procedimentos avaliativos, entre outros, imprescindíveis para fazer com que os alunos se constituam como sujeitos pensantes, capazes de refletir e de se utilizar dos conceitos nas diferentes situações de vida, prática impossível sem que ela tenha o compromisso com um ensino que forme o pensamento conceitual dos alunos. Nessa perspectiva, o ensino se constitui como mediação na relação ativa dos alunos com o saber sistematizado e científico.

Libâneo (2004) lembra que, no processo de ensino e de aprendizagem, a didática tem papel fundamental, principalmente em se tratando de cursos de formação de profes-

---

<sup>2</sup>A Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006 ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia, reduz o curso de pedagogia à formação de docentes, contrariando um significativo grupo de educadores que defendem a pedagogia enquanto ciência que busca estudar as práticas educativas em sua amplitude.

<sup>3</sup>Para Davídov: “A lógica formal tradicional e a psicologia pedagógica descrevem somente os resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de classificar os objetos segundo seus traços externos e identificá-los”. DAVÍDOV, 1988, p. 105.

sores, já que os objetivos de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem devem ser, antes, objetivos de formação de professores. Isso implica afirmar que a sociedade necessita de profissionais que concretamente possam ajudar os alunos na aprendizagem de conceitos científicos, de cultura, de valores, de ética, entre outros, como instrumentos básicos para a vida e a ação no mundo, para a participação ativa na vida social e produtiva, ou, como escreve Davídov (1988), que tenham um elevado nível de cultura geral e preparação profissional. Portanto, ao ensinar, os professores devem, no mínimo, prover os alunos da organização do pensamento e do processo de formação de conceitos.

Os estudos de Vygotsky mostram que a formação de conceitos se inicia, quando a criança começa a estabelecer seus primeiros contatos com o meio social e a lidar com os fenômenos e objetos que são observados e comparados por ela no contexto social. Assim, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, o que implica que toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. (VYGOTSKY, 2005a, p. 109). A criança já chega à escola com conhecimentos adquiridos em situações informais de aprendizagem que são os conceitos espontâneos. Mas é na escola, na aprendizagem mediada pelo processo de ensino, que deve ocorrer a apropriação de conceitos científicos.

Nesse sentido, a educação sistematizada desempenha papel fundamental, quando forma o pensamento teórico necessário ao desenvolvimentno cognitivo<sup>4</sup> das crianças e/ou adultos. Portanto, “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”. (VYGOTSKY, 2005a, p. 115). Com base na concepção histórico-cultural de Vygotsky, Davídov (1988) argumenta que o sistema de ensino não tem conseguido contribuir para a solução de importantes problemas ligados à tarefa social porque os conteúdos e os métodos de ensino se orientam predominantemente para a formação do pensamento empírico, baseado na lógica formal, que, embora importante, acaba sendo insuficiente, porque deixa de promover o pensamento teórico dos alunos. Em vez disso, a escola deveria ensinar prioritariamente para impulsionar o desenvolvimento cognitivo. Assim, entende-se que o ensino de didática, no Curso de Pedagogia - Licenciatura deve dispor aos futuros professores esse fundamento histórico-cultural.

Em busca de produções acerca da questão, observa-se que os estudos orientados pela concepção histórico-cultural, particularmente pela teoria da atividade e pela teoria da atividade de aprendizagem, têm avançado em alguns países, como Rússia, Estados Unidos, países do Norte da Europa, entre outros. As pesquisas têm investigado e apontado a importância da teoria do ensino desenvolvimental, no processo de formação de conceitos teóricos em crianças dos anos iniciais. De acordo com Chaiklin ((1999) há também estudos que

---

<sup>4</sup>Os estudos de Davídov (1988) se utilizam de diferentes denominações, psíquico, mental e cognitivo, para discutir o papel da educação escolar no desenvolvimento dos alunos. Neste estudo, a opção é utilizar-se somente da denominação de desenvolvimento cognitivo.



indicam a aplicabilidade dessas teorias no ensino médio e no superior.

No Brasil, o levantamento realizado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 1988 a 2008, mostrou 330 dissertações de mestrado defendidas entre 1992 a 2008 e 83 teses de doutorado entre 1996 a 2008, trazendo a teoria histórico-cultural de Vygotsky como referencial<sup>5</sup>. Esta e a teoria da atividade aparecem em 121 dissertações entre 1994 a 2008 e 41 teses defendidas no período de 1996 a 2008. Em relação à teoria do ensino desenvolvimental estavam cadastradas, na CAPES, somente 5 dissertações de mestrado, defendidas no período de 2005 a 2008, todas da Universidade Católica de Goiás - UCG<sup>6</sup>.

Esse levantamento indica que houve um significativo aumento nas produções, especificamente nos últimos dez anos, que têm como referencial a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade. A partir dos anos de 2000,<sup>7</sup> se intensificaram as produções, principalmente nos programas que oferecem cursos *stricto sensu* de mestrado.

Os recentes estudos permitem dizer que os autores clássicos da teoria histórico-cultural, como Vygotsky, Leontiev e Luria são relativamente conhecidos por uma parcela significativa de educadores brasileiros. Tanto que, nas políticas públicas educacionais, o que se identifica é a menção, principalmente à teoria histórico-cultural de Vygotsky que aparece nas propostas que foram, ou estão sendo desencadeadas pelo Ministério da Educação, por algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Porém, o que se constata, na realidade educacional, é uma precária apropriação teórica e metodológica dos fundamentos da teoria histórico-cultural quando não uma leitura mais superficial que pouco tem contribuído para, efetivamente, se refletir em mudanças nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos. De fato, os resultados da avaliação institucional realizada pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, em 2007, mostram que muitos cursos de Pedagogia, nas mais diferentes instituições do país, apresentam sérios problemas na qualidade da formação dos profissionais.

Entende-se que o nível de aprendizagem escolar, na educação infantil e dos anos iniciais no ensino fundamental, tem relação significativa com a formação acadêmica dos

---

<sup>5</sup>Critérios adotados para realizar o levantamento: Primeiro - Teses e Dissertação com a teoria histórico-cultural; segundo - Teses e Dissertação com a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade; terceiro - Teses e Dissertação com a teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental.

<sup>6</sup>Esta universidade, a partir de dezembro de 2009, passou à denominação de Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO.

<sup>7</sup>Até o ano de 1999 foram cadastradas 26 dissertações que se utilizam da teoria histórico-cultural e 03 que trazem as teorias de Vygotsky e de Leontiev; 06 teses de doutorado com a teoria histórico-cultural e 04 envolvendo as duas teorias. Esse levantamento se aproxima dos dados trazidos por Duarte (2002) quando dizia que ainda eram poucas as investigações que se apoiavam nessas teorias para realizar pesquisas, na área de educação. Particularmente, na teoria da atividade de Leontiev encontram-se as pesquisas de mestrado e doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, de pesquisadores como Manoel Oriosvaldo de Moura (orientador de várias pesquisas, 2000, 2002, 2003), Sforini (2003), Serrão (2004), Cedro (2004, 2008), Asbahr (2005) entre outros que buscam investigar o processo de ensino e de aprendizagem de alunos, mais especificamente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

professores, de modo especial, com a formação didática; por isso, se faz necessário investigar, problematizar e desenvolver estudos que contribuam para uma reflexão mais crítica acerca dessa formação.

Assim, esta pesquisa envolve a formação didática do futuro professor e está delineada, mais especificamente, a partir das contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. A partir da revisão bibliográfica realizada sobre o tema, pode-se dizer que não foram identificados, até o momento, estudos que, com base na abordagem histórico-cultural e, especificamente da teoria do ensino desenvolvimental, tratassem da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia-Licenciatura.

Entende-se que a didática assume um papel significativo ao organizar e viabilizar o ensino escolar, com o objetivo de ajudar a desenvolver o pensamento cognitivo dos alunos, por meio dos conteúdos teóricos a serem apropriados, a fim de fazer com que aprendam como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, assim, formem um conceito teórico desse objeto para lidar nas diferentes situações concretas da vida prática.

Parte-se do entendimento de que, ao ensinar, o professor exerce um papel significativo quando realiza a mediação didática entre a cultura produzida historicamente e a interiorização, apropriação e reprodução dos conceitos por parte dos alunos. Isso requer muito do professor, principalmente uma consistente formação teórica e didática. Assim, a presente investigação enfatiza essa formação no Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, a partir de alguns questionamentos: que repercussões teria, na qualidade da aprendizagem do graduando de pedagogia, o ensino de didática fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental? Esse ensino pode desenvolver nos alunos os conceitos fundamentais da didática? Que contradições envolvem a realização prática do ensino desenvolvimental no contexto de um Curso de Graduação em Pedagogia? Qual a visão dos futuros professores que se preparam para assumir a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ao aprenderem didática por meio do ensino desenvolvimental? Que análise os alunos fazem de sua aprendizagem mediante esse ensino?

O **problema** que se buscou investigar pode ser assim expresso: o ensino de didática, fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental, pode ajudar os alunos do Curso de Pedagogia - Licenciatura a formar o pensamento teórico em didática?

Dirigida a essa questão, a pesquisa partiu do pressuposto de que a teoria do ensino desenvolvimental pode ajudar a desenvolver um pensamento didático baseado nos conceitos teóricos fundamentais da didática. Mas, considerando-se que, concretamente, o curso e a formação do professor não estão orientados nessa perspectiva, a práxis desse tipo de ensino pode revelar contradições, tanto na prática como no próprio sistema de ensino.

Outra questão a ser considerada é que os estudantes, em geral, ainda que se possa verificar a presença de outras formas de ensino, têm uma vida escolar marcada pelo ensino

fundamentado na lógica formal. Chegam ao curso de graduação habituados a um método de pensamento calcado na definição, memorização e reprodução mecânica de conteúdos. No Curso de Pedagogia se constata que o enfoque corrente nos projetos pedagógicos é de que os futuros professores devem aprender a ensinar, de modo a superar esse modelo de ensino. Todavia, a formação acadêmica continua nos seus limites.

Assim, esta pesquisa teve como **objetivo principal** analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do conceito de didática, por alunos do Curso de Pedagogia - Licenciatura na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em decorrência disso, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

- analisar a aprendizagem dos alunos decorrente de uma proposta metodológica calcada no ensino desenvolvimental;
- descrever aspectos didáticos predominantes no Curso de Pedagogia;
- pontuar as contradições de se realizar o ensino desenvolvimental.

Para realizar a pesquisa, buscaram-se os fundamentos na abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto pesquisado, admite a descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, que são fundamentais no desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Decorrente disso, a intenção do pesquisador é verificar como determinados problemas se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos, nas interações cotidianas e os significados que os participantes atribuem ao que está sendo pesquisado. Além disso, a pesquisa qualitativa dá condições para entender o indizível, aquilo que está além das aparências, uma vez que sua intenção se volta para as dimensões da realidade que se manifestam, às vezes, de forma incipiente nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem, na cultura, entre outras dimensões presentes nas pessoas envolvidas no estudo.

Para a coleta de dados recorreu-se à observação, às entrevistas semiestruturadas e à análise de documentos do curso pesquisado. A observação *in loco* permitiu uma ampla variedade de descobertas, de percepções, de representações, de sentimentos e de aprendizagens, a respeito do objeto de investigação. O recurso à observação foi pautado nas recomendações de Laville e Dionne de que a observação “não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a crítica nos planos da confiabilidade e da validade”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176). Buscou-se registrar o máximo de ocorrências que interessavam à revelação do objeto da pesquisa, num esforço atento ao que afirmam Ludke e André: “a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação

de ocorrência de um determinado fenômeno”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Assim, a observação se constituiu um meio fundamental para levantar informações que permitissem conhecer, num primeiro momento, como os professores do Curso de Pedagogia organizavam o ensino e como os alunos lidavam com o conhecimento, sua participação e interação nas aulas, suas relações com os objetos de aprendizagem e com os colegas. A observação, em função da matriz curricular, horário e autorização das professoras, foi realizada no primeiro semestre de 2008, nas disciplinas de Filosofia da Educação e Educação e Diversidade: desafios e perspectivas.

Na sequência da pesquisa foi feito o acompanhamento do desempenho das alunas que frequentavam o IV Semestre do Curso de Pedagogia,<sup>8</sup> durante a realização de um curso de extensão, no qual se realizou o experimento didático-formativo<sup>9</sup> organizado e desenvolvido pela pesquisadora nas dependências das Faculdades Cathedral, em forma de curso de extensão, no período de agosto a dezembro de 2008, com carga-horária de 60 (sessenta) horas.

Todas as trinta alunas do IV Semestre do Curso de Pedagogia da FACISA foram convidados a fazer parte da pesquisa. Vinte e cinco concordaram em participar do experimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Somente uma aluna, por motivos particulares, precisou se afastar do curso e interromper sua participação. O curso de extensão<sup>10</sup> foi organizado para desenvolver o experimento didático-formativo que consistia, em 05 (cinco) unidades. Recorreu-se, em grande parte, à filmagem, a fim de auxiliar na análise dos resultados das ações e operações de ensino e de aprendizagem, de forma mais criteriosa.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para saber se a teoria em estudo produziu mudanças na forma de pensar das alunas, principalmente. Nos dizeres de Bogdan e Biklen a entrevista serve, também, para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). De posse dessas informações, o pesquisador formula pontos que devem ser tratados com o entrevistado, que tem a liberdade de expressar suas ideias a respeito do tema. Além destas, as orientações de Ludke e André (1986) contribuíram no sentido de permitir que as entrevistadas abordassem suas percepções a respeito do ensino, com base nas informações que

<sup>8</sup>A turma de Pedagogia investigada é formada somente por mulheres.

<sup>9</sup>Como se verá adiante o experimento didático-formativo consiste no estudo das mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo/psicológico dos estudantes mediante a influência do pesquisador e da dinâmica de organização do ensino. Caracteriza-se como processo histórico-cultural, dinâmico e contraditório. Portanto, deixa de guardar relação com a busca de exatidão, da objetividade, da neutralidade e do controle completo e rigoroso das variáveis.

<sup>10</sup>A organização de um curso de extensão permitiu o desenvolvimento do experimento didático-formativo desenvolvido fora do calendário letivo da Faculdade

detinham e que, no fundo, se constituíam na verdadeira razão da entrevista. Teve-se o cuidado de promover um clima de aceitação entre pesquisadora e pesquisadas uma vez que: “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

As entrevistas com as alunas foram realizadas durante a última unidade de ensino do experimento didático-formativo - novembro e dezembro de 2008. No início do curso, no qual se desenvolveu o experimento, foi solicitada das alunas a produção de um texto que expressasse a sua compreensão em relação a conceitos como educação, aprendizagem, ensino e didática. No final, todas foram entrevistadas, com vistas a saber se havia ocorrido mudanças em relação a esses conceitos e no modo de organização e viabilização do ensino, a partir dos fundamentos da teoria do ensino desenvolvimental, em estudo.

Com as docentes<sup>11</sup>que lecionavam na turma investigada, as entrevistas visavam identificar seu pensamento acerca da disciplina de didática, como organizavam o ensino e como avaliavam a aprendizagem das alunas.

A análise documental, neste estudo, se constituiu como uma: “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, partiu-se de alguns documentos como: Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico do Curso; Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Planos de Ensino, entre outros, que permitiram ter um maior conhecimento dos dispositivos legais que regulamentam o referido curso.

Também foi aplicado um questionário para obtenção de informações que apresentassem um delineamento do perfil das alunas participantes. O intuito desse procedimento de pesquisa era fazer o levantamento de dados relacionados com a vida pessoal, escolar e profissional delas. Ao preencher o questionário, cada aluna escolheu um codinome que tinha como objetivo resguardar seu anonimato.

O presente texto relata a pesquisa e está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata do percurso da didática no Brasil, que inicialmente era um curso e, no decorrer do processo histórico se constituiu como disciplina geral e específica, obrigatória nos cursos de licenciatura. Além disso, aborda as principais vertentes que disputam o campo<sup>12</sup> da didática a partir da década de oitenta do século XX.

O segundo aborda os principais conceitos da teoria histórico-cultural formulada

---

<sup>11</sup>As professoras que lecionavam na turma de Pedagogia investigada eram todas mulheres.

<sup>12</sup>Pierre Bourdieu discute o conceito de campo em diferentes perspectivas, ou seja, econômico, político, social, cultural entre outros. Em seus estudos mostra que o campo científico define-se como um espaço no qual ocorre uma luta pelo monopólio da autoridade científica em impor o poder por uma determinada definição teórica ou de ciência. Para entender melhor essa questão indica-se o livro: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu - sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

por Vygotsky e suas contribuições para a compreensão da aprendizagem. Apresenta, ainda, a teoria psicológica da atividade, sistematizada por Leontiev e a teoria da atividade de aprendizagem de Davídov, também conhecida como teoria do ensino desenvolvimental e que norteou a maior parte da realização do desenvolvimento desta pesquisa. Destacam-se as contribuições do enfoque histórico-cultural para a didática.

O terceiro capítulo trata do *locus* da pesquisa, da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPC e do processo de ensinar e de aprender presente na instituição e no curso investigado. Por último, apresenta a compreensão dos docentes do curso em relação à didática e ao lugar que ela ocupa nas práticas pedagógicas.

O quarto e último capítulo foi dedicado à descrição e apresentação dos resultados do experimento didático-formativo, cuja ênfase centra-se, inicialmente, na explicitação do princípio da didática, objeto científico a ser convertido em objeto de aprendizagem das alunas pesquisadas, a partir das contribuições da teoria da atividade de aprendizagem. Neste capítulo, apresentam-se ainda a interpretação e análise dos resultados do experimento didático-formativo e seus efeitos na aprendizagem de didática pelas alunas participantes da pesquisa.

As considerações finais consistem nas aproximações conclusivas a respeito das contribuições da teoria de ensino desenvolvimental para os cursos de licenciatura em pedagogia, particularmente no ensino de didática, dos desafios e, inclusive, das contradições na prática de ensino.

# 1 A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo descrever a constituição do campo da didática, no Brasil, a partir do final da década de trinta aos anos setenta do século XX, quando ela se constituía basicamente como método e técnica de ensino. Na sequência, discutem-se seus rumos, a partir do processo de abertura política, final da década de setenta, e de como se encontra, atualmente, bem como as posições que disputam seu objeto e conteúdo. Merecem destaque as discussões em relação aos estudos curriculares, a formação continuada dos professores e as recentes contribuições da teoria histórico-cultural, mais especificamente da teoria do ensino desenvolvimental no campo da didática.

O estudo de Veiga (1990) mostra que, no Brasil, sua origem como disciplina nos cursos de formação de professores, em nível superior, está vinculada à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. A autora ressalta que: “No início, a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores era realizada no Instituto de Educação, sendo aí incluída a disciplina ‘Metodologia do Ensino Secundário’, equivalente à didática hoje nos cursos de licenciatura”. (VEIGA, 1990, p. 30)

Com a criação do Decreto-Lei nº. 1.190 de abril de 1939, fica instituída a Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi que, em seu Art. 20, institui a didática como: “curso e disciplina, com duração de um ano. A legislação educacional foi introduzindo alterações para, em 1941, o curso de didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três + um)”. (VEIGA, 1990, p. 30)

Em relação à Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi, Garcia (1994) relata que esta foi organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, sendo que: “cada seção correspondia a um ou mais cursos; e uma seção especial de didática à qual correspondia o curso de didática, com a duração de um ano, abrangia as seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação”. (GARCIA, 1994, p. 47). Assim, a antiga disciplina metodologia do ensino secundário desdobra-se nas disciplinas de

didática geral e de didática especial. “O curso de Didática, portanto, substitui a anterior formação pedagógica que concedia o direito ao exercício do magistério”.(VEIGA, 2002, p. 48)

Para Garcia (1994) e Veiga (2002) a criação da FNFi levou à implantação do padrão federal de ensino da didática em nível superior, ao qual todos os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições deveriam se adaptar. Com isso, o aluno que estudava nessa faculdade se formava como bacharel no curso escolhido, em três anos. Após isso, era facultada a matrícula no curso de didática, para que obtivesse a formação em licenciatura, estando apto a atuar em curso secundário ou escola normal, dependendo da área de formação. “Foi dessa forma instituída a didática, em forma ao mesmo tempo de curso e de disciplina, neste último caso como conteúdo de ensino obrigatório nos currículos de formação de professores em nível superior”. (GARCIA, 1994, p. 47)<sup>1</sup>

Em relação ao Curso de Pedagogia, o Art. 58 das Disposições Gerais e Transitórias do Decreto-Lei n. 1.190 de abril de 1939, dispõe sobre: “a não obrigatoriedade de os bacharéis em Pedagogia cursarem aquelas disciplinas do curso de didática que já houvessem estudado anteriormente. Assim, as disciplinas do curso de didática frequentadas pelos alunos oriundos da Pedagogia se reduzem à didática geral e à metodologia do ensino primário”. (GARCIA, 1994, p. 105). Com isso, a didática tinha papel fundamental para as outras licenciaturas<sup>2</sup> e apenas subsidiárias nos Cursos de Pedagogia, uma vez que este já se constituía como o espaço da formação pedagógica do especialista em educação.

Garcia (1994) destaca que diferentemente das disciplinas específicas de cada curso que, na sua maioria, eram ministradas por professores estrangeiros (franceses, italianos, alemães) a disciplina de didática geral e específica, para todos os cursos, era ensinada por professores oriundos da Escola Normal. Esses professores, quando muito, possuíam curso de formação de especialistas na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico<sup>3</sup>, criada em 1929, no Estado de Minas Gerais.

É importante destacar que, no início, tanto a didática geral quanto a específica eram ministradas por um único professor que ensinava “conteúdo de caráter genérico em que não se distinguiam as questões relativas ao ensino e à aprendizagem das diferentes áreas ou matérias de estudo, ou, quando muito, a didática especial resumia-se a um elenco de técnicas

<sup>1</sup>Tanto Veiga (1990) quanto Garcia (1994) dizem que os cursos eram organizados no esquema três + um, ou seja, o aluno frequentava o curso de Bacharel (três anos) e depois fazia o curso de didática (um ano).

<sup>2</sup>Licenciados eram os alunos que concluíam o curso de bacharelado em uma das seções fundamentais da FNFI, ou seja, Filosofia, Ciências e Letras e que concluíam o curso de didática, no qual recebiam a formação para serem professores.

<sup>3</sup>Os estudos de Garcia mostram que: “O Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico tinha como objetivo preparar uma elite de especialistas e professores para as escolas normais e o ensino primário capazes de renovar esse nível de ensino dentro dos princípios de uma pedagogia moderna. Para isso, foram recrutados professores em instituições européias, entre eles, Helena Antipoff, um nome reiteradamente lembrado como tendo dado uma contribuição decisiva no campo da pedagogia em Minas Gerais e mesmo no Brasil todo”.



e métodos de natureza indistinta”.(GARCIA, 1994, p. 64)

Em relação à educação escolar, Veiga (1990) mostra que as décadas de trinta e quarenta, do século XX, foram marcadas pelo equilíbrio entre as influências da concepção humanista tradicional - católica - e humanista moderna - pioneiros da educação nova. Com a influência da pedagogia nova, a didática também passa a acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem, em que teoria e prática se justapõem. “A didática é entendida como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico”. (VEIGA, 2002, p.52)

De acordo com Garcia (1994), os conteúdos de didática ensinados nos cursos de licenciatura sofreram a influência, por um lado, do pensamento liberal europeu e, por outro, do pragmatismo americano, principalmente do pensamento de Dewey, formando uma versão brasileira da escola nova. O projeto escolanovista propõe a formação de um novo tipo de homem, ao defender os princípios democráticos de que todos têm o direito de se desenvolverem. No entanto, Veiga alerta: “isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante”.(VEIGA, 2002, p. 50). Com isso, a escola desconsidera a realidade brasileira em seus aspectos econômico, político e social. Face a isso, o movimento escolanovista preconizou a solução de problemas educacionais numa perspectiva interna da escola, e esses problemas passam a ser vistos como uma questão escolar e técnica, na qual a preocupação com os objetivos e conteúdos acabaram sendo transferidos para os métodos de ensino. Nesse contexto, a didática era influenciada pelo discurso escolanovista que defendia uma proposta de educação escolar diferenciada da vigente.

O problema está em superar a escola tradicional, em reformar internamente a escola. Afirmar-se a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança; os princípios de atividade, de individualização, de liberdade, estão na base de toda proposta didática; parte-se da importância da psicologia evolutiva e da aprendizagem como fundamento da didática: trata-se de uma didática de base psicológica; afirma-se a necessidade de ‘aprender fazendo’ e de ‘aprender a aprender’; enfatiza-se a atenção às diferenças individuais; estudam-se métodos e técnicas<sup>4</sup>. (CANDAUI, 1985, p. 16)

Nessa perspectiva, a prática pedagógica escolar fundamentava-se basicamente nos

---

<sup>4</sup>Os estudos de Veiga (2002) trazem os métodos e técnicas de ensino propostos pela escola nova: centro de interesse, estudo dirigido, unidades temáticas, métodos de projetos, a técnica de fichas didáticas, o contrato de ensino etc. “O ensino é concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas. Os passos do processo de ensino são os mesmos do processo de pesquisa, quais sejam: determinação do problema, levantamento de dados, formulação de hipóteses, experimentação envolvendo alunos e professores, configuração ou rejeição das hipóteses formuladas”.(VEIGA, 2002, p. 52)

métodos e técnicas a serem aplicados, indistintamente, às diferentes realidades.

Em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/1961, o esquema de três + um foi extinto pelo Parecer nº. 292 de 14/11/1962 do Conselho Federal de Educação - CFE que fixa os currículos mínimos e estabelece as disciplinas pedagógicas: psicologia da educação (adolescência e aprendizagem); elementos de administração escolar; didática e prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Garcia (1994) afirma que essas mudanças trouxeram uma redução das matérias pedagógicas obrigatórias no currículo mínimo do licenciado que passaram de seis para quatro<sup>5</sup>.

Nesse contexto, “A Didática perdeu seus qualitativos Geral e Especial”. (VEIGA, 2002, p. 53). A didática especial, até então responsável pela articulação do conteúdo de ensino com o método foi substituída pela prática de ensino, esvaziada do seu conteúdo teórico. A partir dessa nova perspectiva, a prática de ensino passa a ser realizada, preferencialmente, nas próprias escolas da comunidade<sup>6</sup> e não mais nos Ginásios de Aplicação, previstos na legislação desde 1946. Segundo Garcia (1994), o Ginásio de Aplicação destinava-se à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática e ficavam sob a responsabilidade da cadeira de didática e da direção de seu catedrático.

Em relação à mudança da didática especial para prática de ensino, Garcia (1994) pontua que, mais uma vez, a dicotomia teoria/prática se caracteriza na formação de professores, uma vez que: “a teoria de ensino é atribuída à psicologia e à didática geral e a prática, à prática de ensino”. (GARCIA, 1994.p. 124)

O desdobramento do curso de didática em dois sub-campos - didática e prática de ensino - e sua proximidade em termos de seu objeto e papel na formação de professores desencadeou, segundo Garcia: “inúmeras disputas e conflitos motivados pela definição dos seus objetivos e das tarefas que a cada qual estariam reservadas na formação de professores”.(GARCIA, 1994, p. 124). Resultado disso foi que a matéria de didática enfatizava os fundamentos da didática e um corpo de procedimentos técnico-metodológico de caráter genérico, no qual a prática de ensino, que se constituía em um prolongamento da didática geral, tinha a função de verificar a aplicação desses conteúdos às diferentes matérias de ensino.

Dessa forma, à prática de ensino cabia observar a aplicação dos conteúdos da

---

<sup>5</sup>Antes da redução as matérias pedagógicas ocupavam um ano letivo ou 1/4 da formação total do licenciado, na nova proposta vão ocupar 1/8 de um período total de formação de quatro anos. (GARCIA, Maria Manuela Alves. A Didática no Enisno Superior. São Paulo: Papirus, 1994).

<sup>6</sup>A obrigatoriedade de as Faculdades de Filosofia instalarem um Ginásio de Aplicação para a prática de ensino dos alunos de didática é revista pelo Parecer nº 292, de 4 de novembro de 1962, diante de dois tipos de problemas que a instalação dessas escolas suscitavam: um primeiro foi o próprio fato de que a maioria das Faculdades de Filosofia não chegou a cumprir a medida tomada em 1946 pelo volume de custos materiais e humanos que implicavam a instalação e manutenção desse tipo de escola; um segundo problema estava na argumentação de quem defendia a realização dos estágios nas próprias escolas da comunidade, por serem os Ginásios de Aplicação realidades que pouco ou nada se assemelhavam às escolas onde os futuros licenciados iriam trabalhar”.(GARCIA, Maria Manuela Alves. A Didática no Enisno Superior. São Paulo: Papirus, 1994, p.112)

matéria de didática às diferentes matérias, uma vez que a prática de ensino carecia de um corpo teórico capaz de fornecer soluções aos problemas do ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas ensinadas. Isso causava, de certa forma, insatisfação dos professores da disciplina que iniciaram uma busca em direção à natureza própria do ensino de cada disciplina científica. Assim,

enquanto a didática geral prossegue tentando se constituir como teoria geral do ensino capaz de explicar as questões do ensino e da aprendizagem do conjunto das disciplinas escolares, a prática de ensino, negando essa possibilidade vai em busca da natureza própria do ensino de cada conteúdo ou disciplina científica. (GARCIA, 1994, p. 139-140)

Essa busca levou os professores de prática de ensino a reclamarem uma maior autonomia dessa disciplina em relação à didática.

Esses reclamos tiveram como consequência, por um lado, a negação da própria didática como uma teoria geral do ensino e, por outro, o incremento da pesquisa - no final dos anos 70 e durante a década de 1980 - na busca de um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino de um dado conteúdo, processo facilitado pela organização de cursos de pós-graduação que visavam à formação de especialistas no ensino das diferentes áreas de conhecimento. (GARCIA, 1994, p. 129)

O período de 1960 a 1968, segundo Veiga (2002), foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar no poder.

Durante o período em que o país esteve sob o regime de ditadura militar (1964-1979), o sistema de ensino se fundamentava nos critérios de racionalidade, produtividade e eficiência. Esse período foi marcado por uma série de mudanças, entre elas, a centralização das decisões administrativas e políticas, separando o processo de concepção e controle da dinâmica de execução das práticas educativas escolares. O lema era educação para o desenvolvimento, que tinha como objetivo a formação de recursos humanos por meio do uso da tecnologia educacional. Nesse contexto, “a didática vai engajar-se na busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino, levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores”. (GARCIA, 1994, p. 172)

A racionalização do trabalho tinha como eixo central o controle do tempo. Para isso, os planejamentos minuciosos e conscienciosos das tarefas que deveriam ser executadas pelos professores passaram a defender o uso dos manuais e programas de ensino. A racionalização era fundamental no sentido de alcançar os objetivos do ensino. A respeito da racionalização, Veiga escreveu:

A nova ideologia da eficácia e da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reduzindo o ensino da disciplina à sua dimensão técnica,

afirmando a neutralidade científica dos métodos, ou seja, a preocupação com os meios, desvinculando-os dos fins a que servem e do contexto em que foram produzidos. (VEIGA, 2002, p. 60-61)

A didática, na perspectiva da tecnologia educacional, era centrada na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais, com ênfase na objetividade e racionalidade do processo.

A disciplina de didática ensina aos futuros professores técnicas para formular objetivos, elaborar planos e provas, dar uma aula expositiva, conduzir um trabalho de grupo entre outros. O seu objetivo é o de fornecer subsídios metodológicos ao professor para ensinar bem, sem se perguntar a serviço do que e de quem se ensina. (OLIVEIRA; ANDRÉ, 2005, p. 9)

Para Candau (1990) a didática era entendida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, mas desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos e do contexto sociocultural de sua gênese. Assim, ela passa a enfatizar, meramente, as soluções formais e técnicas dos problemas de ensino. Com isso, “não cabe à didática questionar os fins do ensino, uma vez que já estão previamente definidos pela expectativa que a sociedade (dominante) tem da escola: preparar para o mercado de trabalho”. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 47). Essa didática instrumental, instituída nos cursos de licenciatura, acabou sendo bem aceita entre os licenciados que buscavam um método/técnica capaz de ensinar a todos os alunos.

Portanto, o contexto econômico e político, das décadas de sessenta e setenta, do século XX, foi propício para que a didática se configurasse como disciplina que tratava de métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem, desvinculando teoria e prática; era meramente prescritiva e o conteúdo reduzido ao âmbito da articulação técnica dos momentos de planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico em sala de aula. Candau (1985) analisa que tanto a didática tradicional, quanto a renovada e a tecnicista partiam de um pressuposto comum: o silêncio político.

E este silêncio se assenta na afirmação da neutralidade do técnico, isto é, na preocupação com os meios desvinculando-os dos fins a que servem, do contexto em que foram gerados. Significa ver a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que esta prática se dá. (CANDAU, 1985, p. 18-19)

Essa forma de pensar a didática como ato mecânico, neutro, técnico e apolítico passa, nos dizeres de Garcia (1994) por um período que vem sendo caracterizado pela literatura da área como: “uma ‘crise’ de identidade vivida pela didática e seus agentes em relação à definição do seu objeto de estudo e às formas de abordá-lo, seus conteúdos e papel na formação de professores”. (GARCIA, 1994, p. 143). Crise, segundo a mesma autora, que se

deu em função da própria diversificação do discurso pedagógico no campo educacional, mais especificamente com o resultado da crítica proveniente das Ciências Sociais ao “pedagogismo” que marcava a pedagogia e a didática.

Tais críticas tiveram um papel significativo, uma vez que alertavam para o compromisso com o *status quo* do técnico, considerado, aparentemente, neutro. Nesse contexto,

A didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através de trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus. (CANDAUI, 1985, p. 107-108)

A recusa desse caráter meramente tecnicista, aliada ao desejo de mudanças, acabaram resultando na busca de novos caminhos à educação escolar, que passa a ser vista como prática social <sup>7</sup>. (OLIVEIRA, 2006, p. 147-148) em íntima conexão com o sistema político-econômico. Nesse sentido, o educador deve ter uma formação consistente em ciências sociais e humanas e sua prática não ser mais entendida como neutra.

Vale ressaltar que o discurso sociológico, ao defender a necessidade de romper com a divisão social do trabalho reproduzida na gestão escolar (diretor, administrador, supervisor e orientador educacional), resultou no entendimento de que todos deveriam ser professores. Consequência disso foi que, na organização escolar, não haveria mais a necessidade de formar, principalmente, o pedagogo-especialista. Essa posição se fundamentava no desejo de ultrapassar o tecnicismo, cuja ênfase estava na técnica, para voltar-se à dimensão política. Assim,

a didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando para o segundo plano a sua dimensão técnica e humana, comprometendo, de certa forma a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto à sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor. (VEIGA, 2002, p. 63)

Entendia-se que a didática exercia um papel alienante e que pouco contribuía para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Em função disso foram surgindo interrogações acerca da natureza do seu objeto de estudo, dos seus conteúdos e do seu papel na formação de professores. Para Garcia (1994) as críticas mais contundentes, em relação à didática surgem a partir do impacto causado pelas obras que começaram a surgir em meados dos anos setenta, do século XX. Entre elas: “a reprodução, de Bourdieu e Passeron, *La escuela capitalista*, de Baudelot e Estabet, *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*,

---

<sup>7</sup>Durkheim, em seus estudos, dizia que “todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser, e qualquer que seja a diferença que entre si demonstrem, apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-las ao meio social em que esta última está chamada a viver”. (DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. (Trad. Lourenço filho). 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d)

de Althusser, Escola, classe e luta de classes, de Snyders, e a mistificação pedagógica, de Charlot logo se fez sentir sobretudo na pedagogia e na didática”. (GARCIA, 1994, p. 163)

Diante das ideias expressas nos escritos desses autores, Candau denuncia:

a falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente ‘neutras’, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria técnica da prática docente. (CANDAU, 1985, p. 19)

Com isso, a dimensão política da prática pedagógica ganha uma importância tal que nega a dimensão técnica, já que estava vinculava a uma perspectiva tecnicista. Assim, mais uma vez, as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem são contrapostas, uma vez que a afirmação de uma leva à negação das outras. A ideia que perpassa as discussões dos críticos a respeito da competência técnica é a de que ela precisa ser excluída para que a competência política se concretize nas práticas pedagógicas escolares.

No entanto, para Candau, o desenrolar dessas discussões fazia esquecer que essa relação:

Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. (CANDAU, 1985, p. 21)

Todas essas denúncias, discussões e debates em relação à didática desencadearam a realização do I Seminário “A Didática em Questão”, realizada na Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ, em novembro de 1982, no qual os participantes entendiam que o grande desafio do momento era: “a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental<sup>8</sup>”. (OLIVEIRA; ANDRÉ, 2005, p. 10)

A didática fundamental, proposta por Candau (2005), visava superar a dicotomia entre competência técnica/instrumental e compromisso político, ou seja, a didática como um saber de mediação deveria garantir sua especificidade, tendo a preocupação e compreensão do processo de ensino e de aprendizagem e, também, com a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, entendida como prática social, articulando o fazer, no sentido ético e político-social, de todo projeto educativo. Nesse cenário de mudanças, as pesquisas que focalizam os estudos referentes ao ensino da didática acentuam haver um consenso de que a didática, como área da pedagogia, se ocupe do ensino.

---

<sup>8</sup>A autora parte do pressuposto de que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino e aprendizagem e a forma que tal processo só pode ser compreendido numa perspectiva multidimensional, no qual se articulam as dimensões humana, técnica e política.

Considerá-lo como uma prática em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades -, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva. (PIMENTA, 2005, p. 65)

Essa forma de pensar a didática situava-se numa perspectiva crítica de educação que assumia o compromisso com a transformação social e com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente.

É necessário afirmar o compromisso com a eficiência do ensino. Isto não significa interpretar a eficiência tal como o fazem as abordagens tecnológica ou escolanovistas. Trata-se de rever o que entendemos por eficiência, perguntarmo-nos pela razão de ser e pelo a serviço de quem esta eficiência se situa. A busca de alternativas que viabilizem o acesso ao saber escolar pela maioria da população é indispensável. (CANDAU, 1985, p. 113)

É preciso, então, rever os pressupostos da didática, tendo em vista uma concepção crítica de educação capaz de contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas, para que sejam coerentes com a realidade educacional. Assim, o ensino da didática, conforme mostra Candau (1990), não pode estar desvinculado da formação de professores e nem da análise do papel da educação na sociedade, uma vez que a escola está vinculada a um projeto histórico que tanto pode dominar quanto libertar.

Assim, os estudos de didática têm avançado, no sentido de superar os mitos<sup>9</sup> em relação ao saber didático, principalmente como método e técnica de ensinar, que se perpetuou ao longo da história da educação brasileira.

A posição de Candau busca distanciar-se da perspectiva da racionalidade técnica<sup>10</sup>, que considerava o professor como mero executor de decisões alheias em detrimento de uma formação docente fundamentada no reconhecimento da capacidade da tomada de decisões. Isso requer do docente uma compreensão do contexto histórico, político, social, cultural e organizacional que envolve sua atividade.

Compreender a articulação entre ensino-sociedade supõe a compreensão de qual concepção de educação, de homem, de sociedade, fundamenta determinada forma de se organizar os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e os recursos utilizados na relação professor-aluno. (DAMIS, 1990, p. 22)

Assim, a disciplina de didática passou a ser vista, nos cursos de formação de professores, não apenas como método e técnica de ensino, mas como elemento que articula

<sup>9</sup>Pedagogia e Didática como um corpo de conhecimentos técnicos e instrumentais; Pedagogia e Didática que lidam com aprendizagem de criança e adolescentes e que reduzem a docência ao espaço escolar.

<sup>10</sup>Os estudos de Mizukami et. al. (2002); Serão (2002) trazem o modelo da racionalidade técnica quando se referem à formação de professores, voltada à aplicação de regras advindas da teoria e da técnica à prática pedagógica.

concepções e ações didáticas significativas à formação de docentes capazes de tratá-las em suas relações com o ensino e a aprendizagem.

O desafio que se colocava à didática, nos anos oitenta do século XX, era ultrapassar o nível da crítica, apontando alternativas para o ensino mais coerente com os interesses e necessidades práticas da maioria da população. As pesquisas e trabalhos se voltaram para o entendimento de que: “a didática deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, inicial ou continuada, buscando compreender e transformar essa realidade, de forma articulada a um projeto político de educação transformadora”. (FRANCO, 2008, p. 363)

Comungam essas ideias autores brasileiros como Candau (1985, 1990, 2003), Libâneo (1985, 1992), Veiga (1989, 1990, 2002), Pimenta (2002, 2005), Oliveira (1992, 1998, 2002, 2005) entre outros. Embora existam diferenças entre as diversas concepções da didática, “todas possuem em comum a posição de se construir um saber teórico-prático na área da didática a partir de estudos e pesquisas que possuem, como centro, o ensino como prática social. Nesse sentido, os recentes estudos de Franco (2008) mostram que há um consenso entre os citados didatas brasileiros de que “o ensino é uma prática social e que esta prática para ser compreendida e transformada precisa ser dialogada e tecida nos significados que emergem dos práticos, daqueles que a concretizam”. (FRANCO, 2008, p. 363)

Embora se verifique um consenso acerca da concepção do ensino como prática social, isso não significa unanimidade em relação ao foco de estudos referentes à didática. Desde o final da década de oitenta, do século XX, as propostas para seu ensino tem se diversificado, entre eles destacam-se: os estudos de elementos específicos da didática, como planejamento de ensino, objetivos, conteúdos escolares, metodologia de ensino, disciplina e avaliação; os estudos que envolvem a relação professor e alunos numa perspectiva crítica da didática, para fazer frente à realidade das escolas brasileiras.

Uma outra tendência, que tem relação com os elementos específicos da didática são os estudos de Saviani (1991) que buscam na pedagogia histórico-crítica enfatizar o papel dela como disciplina que estuda o processo de ensino, em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e técnicas, as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual.

Nessa mesma linha de pensamento, a didática crítico-social dos conteúdos, que tem na obra de Libâneo (1992) a sua expressão mais clara, enfatiza que a função da escola é a transmissão, a apropriação ativa e a reelaboração do saber historicamente produzido, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada do ensino, e o trabalho docente como mediação no processo de ensino e aprendizagem. Libâneo destaca os elementos do processo pedagógico: objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e a aula como forma básica



de organização e viabilização do ensino. Assim, a teoria crítico-social dos conteúdos enfatiza a importância de entender a ação pedagógica como ação mediadora de natureza didática.

Para Martins (2008), as propostas para uma pedagogia crítica, trazida tanto por Saviani quanto por Libâneo, acentuam a importância de estimular: “uma consciência crítica e uma ação transformadora pela transmissão-assimilação ativa de conteúdos críticos, articulados aos interesses da maioria da população”. (MARTINS, 2008, p. 591)

## 1.1 CONFIGURAÇÃO MAIS RECENTE DA PESQUISA EM DIDÁTICA

Os estudos de Oliveira (2005) fazem uma análise das produções em didática, na década de noventa, do século XX, e mostra que existem várias linhas de pesquisa envolvendo os estudos a seu respeito. Porém, destacam a preocupação dos pesquisadores em aproximar-se cada vez mais da realidade do ensino, mais especificamente das salas de aula, uma vez que os estudos evidenciam uma forte tendência a explicações e descrições ricas acerca da dinâmica do ensino, sobretudo com pesquisa do tipo etnográfica ou amplos quadros teóricos<sup>11</sup>. “Entretanto, essa riqueza é contrastada com uma ainda precariedade de perspectivas, em termos de articulação entre concepções e ações didáticas, que envolva contribuição para a formação do professor”. (OLIVEIRA, 2005, p. 131). Nesse caso, a didática tem como desafio buscar um saber que oriente, por exemplo:

como relacionar método de ensino, método de aprender e método de investigação da matéria de estudo; o que captar do saber da prática pedagógica escolar e como fazê-lo de forma a prover-lhe organicidade, numa perspectiva de tratamento do ensino em prol de compromissos e finalidades educacionais assumidos. (OLIVEIRA, 2005, p. 131)

Além desse, outro desafio das pesquisas, trazido pela autora, relaciona-se com a constituição dos conhecimentos da didática, por não centralizarem sua atenção apenas na natureza da área, ou seja:

em suas temáticas de estudo, nos referenciais teóricos em que se baseia, nos métodos de investigação de que se utiliza, mas, também, no conteúdo propriamente dito do saber didático, que não se pode afastar de construções conceituais e operacionais sobre o processo de ensino”. (OLIVEIRA, 2005, p. 132)

Essa pouca referência em relação ao conteúdo da disciplina em questão, no sentido de orientação prática para o trabalho do professor, acaba por limitar seu papel como

---

<sup>11</sup>Os livros “Teoria da Reprodução” de Bourdieu e Passeron e “Dialética do Concreto” de Kosik foram os mais citados pelos estudiosos da Didática, no Brasil, na década de noventa do século XX. (OLIVEIRA, M. R. N. S. Desafios na área de didática. In: ANDRÉ; OLIVEIRA (Orgs.). Alternativas no ensino de didática. 7. ed. Campinas; Papyrus, 2005)

‘instrumento’ que auxilia o professor em suas reflexões e reconstruções em sala de aula. Além disso, “não favorece a crítica do professor sobre o próprio conteúdo da área que leciona, o qual termina por desconhecer”. (OLIVEIRA, 2005, p. 132)

Além dos desafios pontuados, a autora destaca outros que aparecem no âmbito das concepções sobre o ensino, do papel do ensino e de como conduzir esse processo e das características das pesquisas em didática.

Oliveira (2005) destaca dois momentos significativos para a educação escolar: um, no início da década de 1990 que evidencia a existência de duas tendências acerca do significado do ensino. Uma tendência fundamentada na corrente do interacionismo construtivista da psicologia e a outra, no materialismo histórico-dialético e em estudos do tipo etnográfico da prática escolar.

O outro momento refere-se aos anos de 1994 e 1995, quando ganha destaque a prática reflexiva feita coletivamente, com base nos estudos a respeito do professor reflexivo de Schön. Com isso, a tentativa de avançar nos estudos sobre o processo de ensino e sua relação com a aprendizagem, a didática sede espaço para o compromisso com a formação do professor. É necessário, pois, cuidar para que:

na teoria e na prática da didática, a ênfase no ensino e no professor não venha a operar, estranhamente, a separação entre professor e aluno, mas implique, sim, a defesa de um ensino como reflexão na ação, que se faz interativamente. (OLIVEIRA, 2005, p. 134)

Quanto ao papel do ensino e como conduzir esse processo, os estudos se voltam para a defesa da posição de que o professor se forma nas condições de reflexão sobre a sua prática, no exercício de sua prática, sem que: “sejam enfatizadas ou, as vezes, até mesmo mencionadas as finalidades da própria prática do ensino e da própria formação docente que se faz nessas condições”. (OLIVEIRA, 2005, p. 135)

Por último, o processo de pesquisa em didática, segundo a autora, orienta-se predominantemente para a construção de teoria(s) didática(s) e não para as tecnologias de ensino.

Assim, a avaliação realizada por Oliveira (2005) a respeito de tais estudos, em meados da década de noventa, do século XX, aponta para um desvio em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, esses estudos deixam de se perguntar como o aluno aprende; em vez disso, voltam-se ao professor para saber como ele constrói seus saberes e como formá-lo para ser professor. Assim, as pesquisas na área indicam uma tendência para a formação do professor, o que se acentua com a influência de autores como Schön, Nóvoa, Tardif, Huberman, Imbernón entre outros.

Nesse contexto, a autora alerta sobre o risco de que o avanço acerca do significado do ensino e das investigações sobre a formação do professor venha a causar a separação entre

professores e alunos e, conseqüentemente, entre ensino e aprendizagem.

Não se pode negar que as discussões desencadeadas ao longo das últimas décadas do século XX provocaram significativas alterações na concepção de conhecimento, em relação aos modelos anteriores, por tratar-se:

de um processo didático pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-la. (MARTINS, 2008, p. 595)

Comungam com essa linha de pensamento os estudos de Lima, citada por André (2006), que se referem à formação dos professores e partem da hipótese de que essa formação inicia-se quando o professor é exposto a modelos e experiências que o levam a produzir saberes práticos sobre como atuar em sala de aula. Daí a importância de conhecer o conteúdo vivido na história desse futuro professor para, a partir disso, procurar construir um novo projeto de prática docente.

Tanto Martins (2008) quanto Lima, citada por André (2006), enfatizam a necessidade da produção coletiva do conhecimento, reconhecendo a importância do diálogo e da troca de saberes entre professores e alunos e valorizam a prática como ponto de partida para recriar a prática docente.

Outra perspectiva de pesquisa que também ganha evidência é o uso da pesquisa etnográfica, realizada por André (2006) nos cursos de didática. Esse tipo de pesquisa permite investigar a prática docente, para servir de análise e reflexão sobre o que acontece no cotidiano escolar; tanto nos aspectos pessoais, sociais, organizacionais, políticos, filosóficos, entre outros, que podem contribuir para que o futuro professor possa incorporar em sua prática docente a atitude investigativa realizada no decorrer do curso.

André (2008), ao analisar as tendências das pesquisas em didática no início dos anos 2000, indica alguns desafios que os educadores precisam enfrentar na entrada do século XXI:

1. os resultados dos estudos e das pesquisas ainda são evasivos, como repostas às questões concretas da prática pedagógica, uma vez que se carece de um saber crítico que contribua para a condução do processo de ensino e de aprendizagem;
2. as pesquisas dão ênfase à formação do professor reflexivo e à concepção de ensino como reflexão na ação, o que tem levado a um obscurecimento de outros aspectos importantes da didática;
3. o sujeito aluno, principalmente da educação básica, praticamente desapareceu das pesquisas, embora os estudos focalizem o tema da sala de aula;

4. a ênfase bibliográfica nas pesquisas recai sobre o livro organizado por Nóvoa “Os professores e sua formação”, o que reforça a tendência na formação do professor e do professor reflexivo.

Este balanço apresentado no início dos anos 2000 evidencia um consenso em torno da concepção de ensino como prática reflexiva. Isso levou a autora a fazer a seguinte indagação: “a produção na área didático-pedagógica não estaria se apropriando acriticamente dessa concepção, contrariando aquilo que prega, ou seja, a formação de um sujeito crítico-reflexivo”. (ANDRÉ, 2008, p. 490).

As recentes análises das pesquisas realizadas por André (2008), a partir dos estudos apresentados nos Grupos de Trabalho - GT no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, no período de 2003 a 2007, indicam que os desafios propostos por Oliveira (2005), em relação à produção acadêmica na área de didática, na primeira década de 2000<sup>12</sup>, parece que vem sendo, nos dizeres de André (2008), seriamente considerados pelos pesquisadores, uma vez que as temáticas que mais se destacam nas pesquisas são:

a) estudos sobre avaliação da aprendizagem ou do ensino superior e estudos sobre a avaliação institucional; b) estudos sobre a importância da pesquisa na melhoria do ensino; c) estudos das práticas docentes e escolares; d) estudos teóricos que discutem conceitos sobre o ensinar. (ANDRÉ, 2008, p. 495)

Nesta primeira década do século XXI, os temas clássicos da didática ganham uma maior evidência, porém ainda precisam avançar no sentido de intervir, com indícios sobre sua efetividade, na melhoria da qualidade de ensino em sala de aula. Em relação a isso, Libâneo diz que:

a didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. (LIBÂNEO, 2009, p. 2)

Em síntese, nessa primeira década do século XXI, as pesquisas avançam no sentido de focalizar temáticas pertinentes à área da didática, principalmente em relação à preocupação com a melhoria da qualidade do ensino na sala de aula, embora precise avançar no sentido de sua efetividade. Outra preocupação relaciona-se com o ensino na disciplina de didática que: “nos primeiros tempos do GT era um forte objeto de estudo desapareceu das pesquisas”. (ANDRÉ, 2008, p. 499). A autora pontua que é preciso saber o que e como se ensina na disciplina de didática, para compreender como ela vem se constituindo no curso de formação de professores.

---

<sup>12</sup>As pesquisas em didática precisam superar a concepção de ensino como reflexão na ação e se desvincular da área de formação do professor

Esse panorama do campo investigativo da didática, a partir do processo de redemocratização do país, permite dizer que é marcado por novas perspectivas de pesquisa que oscilam entre a tendência psicológica, que busca a compreensão da mente humana, tendo em vista uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos, e a visão sociológica das relações que envolvem a escola e a sociedade, principalmente enfatizando questões voltadas para as discussões curriculares e a formação de professores, com ênfase no professor reflexivo, nos saberes docentes e na periodização da vida profissional.

O escopo da presente pesquisa não intenciona focar as discussões sobre os campos de currículo e de formação de professores, mas, sim, em pensar no processo de ensino como possibilidade de formação do pensamento teórico dos alunos. Todavia, considerando-se as tensões que envolvem o campo da didática, principalmente em relação aos estudos sobre currículo e formação de professores, é necessária uma rápida incursão por essas duas áreas antes de discutir o ensino, como objeto de estudo da didática, que busca o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, nos diferentes níveis e modalidades, sem desconsiderar os múltiplos fatores (aluno, professor, conhecimento e contexto), implicados nas situações de ensino.

## 1.2 POSIÇÕES QUE DISPUTAM O OBJETO E O CONTEÚDO DA DIDÁTICA

### 1.2.1 Os Estudos Curriculares

Com o processo de redemocratização do país, a partir do final da década de setenta, do século passado, como foi mencionado, os estudos de didática buscam novos rumos, diferentes dos métodos e técnicas que predominaram desde a sua inserção como curso e disciplina escolar dos currículos de formação de professores, em nível superior. Enquanto se discutem seus novos rumos; nesse novo contexto político, intelectuais ligados às ciências sociais, privilegiam investigações de cunho macrossocial que acabam ocupando o lugar da teoria pedagógica.

Os educadores de profissão e os pedagogos, seja pela restrita bagagem teórica em relação às demais ciências da educação, contentaram-se em tomar de empréstimo o discurso dos intelectuais das ciências sociais, inclusive no menosprezo à própria pedagogia. Com isso, ocorre um gradativo refluxo das investigações em teoria pedagógica, ficando o campo pedagógico, subsumido nas questões postas pelas ciências sociais. (LIBÂNEO, 2006, p. 103)

Esse registro de Libâneo ajuda a entender os caminhos/descaminhos da didática, principalmente nas últimas décadas do século XX, em que se diversificam os rumos de investigação. Até a década de setenta, século XX, o conteúdo de ensino: “ora valorizado como

fim em si mesmo, acima do método, ora subordinado à relação professor-aluno, às técnicas, aos procedimentos, aos recursos didáticos”. (SAVIANI, N. 2000, p. 3)

No início dos anos setenta do século XX, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, “as análises do currículo assumiram outra feição, passando a adquirir um caráter mais sociológico”. (MOREIRA, 2001, p.7). Na Inglaterra os estudos foram liderados por Michael Young que deu nova direção à sociologia da educação, dando origem à chamada nova sociologia da educação. “A nova orientação elegeu para seu principal foco o currículo escolar, visto como constituído pelo conhecimento considerado digno de ser ensinado e aprendido nas escolas”. (MOREIRA, 2001, p.7-8)

Nos Estados Unidos, nesse mesmo período, especialistas em currículo discutiam a possibilidade de reconceituar o currículo.

Apesar das diferenças teóricas, unia-os tanto a rejeição à postura instrumental que dominava a teoria e a pesquisa curricular, como o reconhecimento do caráter histórico, político e ideológico da prática pedagógica. Unia-os, em síntese, o desconforto em relação à tendência curricular dominante. (MOREIRA, 2001, p.8)

Forquin (1993) situa a década de sessenta do século XX como marco de eclosão de significativos debates sobre problemas de currículo, tendo como cenário principal os países anglo-saxões, mais especificamente a Grã-Bretanha. O traço principal desses estudos refere-se a: “reflexão sobre as dimensões e as implicações culturais da escolarização na sociedade atual”. (FORQUIN, 1993, p. 20-21)

Assim, os estudos sobre currículo foram sendo encampados pelo pensamento sociológico britânico e americano, em especial de teóricos como Michael W. Apple e Henri Giroux, que iniciaram um movimento de severas críticas ao papel desempenhado pelo currículo. Esses estudiosos dizem que o conhecimento adquirido na escola não é neutro nem objetivo, mas sim selecionado, ordenado e estruturado de acordo com interesses particulares que reproduzem as ideologias dominantes. Isso aparece na preocupação do currículo com o como fazer, deixando de ser levado em consideração o porquê daquela organização curricular. Com isso, o currículo, na maioria das instituições de ensino, era tratado como se fosse mais um elemento constitutivo das atividades pedagógicas, visto como inocente e neutro na transmissão desinteressada de conhecimentos.

Essa forma de tratar a organização curricular começa a ser questionada, no Brasil, principalmente nas décadas de setenta se estendendo aos anos oitenta do século XX. Para Moreira, “a tendência curricular crítica refletiu as influência tanto da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da educação popular, como da sociologia do currículo, britânica e americana, principalmente dos estudos de Michael W. Apple, Henry Giroux e, mais recentemente, de Michael Young”. (MOREIRA, 2001, p.8). Esses estudos passaram a descortinar o propósito de se planejar um currículo, aparentemente neutro, apolítico, a-histórico e ateuórico, pensados

em função de metas e padrões articulados num projeto de manutenção do *status quo*.

Nesse contexto histórico, as instituições escolares tinham o papel de manter a homogeneidade social, por meio da inculcação de valores, hábitos e condutas considerados adequados às necessidades da economia e da política. Com isso, o currículo exercia papel fundamental para manter o controle e a eficiência social com vistas à consolidação da ordem capitalista. As discussões que se acentuam, na década de setenta do século XX, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, tinham a intenção de identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuía para limitar e restringir a liberdade dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais.

A preocupação mais significativa por parte da sociologia crítica era: “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas”. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 16). Assim, mais do que compreender as questões que envolviam as minorias, as discussões sociológicas tinham a intenção de demonstrar que as fontes sociais das desigualdades não eram atendidas pelo sistema educacional em vigor, conseqüentemente, as ações educativas eram injustas e ineficazes. Daí a necessidade de tentar interferir nas políticas educacionais vigentes.

No Brasil, tais discussões se acentuaram com o processo de redemocratização do país, após a ditadura militar, tentando se contrapor a um currículo que se fundamentava no pensamento filosófico positivista e na teoria psicológica behaviorista<sup>13</sup>, que enfatizava a necessidade de realizar observações que pudessem ser repetidas para responder aos anseios de racionalidade, eficiência e eficácia e consolidar o sistema capitalista, via liberação e instalação das indústrias multinacionais.

Os avanços da sociologia crítica do currículo, por um lado, foram importantes por ter enfatizado os fatores sociais e culturais na construção do conhecimento, trazendo para o debate educacional questões como ideologia, poder, cultura, entre outros, e enfatizando as relações de poder presentes na seleção dos conhecimentos escolares. Por outro, essa teoria se distancia de questões fundamentais da aprendizagem, do ensino, dos processos cognitivos, do próprio desenvolvimento humano e da retirada do espaço da didática nos currículos, principalmente nos cursos de licenciatura.

---

<sup>13</sup>A teoria psicológica behaviorista foi pensada por J. B. Watson (1879-1958) que intencionava torná-la uma ciência. Para isso, deveria seguir os métodos das ciências físicas. Os estudos de Alencar mostram que para Watson a psicologia deveria restringir-se ao estudo do comportamento observável, ou seja, “ao estudo das respostas do sujeito e dos estímulos que as provocavam, a fim de prever a resposta, e prever o estímulo, uma vez conhecida a resposta”. (ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Psicologia: introdução aos princípios básicos do comportamento. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986). Para Bock, Furtado e Teixeira (2001) B. F. Skinner (1904-1990) foi o principal sucessor de Watson e influenciou muitos psicólogos americanos e, também, brasileiros ao introduzir no sistema educacional os métodos de ensino programado, o controle e a organização das situações de aprendizagem, bem como a elaboração de uma tecnologia de ensino. Sobre esse assunto buscar em BLOC, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, Maria de L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001

A sociologia crítica tem um papel importante para desvendar a ideologia que se faz presente nos currículos escolares, aparentemente imbuídos de um discurso de neutralidade ideológica e política. Com isso, mostrou-se que os conhecimentos que constituem o currículo educacional precisam ser analisados a partir de sua constituição histórica e social. “Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 20-21)

Portanto, o currículo passa a ser concebido como uma temática complexa no contexto da educação, pois está envolto por questões ideológicas, culturais e de poder, que se constituem como conceitos fundamentais e que marcam as preocupações da teoria educacional crítica, assim como outras questões e temas que contribuem para ampliar tais conceitos, como o de currículo oculto; estrutura disciplinar do currículo; a indiferença curricular em relação à influência da cultura popular na vida das crianças e jovens (TV, mídia, computador, games, música); as atuais tecnologias e a informática; as relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais entre outras.

Na década de noventa, do século XX, estudiosos do assunto, influenciados pelo pensamento pós-moderno<sup>14</sup>, começam a se distanciar das discussões realizadas nas décadas de setenta e oitenta, do século XX, por entender que:

O chamado movimento pós-modernista e a denominação ‘virada linguística’ vêm colocar em xeque essas concepções que constituem o núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das ‘grandes narrativas’ e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a ‘virada linguística’ descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 34-35)

Nesse sentido, como afirma Willian Pinar, em entrevista concedida a Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, há uma migração dos teóricos críticos.

Depois da crise e falecimento do esforço de vinte anos para compreender o currículo como texto político, os principais autores dessa formação discursiva migraram [...] para estudos culturais, dentre eles Apple (1996), McLaren (1997), Wexler (1996) e, muito conspicuamente Giroux (1999). (LOPES; MACEDO, 2006, p. 27)

<sup>14</sup>Segundo Habermas e Lyotard, a pós-modernidade seria a condição sociocultural e estética do capitalismo pós-industrial e estaria relacionada ao rompimento com as antigas verdades absolutas do positivismo, do marxismo e do liberalismo, típicas da modernidade. A primeira abordagem filosófica do termo ocorre em 1979, com o filósofo Lyotard que considerou a chegada da pós-modernidade como o surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento torna-se a principal força econômica da produção e, também, é visto como uma mudança geral na condição humana. Uma das características principais da pós-modernidade é estar ancorada numa lógica cultural que valoriza o relativismo e a (in)diferença, o passageiro e o individualismo. (LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998) e HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.



O currículo, na perspectiva pós-moderna enfatiza a importância do discurso, da linguagem e do texto e, simultaneamente, exibe a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada num sujeito soberano, autônomo, racional e unitário. Daí a preocupação dos pós-modernos com o estudo das diferenças, das identidades, das alteridades e o fim da ideia de utopia. Em função disso, o currículo passa a ser: “concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades”. (MOREIRA, 2003, p. 15)

A partir dessa perspectiva, o pós-modernismo propõe uma série de mudanças em direção às condições sociais que estão reconstituindo os mapas social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de compreender a realidade. É inegável a contribuição desse pensamento para ampliar as discussões e levantar questionamentos em relação ao currículo, mas é necessário considerar, como afirma Silva, citado por Moreira (2003), que esta perspectiva cria rupturas com o pensamento moderno<sup>15</sup>, quando:

coloca sob suspeita toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna, desafiando as crenças na razão, no progresso e na ciência. [...] a cultura de massa não é vista como instrumento de alienação, mas sim como constituindo aspecto presente em nossa cultura cotidiana e que precisa ser seriamente considerado. [...] rejeita a visão de futuro que, no pensamento moderno, norteia a construção de uma escola e de um currículo capaz de revelar contradições e de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. [...] descarta o conceito de ideologia por associá-lo às possibilidades de um conhecimento científico verdadeiro, de uma correspondência entre o conhecimento e a realidade de subjetividade e significados fixos e unitários, assim como de discursos independentes da posição de seus emissores e acima dos interesses parciais de diferentes grupos. [...] todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, não se coloca a questão da validade, o que permite vinculá-lo a uma posição relativista mais ‘forte’ que a encontrada na abordagem crítica do currículo. [...] por considerar a consciência como sempre parcial, fragmentada e incompleta, o discurso pós-moderno rejeita a ideia de educação como conscientização, como substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica. [...] por desacreditar na existência de narrativas verdadeiras, a literatura pós-moderna valida provisoriamente todas as narrativas, o que implica a ‘celebração’ da diferença, a equivalência das diferenças e das alteridades. (MOREIRA, 2003, p. 17)

Essa compreensão de currículo acaba se distanciando do pensamento moderno crítico, na medida em que questiona a universalização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Em síntese, pode-se dizer que a teoria pós-moderna enfatiza uma prática pedagógica voltada para a produção cultural, não mais implicada nas lutas de classe, mas em tantas

---

<sup>15</sup>Para Chauí (1997) o pensamento moderno é um paradigma que afirma o papel da teoria como abertura de caminhos para o domínio da realidade natural e social pelo homem. Para esse paradigma a realidade é vista como existindo em si mesma, separado do sujeito do conhecimento, sendo que este pode descrevê-la por meio de leis e agir sobre ela por meio de técnicas.(CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. São Carlos: UFSCar, 1997).

outras lutas, como as de gênero, de raça, das diferenças sexuais, de identidades nacionais, de etnia, de populismo cultural, de textualidade, de diferenças culturais, entre outras. Todas essas questões levantadas pela teoria pós-modernista são significativas, mas é necessário pensar se essa valorização do particular/do local será suficiente para emancipar o sujeito que faz parte de uma totalidade histórica. Desconsiderar os conhecimentos produzidos historicamente não seria uma forma de ‘negar’ a compreensão histórica ao ser humano e fazer com que permaneça centrado em seu mundo, novamente alheio, sem compreender as relações das particularidades com a globalidade?

Forquin (2000) traz reflexões importantes no sentido de conciliar, de modo harmonioso, o universalismo inerente ao pensamento científico e ao relativismo ensinado pelas ciências humanas, atentas às pluralidades dos modos de vida e das tradições culturais.

Daí a necessidade de se fazer uma análise cuidadosa para não se cair em extremo - ora do currículo tradicional, ora do pós-modernismo - e, sim, buscar a possibilidade de construir um currículo que contemple as perspectivas de emancipação humana. Nesse sentido, é preciso pensar em uma conciliação entre o pensamento científico e o relativismo, enfatizada pelas ciências humanas ou históricas, sem perder de vista o processo de ensinar e aprender dos alunos.

Além dos estudos curriculares, outra vertente significativa, nas pesquisas, e que merece destaque, é a que tem como objeto de estudo a docência. Esse foco acaba por se distanciar do ensino e da aprendizagem, como objeto de estudo da disciplina de didática, em detrimento dos estudos voltados ao currículo e à docência. A seguir, tenta-se destacar os diferentes enfoques presentes na vertente da formação de professores.

### **1.2.2 A Formação de Professores: diferentes perspectivas**

No mesmo contexto histórico das discussões curriculares, também se intensificam os estudos a respeito da formação de professores, com o intuito de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática em sala de aula, que vinha sendo perpetuada nos cursos de formação durante os anos de ditadura militar.

Nesse sentido, a formação de professores estava fundamentada no modelo da racionalidade técnica herdada do positivismo e da teoria psicológica behaviorista, como aplicação de regras e normas advindas da teoria e da técnica a serem aplicadas na futura atuação pedagógica. Essa forma de pensar o conhecimento serviu de referência, tanto para a educação quanto para a formação dos profissionais, mais especificamente, dos docentes.

A educação escolar, com ênfase no domínio de conteúdos disciplinares, universais, dogmáticos, fragmentados, neutros e de técnicas para transmiti-los, passa a ser questionada em função das novas exigências econômicas, políticas e sociais que demandam formas dife-

rentes de lidar com o conhecimento, não mais entendido como imutável, isento de valores, de intencionalidade e de privilégio de uma restrita e determinada parcela da população bem sucedida econômica e socialmente.

As mudanças que ocorrem na sociedade brasileira, em função da abertura política, no final da década de setenta do século XX, permitem o ingresso de uma parcela significativa da população na escola que, também, passa a exigir dos docentes uma nova forma de conceber e lidar com conhecimentos diferentes daqueles aplicados no modelo da racionalidade técnica. Além disso, “exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção - e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza”. (MIZUKAMI et. al., 2002, p.12)

Ser professor requer não mais uma formação pontual, técnica, racional, mas uma formação que deve acontecer ao longo da vida profissional; isso significa dizer que a formação inicial, de nível médio e/ou superior, já não responde às necessidades econômicas, políticas e sociais e passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo do educador. O tempo limitado e pontual de formação, três ou quatro anos, já não permite contemplar as demandas de uma sociedade em constante mudança.

Isso não significa dizer que a formação inicial deva ser desqualificada e/ou substituída pela formação continuada, como tencionam as políticas públicas pensadas pelos órgãos internacionais, principalmente do Banco Mundial, para a América Latina<sup>16</sup>, quando pensam em desvincular a formação do profissional da educação básica das instituições universitárias, local por excelência onde se dá a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Exemplo disso foi a emissão da Resolução 01/1999 que cria os Institutos Superiores de Educação, no Brasil<sup>17</sup>. Esses estudos indicam que há uma tendência das agências de financiamento em favor da formação em serviço já que rende mais com menos investimentos. Assim, a formação inicial deixa de ser uma prioridade, pois requer investimentos mais significativos do que a formação continuada que deve se dar no espaço de atuação dos professores.

Nos últimos anos, nos países em desenvolvimento, os investimentos em educação têm sido canalizados para incentivar a formação continuada no local de trabalho do professor. Isso tem desencadeado uma série de reflexões e pesquisas orientadas no sentido de construir novas concepções de formação. Essa visão requer mudanças no modelo de formação fundamentado na racionalidade técnica, uma vez que já não mais atende as demandas de formação de professores. Assim, a ideia de formação supera tal concepção, amparando-se

---

<sup>16</sup>Essa discussão está posta no estudo de Mizukami et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

<sup>17</sup>A carga horária de 3.200 horas prevista para formação de professores pode ser reduzida a 2.400 ou a 1.600 horas pelo aproveitamento puro e simples da prática de ensino de alunos que já atuam como professores. Mizukami et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFSCar, 2002

agora na racionalidade prática.

A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI et. al., 2002, p. 15)

Nessa perspectiva, a formação inicial passa a ser entendida como um dos momentos do processo formativo, uma vez que se acrescenta a ela a experiência como discente, a socialização profissional, mediante a formação inicial, a vivência profissional e a da formação permanente. A ideia de processo faz com que haja articulação entre a formação inicial, as experiências vividas e a formação continuada.

A reflexão é vista como elemento capaz de promover esses nexos. Os estudos sobre reflexão foram introduzidos por Schön<sup>18</sup>, cf. Marcelo Garcia (1998), que investiga a respeito da epistemologia da prática<sup>19</sup> marco das reformas educacionais que ocorreram nas décadas de oitenta e noventa, em inúmeros países, entre eles, o Brasil. Os estudos de Schön se concentram no conceito de reflexão que envolve:

- o conhecimento-na-ação - compreendido como um conhecimento tácito, implícito, interiorizado que orienta a atividade humana e se manifesta no saber que auxilia na solução de problemas, a partir de conhecimentos da experiência e de reflexões passadas que acabam se tornando rotina na ação pedagógica;

- reflexão-na-ação - relacionada com a reflexão que o professor realiza, quando da ação, isto é, quando pensa sobre o que faz, ao mesmo tempo em que está atuando. Essa reflexão possibilita a construção de novos conhecimentos;

- reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação - constituída por uma análise que o professor realiza após sua própria ação. A reflexão sobre a ação é um expoente essencial para avaliar o conhecimento na ação e a reflexão-na-ação, em relação com as situações problemáticas e seu contexto. O professor, diante de novos desafios que já não são respondidos pela experiência da rotina, precisa investir em novas buscas, realizar análises, empreender

---

<sup>18</sup>Pimenta (2002) diz que Schön, em sua tese de doutorado estuda Dewey, além de Wittgenstein, Polanyi, Luria e Kuhn nos quais busca as bases para constituir uma pedagogia de formação profissional. Em Dewey retira o conceito de experiência compreendida como mais do que uma simples atividade, pois o autor defende que o sujeito, pela própria experiência vivida, aprende os conhecimentos. Além disso, diz que a reflexão é o principal instrumento de aprendizagem. (DEWEY, J. Democracia e educação. (Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952). A partir de Luria quando estuda o desenvolvimento cognitivo dos camponeses a partir dos saberes tácitos (LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. (Trad. Fernando Limongeli Gurgueira). 4. ed. São Paulo: Ícone, 1990).

<sup>19</sup>Com base nessa epistemologia, busca-se a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento que se dá por meio da reflexão, análise e problematização da prática. Para isso, é necessário o reconhecimento de todo um conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em sua ação pedagógica. Ver PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

possíveis explicações, investigar e se apropriar de teorias que possibilitem encontrar alternativas de solução. Essas três ações constituem o conhecimento prático do professor, com o qual enfrenta as situações adversas da prática docente.

O que Schön está propondo é: “uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional, como momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. (PIMENTA, 2002, p. 9). A proposta de Schön valoriza a prática reflexiva na formação dos profissionais da educação, a fim de que possam responder às diferentes situações que surgem no contexto e que envolvem a prática docente. Assim, os currículos de formação dos profissionais devem ser estruturados para desenvolver a capacidade de reflexão.

Os estudos de Pimenta (2002) mostram que as ideias de Schön foram sendo apropriadas e ampliadas em diferentes países, por ocasião das reformas curriculares, nas quais “se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”. (PIMENTA, 2002, p. 21)

A divulgação e a análise crítica das ideias de Schön a respeito do professor reflexivo desencadearam um amplo campo de pesquisa relativo à formação de professores, como: autonomia dos professores e das escolas, condições de trabalho, salário, plano de carreira, identidade epistemológica, entre outros. Não é objeto de discussão neste estudo um aprofundamento nas críticas em relação à proposta de professor reflexivo, mesmo porque vários autores já o fizeram, mas faz-se necessário mencioná-las, para não correr o risco de se reduzir a formação continuada do professor à prática reflexiva, já que se entende ser insuficiente para que o professor esteja em condições de se posicionar criticamente diante da realidade e de tomar posição concreta com vistas à redução dos diferentes problemas que perpassam o contexto educacional.

A proposta de professor reflexivo limita e individualiza a prática reflexiva e ignora o contexto institucional em sua globalidade. Entende-se que a reflexão no *lócus* da escola é necessária, porém o professor também precisa de fundamentos teóricos que façam compreender os diferentes contextos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e organizacionais que perpassam as práticas docentes.

Além das ideias de Schön sobre professor reflexivo, no início da década de noventa, mais especificamente com a difusão do livro sobre “Os professores e sua formação”, coordenado por Nóvoa, que traz textos de vários autores de Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e Austrália, outras ideias sobre formação continuada ganham espaço, também no Brasil.

Esses autores citados por Nóvoa discutem perspectivas distintas, mas que podem, segundo Mizukami et. al. (2002), ser representadas por três teses que sintetizam os principais eixos de investigação que, de certa forma, são de consenso entre os pesquisadores que estudam a formação continuada dos profissionais da educação:

a - o *lócus* da formação a ser privilegiado não mais é a universidade e sim a própria escola de educação básica;

b - o processo de formação continuada tem de ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber;

c - as etapas de desenvolvimento profissional no magistério, uma vez que não se deve tratar do mesmo modo os professores que estão ingressando com aqueles que já têm experiência pedagógica ou com aqueles que estão na fase final da carreira.

Em relação à escola, como o *lócus* de formação a ser privilegiado, os estudos de Tardif (2002) discutem que os saberes são produzidos socialmente, embora a apropriação seja individual; por isso, não devem estar desconectados da história de uma sociedade, de sua cultura e de seu espaço de produção.

Assim, “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”. (TARDIF, 2002, p. 11). Então, o que se coloca para os profissionais da educação é a percepção de que os saberes são plurais, porque envolvem conhecimentos e fazeres diversos, provenientes de fontes e natureza variadas, mas que acabam se encontrando em um determinado espaço e tempo.

Tanto os estudos de Nóvoa (1995) quanto os de Tardif (2002) apontam para vários tipos de saberes como: o saber da experiência, o saber curricular e o saber das disciplinas.

. os experienciais estão relacionados com os saberes que os professores desenvolvem, a partir de seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, isto é, são os saberes práticos;

. os curriculares são os saberes de que os professores se apropriaram, a partir de discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as escolas selecionam como modelos da cultura erudita que os professores devem aprender e aplicar e, por último,

. os disciplinares que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, geralmente oferecidos pelas Universidades, por meio de diferentes disciplinas acadêmicas.

Esses estudos dizem que: “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência coti-

diana com os alunos”. (TARDIF, 2002, p. 39)

Os diferentes estudos a respeito dos saberes docentes são coincidentes ao afirmarem que, para exercer a função docente, é necessário construir uma série de saberes que, muitas vezes, sem que se dê a devida atenção, acabam influenciando as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Conforme Tardif:

tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2002, p. 69)

Os saberes docentes se constroem ao longo da história de vida e provêm de diversas fontes sociais, como a família, a escola, as universidades, os sindicatos, a igreja, os grupos sociais, entre outras, e são construídos em diferentes tempos, isto é, da passagem pela infância, período de escolarização, da formação profissional e do ingresso na profissão.

Assim, podem ocorrer contradições entre as teorias estudadas, nos cursos de formação inicial e/ou continuada com as crenças, as imagens e as concepções que foram sendo construídas informalmente, quando na fase de aluno. Isso pode fazer com que os saberes estudados com outros professores provoquem pouca mudança em sua prática pedagógica, uma vez que as experiências pessoais são as mais significativas. Para melhor conhecer que saberes docentes o professor construiu, ao longo de sua trajetória de vida, e como eles se manifestam na prática docente, deve-se compreender as diferentes etapas na vida profissional que influenciam o professor como pessoa. Os estudos de Huberman (2000) indicam cinco etapas que podem não ser lineares e obrigatórias para todos os professores, mas que acabam compondo, no geral, o perfil profissional.

A primeira etapa é a entrada na carreira - para determinados professores essa entrada no magistério é vista como positiva, pois conseguem manter um bom relacionamento com os alunos, apresentam um bom domínio sobre o ensino e conseguem manter todo um entusiasmo por estarem iniciando na profissão. Para outros é considerada difícil, pois associam seu trabalho ao excesso de carga horária e de tempo que a atividade requer, têm dificuldades de lidar com materiais didáticos e com os alunos que causam problemas; por isso, sentem-se ansiosos.

A segunda é a fase da estabilização, entre os quatro e seis anos de trabalho, que geralmente coincide com a efetividade na profissão. Os professores possuem maior facilidade em relação ao processo ensino-aprendizagem, ao domínio de um repertório básico de técnicas instrucionais, assim como em selecionar métodos, técnicas e materiais apropriados, de acordo com os interesses dos alunos. São mais independentes e se sentem mais bem integrados às rotinas escolares. Além disso, estão mais familiarizados com os colegas e começam a pensar

na promoção pessoal.

A terceira fase caracteriza-se pela experimentação ou diversificação - cada professor vivencia situações diferenciadas, uns se preocupam em desenvolver ainda mais sua capacidade como docente, buscar novos métodos e práticas de ensino; outros se concentram na busca de promoção profissional, função administrativa, e um terceiro grupo se caracteriza pela reformulação, enquanto alguns acabam diminuindo seus compromissos profissionais, outros abandonam a docência, ou mantêm atividades paralelas - período de crise em relação à carreira docente.

A quarta etapa representa a busca de uma situação profissional estável e desenvolve-se entre quarenta, cinquenta e cinquenta e cinco anos de idade. Segundo Huberman (2000), há dois grupos de professores nessa etapa: o primeiro se caracteriza pela serenidade e distanciamento afetivo dos alunos; deixam de preocupar-se com a promoção profissional, são menos enérgicos e mais confortáveis, e o segundo que se imobiliza, torna-se amargurado e é pouco provável que se interesse pelo próprio crescimento profissional. Essa é a fase do conservadorismo; alguns profissionais entre os cinquenta e sessenta anos constantemente se queixam dos colegas, dos alunos, dos pais, da direção, da coordenação, enfim, queixam-se do sistema. Na maioria das vezes, essas queixas são destrutivas e, portanto, não contribuem para se pensar a respeito da melhoria do processo de ensinar e de apreender.

A última etapa identificada é a preparação para a aposentadoria. Nessa etapa, Huberman encontrou três padrões de reação: positivo - o professor demonstra interesse em especializar-se, está preocupado com a aprendizagem dos alunos e procura se envolver com os colegas com quem tem mais afinidade; defensivo - o professor é menos otimista que o anterior; desencantado - professores apresentam certo desencanto em relação às experiências passadas, estão mais cansados e podem frustrar colegas mais jovens.

Segundo Candau (2003), é importante conhecer as fases do exercício profissional, uma vez que: “não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria”. (CANDAU, 2003, p. 143). Refletir a respeito disso é tentar compreender que os professores ‘constroem’ saberes diferentes e em tempos também diferentes; por isso, a formação continuada não pode ser igual para todos e nem se deve ignorar essas fases.

Nessa perspectiva, os estudos sobre formação de professores se voltam ao professor reflexivo, aos saberes docentes e às etapas de vida profissional, deixando de contemplar como esses conhecimentos podem contribuir efetivamente com o processo de ensinar e de aprender dos alunos.

Em síntese, é possível verificar que existe, no campo educacional brasileiro relacionado à didática, uma tensão que envolve pesquisadores e docentes, principalmente em



relação aos dois campos de investigação: o do currículo e o da formação de professores.

Esses campos disputam a preferência dos docentes que atuam nas instituições formadoras, provocando neles atitudes ‘reducionistas’ em relação à abordagem dos problemas de ensino e de aprendizagem. Os estudos de Libâneo (1998) mostram que não é de hoje que o campo investigativo do currículo insiste em sobrepor seu conteúdo ao da didática, ora por entender que, efetivamente o conceito de currículo abarca a didática, ora por considerar o campo da didática como demasiadamente preso à pedagogia tradicional.

Recentemente tem se desenvolvido, no meio educacional, uma tentativa de erigir as pesquisas que se voltam à formação de professores como um novo campo investigativo autônomo, ou seja, desvinculando-se do campo originalmente pertencente à didática. Uma parte significativa dos seguidores dessa tendência embasaram suas proposições em publicações originadas nas reformas educacionais europeias, muitas delas com apoio explícito da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

O campo investigativo da didática que vinha se fortalecendo pelo movimento de renovação iniciado na década de oitenta, do século vinte, principalmente com o I Seminário “A Didática em Questão” e reforçado pela realização dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, sofreu abalos gradativos, ao ponto de ter sido identificado por Libâneo (2008), um dos pesquisadores da área, como uma certa “perda de seu objeto”.

As tensões persistem e os indícios de qualquer entendimento entre esses campos encontram-se distantes de um consenso, principalmente em relação à busca de uma unidade epistemológica que os agreguem. Nesse cenário de disputa pelo campo da didática, uma perspectiva nova começa a se constituir, no campo das didáticas críticas, ainda que de forma modesta, com os estudos da teoria do ensino desenvolvimental, proposta por Davídov, dentro da tradição da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Exemplo disso são os grupos de estudo desenvolvidos no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo-USP, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, entre outros.

Trata-se de uma orientação teórica que não intenciona disputar o espaço epistemológico ou político no campo de tensão entre a didática, o currículo e a formação de professores, uma vez que essa teoria reúne aspectos ligados à didática, ao currículo e, também, à formação de professores. Em seus princípios valoriza as três dimensões da atividade pedagógico-didática, considerando-as de forma integrada. Exemplo disso está na ênfase na organização e viabilização do ensino que contemplem os conteúdos científicos, os saberes dos professores e os conhecimentos provenientes das experiências cotidianas do aluno, ou seja, da produção cultural e do processo histórico.

Assim, a teoria do ensino desenvolvimental propicia espaço para a inserção de temas defendidos pelo campo do currículo, incluindo as relações de poder, a diversidade cultural, a alteridade, a subjetividade, as identidades, entre outros; valoriza a atividade

docente e seu papel na organização do ensino para o desenvolvimento integral dos alunos. Põe em evidência a questão da formação do professor nas dimensões teórica, metodológica e praxiológica, de forma articulada a um projeto político-pedagógico de escola, centrado na promoção do desenvolvimento de personalidades humanas para uma sociedade emancipatória.

Por fim, a teoria do ensino desenvolvimental defende que os métodos de ensino decorrem dos conteúdos a serem ensinados e que estes devem ser objeto de uma análise interdisciplinar - epistemológica, psicológica e sociológica - associada aos contextos de ensino e de aprendizagem e às relações existentes entre os sujeitos na sociedade. A teoria do ensino desenvolvimental mostra-se promissora para o movimento de ir além da tensão entre o currículo, a formação de professores e a didática, ao introduzir inovações significativas no conteúdo da didática.

Libâneo (2004) na busca de esclarecer as contribuições da teoria histórico-cultural na formação dos professores sugere que a atividade profissional deve ser entendida a partir do desenvolvimento simultâneo de três aspectos:

o primeiro, a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; o segundo, a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; o terceiro, a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais - práticas contextualizadas - na configuração das práticas escolares (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Mesmo admitindo-se as relevantes contribuições dos campos do currículo e da formação de professores no debate teórico em torno da didática, compreende-se ser o enfoque histórico-cultural e, em particular, a teoria do ensino desenvolvimental, um aporte inovador e superador, no sentido de contemplar aspectos do currículo e da formação de professores, tendo como essência o desenvolvimento do pensamento cognitivo do aluno, como sujeito histórico-cultural.

Esse assunto compõe o capítulo que se segue, no qual se busca tratar com mais profundidade os principais conceitos da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental e suas possibilidades para avançar nas práticas de ensino e de aprendizagem, em uma perspectiva histórico-crítica.

## 2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DIDÁTICA

Este capítulo tem como objetivo discutir os principais conceitos da teoria histórico-cultural, da teoria da atividade e da teoria da atividade de aprendizagem, ou seja, da teoria do ensino desenvolvimental e as contribuições delas para o contexto de ensino e de aprendizagem dos escolares. Para isso, busca-se fundamentação teórica em autores como Marx, Vygotsky, Leontiev e Luria para entender a teoria materialista dialética da história, a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade e, em Davidov, Hedegaard, Chaiklin, Kozulin, Lompscher, entre outros, a fim de compreender a teoria do ensino desenvolvimental.

### 2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM APORTE PARA O ENSINO VOLTADO À FORMAÇÃO DE CONCEITOS

No início do século XX, Vygotsky buscou desenvolver uma psicologia diferente das existentes na Rússia. Para isso, se fundamentou teoricamente nos princípios e métodos do materialismo histórico dialético. Um ponto central desse método é que: “todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e em mudança”. (COLE; SCRIBNER, 1991a, p. 7). Assim, Vygotsky deu os primeiros passos em direção à psicologia histórico-cultural, buscando vinculá-la às demandas práticas referentes aos problemas econômicos, políticos e sociais do povo soviético, principalmente em relação à classe trabalhadora.

Na busca por uma psicologia que fosse coerente com o contexto político-social do povo soviético, Vygotsky fez críticas às correntes psicológicas, então em vigor, mostrando que tais teorias se dirigiam “ora para modelos elementaristas, negando a consciência,<sup>1</sup> ora para modelos subjetivistas, considerando a consciência e os processos interiores desvinculados das condições materiais que os constituíam<sup>2</sup>”. (ROSA & ANDRIANI, 2006, p. 266)

---

<sup>1</sup>A Psicologia em vigor era estudada como uma ciência natural que deveria se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente construídas.

<sup>2</sup>A Psicologia era entendida como ciência mental e acreditava-se que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, uma vez que era manifestação do espírito.

A psicologia histórico-cultural defendida por Vygotsky busca, no conceito de atividade, compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identificar as condições de origem da consciência humana. Para compreendê-la, é necessário entender o conceito de atividade, inicialmente desenvolvido por Marx e fundamental no contexto da teoria do materialismo histórico-dialético.

Assim, a categoria atividade, enquanto associada ao processo de trabalho<sup>3</sup>, foi introduzida na ciência contemporânea pela lógica dialética que: “examina, a partir de um determinado ponto de vista, a estrutura universal e os esquemas universais da atividade e, o mais importante, o desenvolvimento histórico desta nos processos de reflexo e transformação pelo homem da natureza e de si mesmo”. (DAVÍDOV, 1988, p. 21)

Essa transformação, tanto da natureza quanto do homem, se deu pela atividade prática, produtiva, denominada trabalho. Ao ser utilizada na área filosófico-pedagógica,

a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original desta transformação. Todos os tipos de atividade humana mental e material são derivadas do trabalho e mantém sua característica principal que é a transformação da realidade e das pessoas como ação. (DAVÍDOV, 1999, p.2)

É por meio do trabalho que o homem cria os instrumentos necessários à satisfação de suas necessidades materiais e espirituais que, ao serem satisfeitas, geram novas necessidades e, conseqüentemente, levam à produção de novos instrumentos que servem como mediadores entre sujeito e objeto. Com isso,

o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. (LEONTIEV, 2004, p. 80)

É na relação mediatizada pelos instrumentos de trabalho e pela sociedade que os homens agem sobre a natureza, modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo modificados por ela. O trabalho humano é sempre uma atividade exclusivamente social e coletiva e só se realiza no e pelo processo de trabalho e na utilização dos instrumentos com os quais os homens agem sobre a natureza, o que, conseqüentemente, leva à modificação de seus pensamentos. Assim, “é precisamente a transformação da natureza pelo homem e não a natureza apenas enquanto tal, o fundamento mais essencial e o mais direto do pensamento humano e a inteligência do homem aumentou na medida em que ele aprendeu a transformar a natureza”. (ENGELS cf. LEONTIEV, 2004, p. 90)

---

<sup>3</sup>A categoria trabalho é fundamental na teoria de Marx, pois é pelo trabalho que o homem inicialmente estabelece uma relação com a natureza. Uma relação de causa e efeito em que o homem ao modificar a natureza também se modifica corporal e intelectualmente.

O pensamento, como o conhecimento humano, desenvolveu-se em união com o desenvolvimento da consciência social. “A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente”. (LEONTIEV, 2004, p. 94). Nesse contexto, a consciência é inseparável da linguagem. “Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho ao mesmo tempo em que ele”. (LEONTIEV, 2004, p. 92). A linguagem nasce do trabalho, quando o homem sente que precisa se comunicar para suprir suas necessidades, sejam elas materiais ou espirituais. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência humana e da linguagem relaciona-se com o modo de vida que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar ocupado pelo indivíduo nas relações de produção que sofrem constantes transformações decorrentes do movimento da história.

Para o materialismo histórico-dialético, a “forma inicial de todos os tipos de atividade humana é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetal, transformadora, das pessoas”. (DAVÍDOV, 1988, p. 27). Na Psicologia, Vygotsky foi o precursor da teoria da atividade e definiu a linguagem como o principal meio de mediação para o desenvolvimento do pensamento.

Ao estudar a origem da linguagem e do pensamento, Vygotsky foi “o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”. (COLE; SCRIBNER, 1991a, p. 7). Assim, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica.

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. (PINO, 2000, p. 51)

Ainda em relação às funções psicológicas é importante registrar que:

Vygotsky fez uma distinção principal entre funções mentais ‘inferiores’, naturais, como percepção elementar, memória, atenção e vontade, e as funções ‘superiores’ ou culturais, que são especificamente humanas e que aparecem gradualmente no curso de uma transformação radical das funções inferiores. As funções inferiores não desaparecem numa psique madura, mas são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos. (KOZULIN, 2002, p. 117)

Nessa teoria é impossível falar de natureza humana como algo universal e imutável que precisa apenas amadurecer e se desenvolver, ao longo da vida do indivíduo, uma vez que o homem não nasce formado, ou possuindo uma essência acabada; ao contrário, o sujeito se constitui nas relações sociais e nas suas ações sobre a realidade, transformando-a, e, ao mesmo

tempo, se transformando. Noutros termos, “o homem se constrói socialmente, a partir de suas relações com a realidade. Neste movimento ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, transformando-o ao internalizá-lo e, assim, se transforma e se singulariza”. (ROSA & ANDRIANI, 2006, p. 272)

O homem, ao atuar sobre a realidade, com o intuito de satisfazer as suas necessidades, utiliza-se de instrumentos. A linguagem produzida social e historicamente é um instrumento essencial nesse processo, uma vez que permite a representação da realidade. Desse modo,

o efeito do uso de instrumentos sobre os homens é fundamental não apenas porque os ajuda a se relacionarem mais eficazmente com seu ambiente como também devido aos importantes efeitos que o uso de instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro humano. (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991a, p. 150)

No decorrer da história, os instrumentos de trabalho foram sendo modificados e isso acarretou, também, mudanças de pensamentos que foram sendo transformados historicamente. Isso possibilitou a origem de novas estruturas mentais, uma vez que o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias mudanças nos órgãos físicos. De fato, os instrumentos construídos socialmente desencadeiam o desenvolvimento tanto cognitivo quanto físico. Para Luria: “Um dos instrumentos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento”. (LURIA, 2005a, p. 26)

Todos os instrumentos técnicos e os sistemas de signos que os homens utilizam, para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, foram sendo criados e aperfeiçoados no decorrer da história social. São esses instrumentos e signos que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Assim, a linguagem torna-se para a concepção histórico-cultural um dos principais mediadores culturais, por carregar consigo os conceitos universais, fonte do conhecimento humano. Compreende-se, então, que o homem produz a cultura por meio de suas atividades, operando uma dupla mediação, a técnica e a semiótica. “Se a mediação técnica permite ao homem transformar, dar uma ‘forma nova’, à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação”. (PINO, 2000, p. 58)

Os significados são construídos, ao longo da história de vida dos indivíduos, por meio de um processo de interação com o meio físico e social. Essa relação propicia a apropriação da cultura elaborada pelas gerações subsequentes, fazendo com que o ser humano não seja só um produto de seu contexto social, mas, também, um agente ativo na criação da história.

São os significados que permitem a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo, constituindo-se no ‘filtro’ por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender o

mundo e agir sobre ele. Daí a importância significativa dada por Vygotsky à linguagem, uma vez que por um lado, ela materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico; por outro, permite a apropriação dessas significações historicamente produzidas e que levam à formação da consciência, mediando as formas de pensar, sentir e agir. Por essa razão,

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (VYGOTSKY, 1991a, p. 45)

Os estudos de Vygotsky mostram que os sistemas de signos - a linguagem, a escrita, o sistema numérico, o desenho, a leitura, assim como o sistema de instrumentos - são criados pelas sociedades e levam a mudanças na formação social e no nível de desenvolvimento cultural. Portanto, “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo [...] entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”. (COLE; SCRIBNER, 1991a, p. 8)

Os seres humanos necessitam, pois, de um conjunto de signos para formarem uma estrutura específica de comportamento que se diferencia do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos que se enraízam na cultura. É com o auxílio dos signos que o homem pode controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, acúmulo de informações, que se tornam culturais.

A linguagem, um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas. Assim,

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos [...] traduz o conceito destes elementos presente na natureza, é nesse sentido que representa a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens. (REGO, 2001, p. 54)

Com isso, os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, têm a função de permitir a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo social, a percepção e a interpretação dos objetos, o conhecimento produzido, os eventos e as situações do mundo circundante. Assim, para Vygotsky (1991a) os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica e das significações.

A fim de melhor compreender como se dá o processo de mediação é preciso lembrar que o desenvolvimento cultural passa por diferentes momentos:

O primeiro momento é constituído pelo ‘dado’ em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico

que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o ‘dado’ em si adquire significação para os outros [...]. É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a dignificação que os outros atribuem ao ‘dado’ natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. (PINO, 2000, p. 64)

Em função disso, o indivíduo se constitui culturalmente, quando internaliza, por meio do outro, a significação do mundo, transformado pela atividade produtiva, ou seja, o mundo cultural. Assim, “ a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro”. (PINO, 2000, p. 66)

Se o mundo se apresenta simbolicamente, “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos ou domínios do pensamento fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos”. (MORATO, 2000, p. 154). Sendo assim, a linguagem surge, num primeiro momento, como construção da atividade ‘consciente’ e, depois, como seu instrumento. Por isso, Vygotsky entendia que a relação entre linguagem e cognição passava pela noção de significação. Portanto, a atividade cognitiva deriva da mediação simbólica, realizada por meio da linguagem que, para o autor, é muito mais que um signo, é concebida como atividade, como trabalho, como processo, como ação sobre o pensamento e sobre a cultura.

Vygotsky entendia a relação entre linguagem e cognição como uma forma de reagir à maneira como a tradição ocidental vinha pensando o sentido, isto é:

em termos de uma não-linguagem, ou de um obstáculo epistemológico para se pensar a linguagem em sua relação com a cognição e com o mundo (como se pudéssemos admitir seriamente uma espécie de anti-biologismo tout court). Esta historicidade o aproxima de um ator moderno, para quem a linguagem, muito antes de servir para comunicar serve para viver, (Benveniste 1966), ou seja, para significar. (MORATO, 2000, p. 152)

A inserção, a interação e a participação num determinado contexto cultural faz com que a pessoa incorpore as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. É prudente lembrar que Vygotsky não via a cultura como algo estático, ao qual o indivíduo se submete, mas como algo em constante movimento de criação e re-interpretação em relação aos conceitos, às informações e aos significados.

Para que a cultura seja aprendida pelo outro, no caso, a criança, é necessário que alguém mais experiente e/ou mais velho faça a mediação, atribuindo significados às condutas e aos objetos culturais que foram criados pelo homem no decorrer da história. Esse processo de mediação auxilia no desenvolvimento do psiquismo humano, na medida em que a criança vai adquirindo o significado do patrimônio da humanidade e de seu grupo social.



Os estudos de Tulviste, a respeito da influência da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas humanas, indicam que os meios semióticos “não deveriam ser esquecidos quando os processos que são mediados por estes meios são estudados em adultos. Afinal de contas, a atividade exercida por adultos é o que as culturas preparam para suas crianças, propiciando as ferramentas necessárias”. (TULVISTE, 1999, p. 9)

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências culturais, a criança reconstrói os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus processos mentais. Para Vygotsky toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes:

primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 1991a, p. 64)

Vygotsky acreditava que todas as pessoas, em todas as culturas, são capazes de aprender e de desenvolver as funções psicológicas superiores. Para isso as interações dos indivíduos com seu grupo social e com os objetos de sua cultura são decisivas nas definições das formas de governar tanto o comportamento como o desenvolvimento do pensamento das pessoas.

Por isso, para o autor, o meio social e cultural em que a criança vive é tão importante para desafiar, exigir e estimular o seu intelecto, para que ela alcance os estágios mais elevados, em termos de raciocínio, necessários à apropriação de conceitos. Isso significa dizer que o pensamento conceitual não só depende do esforço individual, mas também da interação com o contexto em que o indivíduo está inserido. Com isso, Vygotsky define as zonas de desenvolvimento como as funções que:

ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...]. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991a, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal<sup>4</sup> permite delinear o estado imediato de desenvolvimento da criança e pode ser estimulada pela mediação de alguém mais velho e/ou mais experiente, para auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para

---

<sup>4</sup>Termo criado por Vygotsky para explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa.

aprender algo que a criança ainda não consegue resolver sozinha. Esse processo é necessário, uma vez que: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (VYGOTSKY, 1991a, p.101)

Isso significa que, para se ensinar os conceitos científicos, é necessário compreender o desenvolvimento mental das crianças, em suas diferentes etapas e, assim, entender o que acontece na sua mente, quando a elas são ensinados os conhecimentos científicos, uma vez que o processo de formação de conceitos é:

um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamentos, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já estiver atingindo o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evolui. (VYGOTSKY, 1991b, p. 71)

Disso decorre que, quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando: “no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalização de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo à formação dos verdadeiros conceitos”. (VYGOTSKY, 2001, p. 246)

Entende-se que a formação cognitiva de um conceito, como um ato de generalização representado pelo significado da palavra, é dinâmico e flexível, desenvolvendo-se na medida em que a criança amplia sua capacidade mental, em nível de compreensão e generalização cada vez mais elevado.

Dessa forma, a interiorização e apropriação de conceitos não se dá pelo simples processo de assimilação e memorização, mas, sim, requer uma série de funções intelectuais, como atenção deliberada, memória lógica, abstração, planejamento, análise, classificação, comparação e discriminação, entre outras igualmente necessárias. Para Vygotsky a experiência pedagógica nos ensina que:

o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

A impressão inicial é a de que a criança aprendeu o conceito transmitido pelo professor, mas, na realidade, apenas memorizou, sem ter construído significado para aquela

determinada palavra. Com isso, a palavra não se torna propriedade sua, como conceito científico, uma vez que este requer um complicado processo cognitivo interno que envolve a compreensão da palavra, seu uso e assimilação real; sem isso, a aprendizagem dos conceitos científicos dificilmente se efetiva.

Uma análise superficial dos conceitos espontâneos e científicos faz pensar que esses conceitos são apropriados a partir de uma mesma lógica, mas os estudos de Vygotsky demonstram que são diferentes e eles não se repetem.

Os conceitos espontâneos surgem e se formam na experiência pessoal da criança e vão sendo apreendidos, por meio do contato que ela estabelece com determinados objetivos, fatos, fenômenos dos quais ainda não tem consciência científica. “Os conceitos espontâneos são aprendidos principalmente pela conversação, indo da experiência sensorial para a generalização”. (NUÑEZ e PACHECO, 1998, p. 93)

Em relação aos conceitos espontâneos e científicos pode-se dizer que:

os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da informação definitiva. (VYGOTSKY, 2001, p. 263)

A formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional especializada e sistematizada, exige uma operação mental do indivíduo, isto é, o desenvolvimento de procedimentos cognitivos, em que se faz necessária uma atenção sobre o assunto, a fim de retirar dele aspectos essenciais que lhe permitam realizar sínteses e fazer generalizações mais complexas.

Para o mesmo autor a formação dos conceitos começa no momento em que a criança assimila, pela primeira vez, um termo novo para ela que se torna veículo para a apropriação de conceito científico. “Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado da palavra à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto os conceitos científicos quando os espontâneos. A questão é apenas uma: os momentos iniciais em ambos os casos distinguem-se da maneira mais substancial”. (VYGOTSKY, 2005a, p. 265)

Nessa condição, uma criança não pode aprender na escola um idioma estrangeiro, da mesma forma que aprende a língua materna, pois os processos e as leis de aprendizagem não se repetem, porque são diferentes para as duas línguas. As condições internas e externas de assimilação são diferentes. Todavia, os processos de assimilação das duas línguas têm pontos em comum, de forma que, em essência, constituem uma classe única de processos de desenvolvimento da linguagem. Os estudos de Vygotsky e colaboradores (2001) mostram que os conceitos científicos sofrem um desenvolvimento substancial e que depende essencialmente do nível existente da capacidade da criança de compreender conceitos que, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento de conceitos espontâneos:

Ao abrir caminho lentamente para cima, um conceito diário rasga a trilha para o conceito científico em seu desenvolvimento para baixo. Ele cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, oferecem estruturas para o desenvolvimento para cima dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e ao uso deliberado. (VYGOTSKY cf. KOZULIN, 2002, p. 121 - 122)

Isso mostra a importância de quem atua na ação pedagógica conhecer a relação que existe entre ensino e desenvolvimento. “Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento das crianças e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta”. (HEDEGAARD, 2002, p. 224). A zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pela relação estabelecida entre as etapas planejadas de ensino e as do processo de aprendizagem das crianças, no ensino escolar.

Portanto, a organização didática da aprendizagem, voltada à estimulação e à promoção do desenvolvimento cognitivo, deve ser orientada para a zona de desenvolvimento proximal que: “caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de alcançar por conta própria e o que é capaz de conseguir com ajuda do instrutor”. (VYGOSTKY, 2004, p. 463). Nesse sentido, a ideia de que o ensino deve ir a ‘reboque’ do desenvolvimento - maturação - passa a ser questionada, em favor da ideia de que o ensino passa a ser o responsável pelo desenvolvimento do sujeito.

Como a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, a atividade de aprendizagem escolar não deve partir do zero, isto é, desconsiderar que a criança tem uma história de vida prévia, no interior da qual algumas aprendizagens já acontecem.

Ao chegar à escola, a criança apresenta um nível de desenvolvimento efetivo - zona de desenvolvimento real (ZDR) - que permite construir uma aprendizagem formada de conceitos espontâneos - atividade imediata, social, prática - e, ao ingressar na escola, o professor:

as confronta com as zonas de desenvolvimento proximal por meio de tarefas da atividade escolar, a fim de guiar seus progressos em direção ao estágio de aprendizagem formal. Essas tarefas ajudam as crianças a adquirir motivos e métodos para o domínio do mundo adulto, na medida da mediação do professor. (HEDEGAARD, 2002, p. 344).

Além disso, o ensino deve propiciar: “situações de aprendizagem que não só permitam a definição do conceito científico, mas também de sua aplicação”. (NUÑEZ; PACHECO, 1998, p. 94)

Vygotsky (2001) enfatiza que o desenvolvimento dos conceitos científicos, que é parte do processo educacional, constitui uma forma única de cooperação sistemática entre a

criança e o professor. É nessa cooperação que se dá o desenvolvimento das funções mentais superiores necessárias à apropriação de tais conceitos. Desse modo, a criança deve ser capaz de fazer, com o processo de mediação didática do professor, algo que ainda não havia feito, de forma independente/espontânea. Pesquisas posteriores a Vygotsky esclarecem que o processo de formação de conceitos teóricos requer a definição de atividades necessárias à sua formação, isto é, à organização de tarefas específicas que conduzam o aluno à internalização e apropriação consciente dos conceitos científicos.

Para Vygotsky o signo, como meio externo, é produzido histórico-culturalmente e é responsável pela mediação entre o conhecimento e o sujeito; são os sujeitos mais experientes e/ou mais velhos que fazem com que o sujeito ‘menos experiente’ se aproprie dos significados dos diferentes signos produzidos culturalmente. Tal como no contexto histórico-cultural, também na escola são inúmeros os instrumentos que levam ao estabelecimento de uma mediação entre os alunos e o saber.

Em relação ao contexto educacional, Cristina d’Ávila (2001)<sup>5</sup> traz uma reflexão importante de Yves Lenoir<sup>6</sup> que discute dois conceitos de mediação: a mediação cognitiva que se dá entre sujeito e objeto de conhecimento e a mediação didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento por parte do sujeito. Ou seja, um saber didático que medeia a mediação cognitiva. Para isso, necessário se faz não só saber como se ensina, mas também como se aprende, para que se possa pensar em como viabilizar o ensinar.

Portanto, nos dizeres de Lenoir cf. d’Ávila (2001), a mediação cognitiva, intrínseca ao sujeito, pressupõe uma mediação de caráter externo, ou seja, uma mediação didática, para que os alunos se apropriem de um saber sistematizado, que é social e se torna individual com o processo de mediação didática. Assim, a apreensão do objeto de conhecimento não pode ser imediata, mas, sim, mediatizada pela operação cognitiva do sujeito que o conceitua. Nesse sentido,

O conceito é visto aqui como constructo humano e a ação docente deve incidir justamente na capacidade que tem o ser humano de objetivar o conhecimento no momento em que o conceitua. Por isso, a ideia de transposição do saber como um elemento externo, algo estranho, ao indivíduo é, inteiramente, refutada nessa perspectiva. (D’ÁVILA, 2001, p. 65)

A concepção de Lenoir, descrita por d’Ávila (2001) apresenta elementos constitutivos do sistema didático, que se efetiva pelo:

reconhecimento de que é o homem o construtor do seu conhecimento e que, nesse processo, transforma-se a si mesmo, constituindo-se como sujeito; a

<sup>5</sup>Defendeu uma tese que tem como título: “Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?”, em 2001, na Universidade Federal da Bahia.

<sup>6</sup>Coordenador do centro de pesquisas Groupe de recherche sur l’interdisciplinarité dans la formation à l’enseignement - GRIFE da Universidade de Sherbrooke, no Canadá.

relação entre sujeito e objeto é sempre mediada e que está na descoberta do desejo de saber do outro, a chave para a constituição da mediação didática. (LENOIR cf. D'ÁVILA, 2001, p. 65-66)

Em síntese, os instrumentos que fazem essa mediação são os signos que asseguram a organização dos comportamentos individuais e coletivos, sendo a linguagem o primeiro destes signos. Daí que para Vygotsky (2001) o bom ensino deve preceder o desenvolvimento cognitivo<sup>7</sup> e não seu contrário. Assim, a aprendizagem não pode estar a reboque do desenvolvimento cognitivo, ou melhor, não é a maturação que deve preceder o ensino, mas o ensino que deve se antecipar a ela.

Diante do exposto, é possível inferir que a teoria histórico-cultural constitui-se em uma perspectiva teórica que fortalece a compreensão da prática humana, em geral, e da prática educacional, em particular. Exemplo disso é a perspectiva da teoria da atividade que já estava presente na teoria histórico-cultural iniciada por Vygotsky. Essa teoria tem origem nas atividades coletivas, sempre orientada para o objeto e mediada por 'artefatos' culturais que fazem a interação entre o indivíduo e a sociedade.

## 2.2 TEORIA DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

A psicologia cria diferentes teorias que ajudam a compreender como a educação e, mais especificamente, como o ensino interfere na formação do pensamento dos sujeitos. Nessas teorias, dois grupos se destacam: um, formado pelos defensores da tese de que o sujeito nasce praticamente determinado, restando um papel quase nulo para o ensino e para a educação sobre o desenvolvimento cognitivo; entendem que a aprendizagem acaba sendo um processo de construção individual do sujeito, a partir de representações internas próprias de cada um; o outro grupo defende a tese de que a educação e o ensino desempenham papéis determinantes na aprendizagem do sujeito, pois este depende da interferência externa para que sejam absorvidos os resultados dos conhecimentos que foram produzidos pela ciência.

Diferenciando-se dessas duas posições, a teoria histórico-cultural entende que a educação e o ensino exercem papéis fundamentais, quando influenciam no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois é por meio da educação escolar que eles começam a receber, de maneira sistematizada, as formas mais desenvolvidas da consciência social, consubstanciadas nas várias ciências.

Como já foi dito, a teoria histórico-cultural parte do conceito de atividade, criado por Marx, para explicar que é por meio da atividade trabalho que os homens modificam a natureza e se modificam, em função de satisfazer as necessidades criadas pela sua existência. Vygotsky introduz na Psicologia Soviética esse conceito e Leontiev cria os elementos consti-

---

<sup>7</sup>Neste estudo fez-se a opção por utilizar o termo pensamento cognitivo, embora em várias obras, tanto de Vygotsky quanto de Davíдов aparece também a denominação de pensamento mental e psíquico.

tuintes da atividade como uma unidade básica para melhor compreender o desenvolvimento do psiquismo humano.

Para Leontiev: “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas”. (LEONTIEV, 2004, p. 284)

Com isso, os homens produzem não só os objetos, mas também novas necessidades e, conseqüentemente, realizam novas atividades. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2005a, p. 68). O objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte”. (LEONTIEV, 2005a, p. 69). Assim, os componentes da atividade podem assumir diferentes funções, uma vez que estão em constante processo de transformação.

A estrutura da atividade é constituída pela necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas de realização da atividade, que surge da necessidade que acaba impulsionando os motivos orientados para um objeto. O motivo é que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real.

Os elementos estruturais da atividade são: atividade - ação - operação. Assim como as atividades estão relacionadas com o motivo, as ações relacionam-se aos objetivos que se referem ao aspecto intencional e operacional de realização das operações. Cada ação requer diferentes operações - procedimentos - que dependem das condições de sua execução.

Pesquisar a atividade requer a análise de sua estrutura e das relações existentes entre seus componentes para descobrir qual é o motivo que desencadeia a atividade, que só existe, se há uma necessidade que motiva o sujeito a ter objetivo e a realizar a ação para supri-la. Toda ação é formada por operações que consistem no modo de realizá-la. Nos dizeres de Leontiev: “Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações, mas uma mesma operação também pode realizar diferentes ações, porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo”. (LEONTIEV, 2005a, p. 74). A respeito da estrutura da atividade Leontiev diz que:

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se ‘objetiva’ nele) o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 2004, p. 115)

Isso significa dizer que os objetivos - aquilo pelo qual se dirige a atividade ou meios de satisfazer as necessidades - devem aparecer à consciência na qualidade de motivos que é aquilo para o qual a atividade se orienta. Por isso, é preciso discriminar quais são as unidades constitutivas da atividade e quais funções elas estão desempenhando. É fundamental para as instituições de ensino que seus responsáveis compreendam a importância da estrutura psicológica da atividade, pois ela serve para organizar atividades de ensino que desenvolvam o pensamento teórico nos alunos.

Os estudos de Leontiev mostram que são as modificações do lugar ocupado pela criança, no sistema das relações sociais que fazem desenvolver o psiquismo. Isso não significa dizer que esse lugar é determinante por si só, já que mostra o nível atingido num dado momento.

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. (LEONTIEV, 2004, p. 310)

Daí que, para planejar o ensino, é importante conhecer a atividade dominante, em cada estágio, e que está relacionada às condições concretas da vida do escolar. “Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes”. (LEONTIEV, 2005a, p. 63). Assim, o critério de transição de um estágio para outro é a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade.

As relações com o mundo circundante em que entra a criança são, por natureza, relações sociais. Pois é a sociedade que constitui a condição real da vida da criança, lhe determina o conteúdo e a motivação. Razão pela qual toda atividade traduz não apenas a relação da criança com a realidade concreta, mas traduz também objetivamente as relações sociais existentes. (LEONTIEV, 2004, p. 332)

Pode-se dizer que a participação da criança nas relações sociais é que determina sua atividade principal, aquela que está presente na maior parte do tempo, cujo desenvolvimento governa as mudanças nos processos psíquicos<sup>8</sup>.

Nessa condição, a teoria da atividade traz contribuições significativas para se planejar o ensino na perspectiva desenvolvimental, de modo que os conceitos - conteúdo

---

<sup>8</sup>Os estudos de Kozulin (2002) mostram que há divergências entre Vygotsky e Leontiev em relação à internalização da relação entre a atividade externa da criança e as operações mentais. Enquanto Leontiev acentua a atividade prática, Vygotsky acentua a cultura, a linguagem e a mediação simbólica. Em relação a essa temática, Zinchenko diz que: “Para a teoria psicológica da atividade, o problema central era a orientação-objeto, em ambas as atividades mentais interna e externa. É claro que na teoria psicológica da atividade a questão mediação também apareceu, mas enquanto que para Vygotsky a consciência era mediada pela cultura, para Leontiev a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos”. (ZINCHENKO, 1998, p. 44). Para Leontiev toda ação humana está orientada para um objeto e, ao buscar se apropriar do objeto, mediante ações, o ser humano se aproxima das propriedades e das relações com os objetos e, assim, vai constituindo as imagens correspondentes ao determinado objeto.



e forma - sejam ensinados de maneira tal que os alunos se apropriem dos conhecimentos teóricos e, conseqüentemente, desenvolvam o pensamento cognitivo e a consciência.

Os primeiros estudos a respeito do ensino desenvolvimental se encontram nas pesquisas de Elkonin e Davídov (1999) que elaboraram um conceito de ensino, fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na teoria da atividade de Leontiev. Os estudos foram colocados em prática, no início dos anos cinquenta, no laboratório de uma escola em Moscou-União Soviética, com crianças dos anos iniciais de escolaridade e, mais tarde, com alunos de outros níveis de escolaridade. Na sequência, outros pesquisadores se juntaram a eles, com o propósito de organizar experimentos de ensino também com crianças de 4-6 e 10-12 anos, com o intuito de desenvolver o pensamento teórico. Destacam-se os estudos de Lompscher na Alemanha, Engeström na Finlândia e Hedegaard e Chaiklin na Dinamarca.

Além desses, os estudos de Elkonin tem mostrado que, ao longo da vida, o ser humano passa por diferentes etapas e cada uma com uma atividade, sendo que uma se destaca com mais intensidade. No caso das crianças que ingressam no ensino obrigatório, a atividade principal é a de aprendizagem. Isso não significa dizer que essa atividade deixa de ser importante em outras fases, mas é com ela que se pressupõe o início de todo o desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos cognitivos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento”. (LEONTIEV, 2005a, p. 65). Os estágios de desenvolvimento cognitivo infantil possuem um conteúdo específico em sua atividade principal e certa sequência no tempo; isso não significa afirmar que sejam imutáveis e definitivos, uma vez que as atividades são influenciadas pelas condições históricas concretas, nas quais ocorre o desenvolvimento.

Os estudos de Davídov partem da estrutura psicológica da atividade, descrita por Leontiev, a ela acrescentando o desejo como base sobre a qual as emoções funcionam e desencadeiam a atividade de aprendizagem. Pode-se dizer que da teoria psicológica da atividade deriva o conceito de teoria interdisciplinar da atividade de aprendizagem que segue uma característica central daquela atividade que é o conhecimento teórico. Para Davidov (1999) a estrutura da atividade não pode ser psicológica, mas, sim, interdisciplinar. Por isso, nem todos os aspectos dela podem ser estudados pela psicologia, pois necessita dos conhecimentos de outras ciências, como a sociologia, a história, a antropologia, entre outras. Em relação à importância do desejo na atividade de aprendizagem, Meirieu diz:

O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder [...]. (MEIRIEU, 1998, p. 86)

Para o autor, todo o esforço do professor e os investimentos políticos, econômicos, pedagógicos e sociais pouco adiantarão se os alunos não desejarem o que é preciso desejar

para que a aprendizagem se efetive. Isso não significa afirmar que toda aprendizagem esteja submetida ao desejo de saber, pois seria muito cômodo para o sistema escolar, que envolve todos os responsáveis pela educação escolar, deslocar a responsabilidade pelo processo de ensinar e aprender.

Quando o aluno deixa de ter desejo em aprender os conceitos, entra em ação o papel da mediação didática realizada pelo professor, mediante seu desejo de ensinar, para fazer com que o objeto de conhecimento se torne desejável ao aluno. Assim, o desejo que surge das relações sociais impregnadas de subjetividades, podem ser projetadas em várias esferas da vida dos sujeitos, inclusive na atividade de aprendizagem.

O desejo não pode ser compreendido como algo natural; por isso, o professor pode e deve incentivar seu surgimento, ao criar condições para sua emergência, uma vez que: “nenhum desejo pode nascer do nada e, se não for articulado ao ‘já existente’ praticamente não tem chance de surgir”. (MEIRIEU, 1998, p. 90-91). É preciso fazer com que o desejo de aprender nasça, criando o enigma, ou melhor: “fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo”. (MEIRIEU, 1998, p. 92)

Como o desejo não surge do nada, é preciso que o professor se apoie naquilo que os alunos já sabem e, a partir daí, criem situações problemas para que ele aprenda a desvelar o que ainda não sabe. Para isso,

A organização didática da aprendizagem tem que partir da experiência dos alunos, dos seus interesses, das perguntas, e das necessidades, etc; deve estimular e utilizar conflitos cognitivos; estimular a reflexão sobre demandas objetivas e pré-requisitos subjetivos como uma base para a formação de objetivos de aprendizagem tem que tornar os alunos cientes dos sucessos e das falhas, etc, e tem que manter a autoconfiança e a auto-competência dos alunos. (LOMPSCHER, 1999, p. 3-4)

Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem tem papel ativo na formação da consciência humana, que se desenvolve mediante uma educação escolar que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares.

O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos. (DAVÍDOV, 1988, p. 99)

O que Davíдов discute é que os conteúdos e métodos ensinados na escola têm ajudado os alunos a desenvolver somente o pensamento empírico, portanto, deixam de favorecer a formação da consciência e do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas: “o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter

lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos”. (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

A teoria empírica toma as propriedades extrínsecas dos objetos e fenômenos, a aparência, como algo definitivo, já que o ponto máximo do conhecimento, o conceito, constitui-se no conjunto de traços comuns levantados pela percepção externa que diferencia e classifica os objetos e fenômenos e os denomina com novos termos. Para Davíдов,

A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. O conhecimento empírico é o movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria da existência. (DAVÍDOV, 1988, p. 125)

O pensamento empírico se limita ao dado aparente, o que impede uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos imprescindíveis à formação do pensamento teórico. Nos dizeres de Sforini: “a aquisição dos conceitos científicos é potencialmente promotora do desenvolvimento psíquico”. (SFORINI, 2004, p. 82). Assim,

A distinção entre conceitos espontâneos e científicos feita por Vygotsky é importante para repensar a didática, que, presa à psicologia tradicional, entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o ensino. (SFORINI, 2004, p. 84)

Como o ensino dos conceitos espontâneos contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo, e a escola ensina de forma empírica, é comum prevalecer o discurso de carência individual. Mudar essa forma de pensar requer um caminho pedagógico e didático que resulte na formação da generalização conceitual que também se dá no processo de ensino, no qual a palavra do professor:

organiza a observação dos alunos, precisando o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador. (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103)

Nessa perspectiva, a diferença entre generalização de conceitos empíricos e generalização de conceitos teóricos é que, para os primeiros, a aparência dos fenômenos é captada sensorialmente e tomada pela essência e, com isso, acaba por unir coisas e fenômenos em termos aparentes. No segundo, são os aspectos essenciais, os traços comuns para uma série de fenômenos. Como se observa, a formação dos conceitos empíricos se fundamenta na prática didática de avançar no ensino do particular ao geral; já, para formar conceitos teóricos, parte-se do geral ao particular e vice-versa.

As contribuições da teoria do ensino desenvolvimental são importantes porque entendem que a base da educação escolar está no seu conteúdo e é dele que se originam os métodos de organizar o ensino necessário à internalização do conhecimento produzido historicamente.

Segundo Davídov (1988), no início da atividade de aprendizagem, os alunos necessitam da ajuda constante do professor para organizar as ações, mas, no decorrer do processo, eles adquirem a capacidade de aprender e de pensar nas ações necessárias para isso, uma vez que a base da educação e do ensino é a internalização do conteúdo das diferentes disciplinas.

A essência do ensino desenvolvimental está centrada na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: “um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4). O principal interesse está em organizar o ensino da disciplina, de forma que isso resulte em desenvolvimento do aluno. Para isso, é importante o aluno percorrer o caminho de quem produziu o conhecimento de forma reduzida para reproduzir o processo de sua origem, recepção e organização de atos que levaram as pessoas a conceituar o conhecimento teórico.

Isso requer um programa de ensino fundamentado na compreensão dialética do pensamento, no qual:

os alunos descobrem e distinguem no material de aprendizagem algumas relações gerais ou essenciais, e quando o estudam podem descobrir aparências muito particulares da matéria. Nesse caso os alunos se apropriam do ‘conhecimento geral’ imediatamente por meio de sua atividade de análise do material. Os aspectos particulares dos materiais são derivados do ‘conhecimento geral’. (DAVÍDOV, 1999, p. 10)

O pensamento teórico dos alunos se movimenta do geral para o particular e se desenvolve em um tipo de ensino que utiliza programa - currículo - baseado em conceitos dialéticos do pensamento e não da lógica formal, em que o pensamento dos alunos se move dos aspectos particulares para os gerais. “Programas de ensino que fornecem tal direção do pensamento no processo de apropriação de conhecimento são, de fato, um tipo de catálogo, categorização ou conglomeração de conhecimentos”. (DAVÍDOV, 1999, p. 9). Nos dizeres do autor, a organização do ensino que se orienta por essa forma de pensar contribui para desenvolver o pensamento empírico, que pode corresponder também ao senso comum, presente em pessoas que deixaram de ter acesso à escolaridade.

Para Lompscher (1999), a organização didática dos processos de aprendizagem deve levar em consideração a lógica do objeto de ensino; a lógica do processo de aquisição referente a uma área específica de conteúdos - objeto de ensino - e a lógica do desenvolvimento cognitivo. Nessa linha de pensamento, o conhecimento é produzido a partir de um movimento

que vai da aparência à essência <sup>9</sup>.

Segundo a concepção de Lompscher (1999) e de Davídov (1988) as abstrações são os meios necessários para entender e analisar o material de aprendizagem, embora isso se constitua somente como resultados intermediários de aprendizagem, uma vez que esta requer atividade conceitualizada como uma atividade de um sujeito consciente, em um nível concreto de desenvolvimento físico e cognitivo.

Quando os alunos começam a usar a abstração e a generalização originária <sup>10</sup> como instrumento para deduzir e unificar as outras abstrações, então transformam estas ações iniciais do pensamento no conceito, que fixa alguma célula da disciplina escolar. Tal ‘célula’ servirá em seguida como princípio geral para a orientação em todo o multiforme material escolar dos fatos que os alunos mesmo terão que aprender em forma conceitual mediante a ascensão do abstrato para o concreto. (DAVÍDOV cf. VEGGETTI, 2004, p. 4)

Davídov propõe, como princípio didático, que os alunos sejam ensinados a partir do método dedutivo para identificar a ‘célula’ originária do conteúdo e, a partir disso, deduzir as múltiplas propriedades particulares da disciplina. A identificação da ‘célula’ ajuda os alunos a reproduzirem mentalmente o objeto. A essência da abstração inicial para Davídov (1988) aparece como conexão simples que está na base do concreto, ou seja, no começo ainda não desenvolvido de determinado todo. Por isso, sua opinião é que:

na designação da abstração inicial, o mais conveniente é utilizar os termos ‘célula’ ou ‘abstração substancial’, pois eles refletem a relação contemplativa, totalmente determinada do sistema integral. Afinal, a determinação da relação dada está ligada com o conteúdo das condições históricas reais em que esta relação revela sua universalidade. (DAVÍDOV, 1988, p. 143)

A base desse processo é a relação objetiva absolutamente real, sensorio-perceptível, a ‘célula’ dessa concretude, pois: “ainda que exista em uma forma totalmente específica de relação objetiva, ao mesmo tempo esta ‘célula’ tem as qualidades da forma abstrata universal, que determina o surgimento e o desenvolvimento de outros fenômenos peculiares e singulares dentro de determinado todo”. (DAVÍDOV, 1988, p. 144-145)

É na célula que os alunos encontram o princípio geral de orientação para toda a diversidade do material de estudo, que deve ser assimilado em sua forma conceitual pelo processo de ascensão do abstrato ao concreto. Assim, para Davídov esse processo possui traços característicos:

Em primeiro lugar, o pensamento dos estudantes se move orientadamente do geral ao particular (no começo buscam e fixam a célula geral inicial do

<sup>9</sup>Davídov, Chaiklin, Hedegaard, entre outros, utilizam diferentes termos - célula, núcleo, germe - para se referirem à essência do conceito que está presente tanto no abstrato quanto no concreto pensado.

<sup>10</sup>Este termo se refere, como a exposição deverá clarificar as ações desses processos sobre o fundamento originário que está na base do conceito.

material de estudo e logo, apoiando-se nela, deduzem as diversas particularidades do objeto dado). Em segundo lugar, tal assimilação está orientada para que os estudantes manifestem as condições da origem do conteúdo dos conceitos que assimilam. Os alunos primeiramente descobrem a relação geral inicial em certa área, constroem sobre a sua base a generalização essencial e, graças a ela, determinam o conteúdo da célula do objeto estudado, convertendo-a em meio para deduzir relações mais particulares, isto é, em conceito. (DAVÍDOV, 1988, p. 175)

É, portanto, no processo de desenvolvimento do pensamento do escolar que a ‘célula’ revela-se, como natureza universal, em um determinado todo, atuando como base de todas as manifestações do concreto pensado, uma vez que, por meio das conexões com essas manifestações, realiza a função de unificá-las e de concretizá-las.

O movimento de ascensão do abstrato ao concreto, realizado na atividade de aprendizagem, permite não somente a apropriação dos conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico e das ações cognitivas relacionadas, como a reflexão, a análise e o planejamento. Isso implica dizer que é preciso criar formas de ensinar que coloquem o aluno diante de desafios - situação-problema - que sejam acessíveis e, ao mesmo tempo, difíceis para que eles possam resolvê-los em um processo de pesquisa que permite desvelar os problemas.

É nesse contexto que surge o desejo do aluno de aprender os conceitos e, conseqüentemente, desenvolver o pensamento cognitivo, que se dá por meio da formação do pensamento teórico. Segundo Davidov,

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125)

A escola, para o autor, deve ensinar os alunos a pensar, ou seja, a desenvolver ativamente os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento.

O ensino desenvolvimental tem como essência o desencadear do pensamento teórico, isto é, “que reproduza conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a explicar as importantes relações estruturais que caracterizam aquela matéria”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4). Dessa forma, a escola tem a tarefa de:

ensinar conceitos científicos às crianças de uma forma teórica pela aplicação de um procedimento epistemológico teórico. Os conceitos cotidianos das crianças são, desse modo, ampliados para incluir conceitos científicos teóricos. Se os conceitos científicos são aprendidos como conceitos empíricos, as

crianças terão dificuldades para relacionar o que elas aprendem na escola com o ambiente circundante. Apenas aprendendo conceitos teoricamente é que essa aprendizagem pode acontecer. (HEDEGAARD, 2002, p. 348)

Nessa perspectiva, o ensino deve criar zonas de desenvolvimento proximal, envolvendo os alunos em atividades que permitam desafiar seu pensamento. Para Daniels (2003), a conexão entre os conceitos espontâneos que são construídos pelas aprendizagens empíricas e os conceitos científicos que se desenvolvem pelo ensino teórico, deve ser vista como a principal dimensão da ZDP.

A importância da interação entre os conceitos científicos obtidos na aprendizagem teórica e os conceitos espontâneos formados na aprendizagem empírica é essencial a essa descrição de desenvolvimento. Se as duas formas não se conectarem, o verdadeiro desenvolvimento conceitual não ocorre. Dessa forma, o ensino teórico baseado em conteúdo que não é projetado para se conectar com a aprendizagem empírica cotidiana dos aprendizes permanecerá inerte e ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento. (DANIELS, 2003, p. 129)

Se o objetivo do ensino escolar é desenvolver o pensamento teórico, o conteúdo deve ser constituído pelo conhecimento teórico. Segundo Davídov (1988), o aluno deve pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico para lidar com ele em situações concretas de vida. A lógica dialética mostrou que: “o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo”. (VYGOTSKY, 2004a, p. 120)

O conhecimento teórico que se realiza, fundamentalmente, no plano das ações mentais reúne as inter-relações entre interno e externo, entre essência e aparência, entre original e derivado. Esse conhecimento

só pode ser apropriado se o sujeito reproduz o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito transforma o material. Então, o material adquire um propósito orientado-para-o-objeto aprendizagem porque agora a intenção está voltada somente para a repetição de atos que outrora levaram pessoas a descobrir e conceituar o conhecimento teórico. (DAVÍDOV, 1999, p. 4)

O conhecimento científico tem justamente que passar da descrição dos fenômenos à revelação da sua essência, como seu nexos interno, por meio dos estudos da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos.

O conhecimento teórico deve ser adquirido por meio da atividade exploratória. Na escola, essa atividade é controlada, consistindo em explorações de problemas que contêm os conflitos fundamentais do fenômeno. Um requisito para a aquisição teórica do conhecimento é a atividade de ensino construída sobre tarefas que destacam os contrastes encontrados nas relações fundamentais do fenômeno. (HEDEGAARD, 2002, p. 345-6)

As discussões em relação aos conceitos espontâneos e científicos, realizadas por Vygotsky, são fundamentais para pensar a didática, que, segundo Sforni (2004), ao estar presa à psicologia tradicional entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o processo de ensino. Essa forma de pensar o ensino quase sempre resulta em pouco desenvolvimento do raciocínio por parte do aluno e isso faz com que permaneça no pensamento empírico.

Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os alunos desenvolvam habilidades de aprendizagem de pensar por si mesmos, e o professor deve ter a responsabilidade de organizar uma metodologia que as favoreça. Assim, “cabe ao professor organizar meios e situações adequadas para assimilação, por parte dos alunos, da experiência histórico-social”. (SERRÃO, 2006, p. 119). Em relação a isso, Hedegaard afirma:

No ensino, se alguém quiser que as crianças adquiram conhecimentos teóricos na forma das relações fundamentais numa disciplina ou área de problema, então o método cognitivo no ensino também precisa caracterizar um conhecimento teórico. [...] O conhecimento teórico deve ser adquirido por meio da atividade investigativa. Na escola, esta atividade é atividade controlada, consistindo da investigação de problemas que contenham os conflitos fundamentais do fenômeno. Um pré-requisito para a aquisição do conhecimento teórico é a atividade didática construída sobre tarefas que iluminam os contrastes encontrados nas relações fundamentais de um fenômeno. Por meio desta investigação, fica possível apreender o desenvolvimento do fenômeno. (HEDEGAARD, 2002, p. 206)

Desse modo, as atividades de ensino propostas pelos professores devem desencadear a mobilização do pensamento dos alunos, em direção à construção dos conceitos teóricos. Essa tarefa depende fortemente da estrutura da atividade de aprender e da realização de todos os componentes mobilizados na prática educativa. Os principais elementos dessa estruturação são: uma tarefa de aprendizagem (união do objeto com a ação e das condições para o seu alcance), as ações de aprendizagem e as ações de controle e de avaliação <sup>11</sup>.

Em relação às ações de aprendizagem, Davídov (1988) distingue seis que podem ser vistas como diferenciação nas fases da atividade de aprendizagem. Essas ações são produzidas mediante as diferentes estruturas das tarefas didáticas.

- a transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudança, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis;

---

<sup>11</sup>Para Davídov uma tarefa de aprendizagem é aprender como encontrar soluções gerais para problemas específicos e básicos. Um estudante que está resolvendo um problema como tarefa de aprendizagem está primordialmente orientado na busca do princípio estrutural mais geral de um objeto estudado ou na busca de seu modo singular de desenvolvimento, enquanto um estudante que está resolvendo o problema concreto ou paradigmaticamente orienta-se principalmente para a solução real da tarefa. (DAVÍDOV cf. LIPMAN, Mathew. *Natasha: diálogos Vygotskianos*. (Trad. Lólio Lourenço de Oliveira) Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 150).



- a criação de um modelo <sup>12</sup> das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros;

- a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto;

- a criação de um sistema de problemas específicos, que poderão ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo;

- o controle da realização das ações precedentes;

- a avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

A realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que os alunos realizam de forma dirigida e mediada. Ao completar as ações, os alunos se apropriam dos conceitos, o que ocorre quando são capazes de estabelecer relações entre sua própria atividade de aprendizagem e os conceitos que têm estudado.

Outro elemento fundamental na estrutura da atividade de aprendizagem é o controle que permite ao aluno manter a correspondência entre suas ações, expressa nas tarefas e nos objetivos da aprendizagem. O controle, para Davídov, permite ao aluno, ao mudar a composição operacional das ações, “descobrir sua relação com umas ou outras peculiaridades dos dados da tarefa a ser resolvida e do resultado obtido”. (DAVÍDOV, 1988, p. 184). Assim, o controle ajuda na operacionalização das ações de aprendizagem.

Nesse conjunto de elementos, a avaliação possibilita acompanhar se o aluno está assimilando o procedimento de solução da tarefa de aprendizagem e se o resultado das ações está correspondendo ao objetivo final. Desse modo, “a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade”. (DAVÍDOV, 1988, p. 184). Nesse contexto, a avaliação é fundamental, uma vez que informa aos escolares se estão apreendendo determinada tarefa de aprendizagem e onde se faz necessário intervir.

Pensar no ensino como atividade que desenvolve o pensamento teórico, por meio do domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, implica em fazer com que os professores compreendam o seu papel, e isso envolve compromisso político, ético, profissional,

---

<sup>12</sup>A concepção de modelo aqui abordado compreende um sistema mentalmente representado ou materialmente realizado que, refletindo o objeto de investigação, é capaz de substituí-lo de modo que seu estudo nos dê uma nova informação sobre este objeto. O modelo permite ao experimentador compreender o pensamento, a aplicação dos conhecimentos acumulados, teóricos e da experiência. O modelo acaba sendo uma reprodução aproximada, simplificada, esquematizada do objeto real. Assim, a elaboração do modelo envolve fortemente a dimensão criadora do sujeito, sendo um momento de riqueza criativa e elaboração individual/social.

domínio dos conteúdos, conhecimentos didático-pedagógicos, entre outros elementos que envolvem a atividade docente.

Os estudos de Moura dizem que: “a educação escolar é feita por atividades educativas, o que envolve a preparação, organização e coordenação dessas atividades, a avaliação das mesmas e dos processos dos alunos”. (MOURA, 2006, p. 4)

Pelo exposto, fica evidenciado que a aprendizagem é um processo de apropriação de signos culturais que ajudam os indivíduos a organizar seu pensamento e suas ações, por meio do processo de internalização dos conhecimentos teórico-científico. Os estudos de Chaiklin mostram que:

O propósito da atividade de aprendizagem é ajudar os alunos a dominar as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam um aspecto da matéria. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar aos alunos a possibilidade para reproduzir pensamento teórico é criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações e generalizações sobre as idéias centrais do assunto. Esta aproximação é fundamentada na idéia de Vygotsky de internalização, ou seja, aprende-se o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalha na matéria de estudo. (CHAIKLIN, 1999, p. 5)

A atividade de aprendizagem é uma necessidade para o desempenho futuro do profissional docente, mas, para isso, é preciso compreender o ensino como objeto principal da atividade docente que deve vir acompanhada da atividade orientada, da execução e do controle do processo de sua realização. Tudo isso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente como os conceitos de determinada matéria foram sendo construídos.

A didática, nas últimas décadas, tem se utilizado desses referenciais teóricos, como forma de melhorar a formação de professores, uma vez que: “o que se espera da aprendizagem dos alunos também deveria ser esperado de um programa de formação dos próprios professores”. (LIBÂNEO, 2004, p. 115)

Portanto, um dos pressupostos que orienta a presente investigação é o de que o professor em formação inicial deve aprender a utilizar um ensino que impulse o desenvolvimento cognitivo. É por isso que a teoria histórico-cultural, a teoria da atividade e a teoria do ensino desenvolvimental, conforme Libâneo, vêm motivando:

investigadores dos campos da didática e da formação de professores convencidos da relevância da formação teórica dos professores, da necessidade de adquirirem maior efetividade no uso das instrumentalidades do trabalho docente e da importância dos contextos culturais e institucionais em que se dão o ensino e a aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004, p. 115)

Para que o aluno forme conceitos teóricos, os professores necessitam elaborar um planejamento de ensino que permita essa construção. Para isso, é necessário que o professor tenha profundo conhecimento das leis gerais da disciplina, para poder organizar as ações que

compõem as atividades de aprendizagem, uma vez que o pensamento teórico é formado nos escolares durante a realização dessa atividade.

A avaliação que Davídov fez do ensino escolar, segundo Engeström (2002), é a de que ele proporciona uma aprendizagem fundamentada no viés empirista, fazendo com que o conhecimento adquirido na escola seja, em geral, de uma qualidade tal que não consegue se tornar uma instrumentalidade viva para dar conta dos fenômenos naturais e sociais encontrados pelos alunos fora da escola. Essa forma de pensamento é tão forte no ensino que, normalmente se considera que:

dominar um conceito é descrever verbalmente os traços distintos do objeto ou fenômeno e exemplificar através de indicações concretas, ou seja, definir o conteúdo e a extensão do conceito, conforme os princípios dessa teoria. (SFORNI, 2004, p. 69)

E, ainda, essa organização do ensino pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico, pois as contradições, os conflitos, a origem e o desenvolvimento dos conceitos deixam de ser explicitados para que o aluno possa desenvolver elementos necessários à autonomia intelectual.

É muito comum na atividade de ensino os professores fornecerem as respostas prontas aos alunos. Isso se dá, por um lado, para evitar que o aluno ‘perca tempo’ e sofra para buscar as informações necessárias para solucionar os ‘enigmas’ que poderiam levá-los à aprendizagem; por outro, se criou uma cultura que o bom professor é aquele que dá respostas prontas ao aluno. Nos dizeres de Meirieu, pratica-se uma pedagogia tagarela que: “ao invés de suspender a explicação e fazer com que nasça o desejo, antecipa a solicitação e mata o desejo dentro do ovo, antes mesmo de sua eclosão”. (MEIRIEU, 1998, p. 92)

De acordo com esse pensamento é fundamental que os alunos façam exposições de caráter problemático com o objeto a ser conhecido, pois se for dado como pronto sua atividade de aprendizagem dificilmente acontece, uma vez que não realizaram nenhum trabalho de aprendizagem, ou seja, não houve apropriação de conhecimentos por falta da execução da atividade.

Compreender as transformações, movimentos e desenvolvimento do conhecimento não é importante apenas como aumento quantitativo de informações, mas, principalmente, porque essas transições revelam, junto ao conteúdo, o método de conhecimento científico, expondo a gênese e a natureza dos conceitos, o que não ocorre com o ensino pautado no pensamento empírico, que se limita ao dado concreto. (HEDEGAARD, 2002, p. 345)

Para Vigotsky a construção do conceito científico mostra que: “seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico”. (VYOTSKY, 2001, p. 294). Assim, quando os alunos vivenciam situações em que são apresentados conteúdos específicos só conseguem aprender modos determinados de lidar com esses materiais. Por isso, para estimular os alunos a captar os modos gerais de ação é necessário que o

conhecimento: “passe da descrição dos fenômenos à revelação da essência como nexos internos dos mesmos, através do estudo da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos”. (SFORNI, 2004, p. 65)

Nos dizeres da autora, o conhecimento científico busca a essência dos nexos internos das coisas que permite a análise e a generalização que ocorre, segundo Sforini, “na tomada de consciência da existência de características comuns entre os objetos, que podem ser designadas por uma palavra que representa a ideia geral do objeto ou fenômeno”. (SFORNI, 2004, p. 52)

Organizar o ensino com a finalidade de desenvolver o pensamento teórico requer uma preparação do professor que a maioria dos cursos de formação inicial deixa de contemplar em suas matrizes curriculares, e o professor acaba ensinando os conteúdos apenas de forma empírica que, segundo Davidov (1988), ajuda pouco no desenvolvimento integral dos alunos.

Se, o professor demonstra para os alunos o caminho percorrido pelo pensamento científico, fazendo com que eles sigam o movimento dialético de construção do conhecimento, essa forma de organizar a atividade de ensino faz com que o pensamento dos alunos se assemelhe ao raciocínio utilizado pelos cientistas para construir os conceitos teóricos. Isso não significa dizer que os alunos estão criando novos conceitos, mas se apropriando deles no processo da atividade de aprendizagem, uma vez que elas executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais tais conceitos foram construídos.

Daí a importância que tem o professor em “identificar os conceitos gerais tidos como essenciais para um dado conteúdo, passíveis de englobar outros conceitos, evidenciando, assim, uma eventual hierarquização dos mesmos”. (GARNIER, BEDNARZ, ULANOVSKAYA, 1996, p. 208)

Para construir esses conceitos, autores como Moura (2001), Rubtsov (1996), Rivina (1996), Garnier, Bednarz, Ulanovskaya (1996), entendem que as atividades de ensino planejadas e desenvolvidas em formas de problematização são fundamentais para a apropriação dos conhecimentos teóricos, uma vez que:

os conhecimentos não se transmitem aos alunos em forma já pronta, senão são adquiridos por eles no processo de atividade cognoscitiva autônoma na presença da situação problemática. A atividade de estudo aponta também que os escolares assimilem os conhecimentos no processo de solução autônoma das tarefas, o que os permite descobrir as condições de origem destes conhecimentos. Assinalamos que o ensino de caráter problemático, como a atividade de estudo, está internamente ligado com o nível teórico de assimilação dos conhecimentos e com o pensamento teórico. (DAVÍDOV, 1988, p. 181-2)

Essa construção autônoma do conhecimento não se dá de maneira instantânea. Ela requer incentivo e intenso trabalho de mediação didática por parte dos professores para que os alunos percebam o sentido da atividade e se motivem a apreender. Com isso, se

apropriam dos conceitos e, ao mesmo tempo, desenvolvem o pensamento teórico necessário para realizar generalizações, também, teóricas.

O conhecimento teórico emerge pelo desenvolvimento de métodos para a solução das contradições surgidas socialmente no âmbito de uma situação-problema; para a solução dessas contradições há a necessidade de se desenvolver uma compreensão das origens, das relações e das dinâmicas dos fenômenos. Os conceitos teóricos acarretam funções metacognitivas de alto nível, como reflexão, análise e planejamento. Para sistematizar a atividade de aprendizagem, Davídov propõe organizar o ensino em forma de experimento didático-formativo que teve origem a partir dos estudos realizados por Vygotsky e que será mais detalhado no capítulo IV.

O capítulo que se segue trata do *locus* de pesquisa que envolve o curso pesquisado, o papel que a didática ocupa no contexto da instituição e a compreensão, principalmente, dos docentes em relação à didática.

### 3 O CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO CONCRETO DO ENSINO DE DIDÁTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o *lócus* e os resultados gerais da pesquisa realizada, no período de janeiro a dezembro de 2008, em uma instituição de ensino superior privada do Município de Barra do Garças/MT. Inicia-se com uma breve apresentação do município, da instituição em que a pesquisa foi realizada, da criação do curso de licenciatura e a definição da turma pesquisada. Em seguida, procede-se à análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA e do levantamento do perfil do corpo docente e do corpo discente que fazem parte do referido curso. A ênfase volta-se para as questões referentes ao ensinar e aprender presentes na instituição e, mais especificamente, no curso pesquisado. Merece destaque a compreensão dos docentes em relação à didática e ao lugar por ela ocupado nas práticas pedagógicas da instituição, principalmente dos que atuam no Curso de Pedagogia - Licenciatura - Docência que habilita os alunos para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

#### 3.1 O MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS

Barra do Garças<sup>1</sup> conta com uma população de 56.901 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>2</sup> e se localiza a leste do Estado de Mato Grosso, na confluência dos Rios Garças e Araguaia. A cidade se destaca no cenário mato-grossense, dentre outras razões, pela estratégica posição geopolítica que ocupa, o que lhe permite configurar-se como eixo de convergência de todas as cidades do Médio e do Vale do Araguaia. É cortada pela rodovia BR-158 que se inicia no centro do Rio Grande do Sul e atinge o Estado de Goiás, no paralelo 16, na cidade de Aragarças e, a partir daí, percorre o Estado de Mato Grosso, no sentido leste, indo até São Félix do Xingu, divisa com

---

<sup>1</sup>Barra do Garças está localizada a 500 km de distância da capital - Cuiabá/MT e a 400 km de Goiânia/GO.

<sup>2</sup>Dados obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2004

o Pará. A BR-070 parte de Brasília e percorre a região central do Estado de Mato Grosso, passando em Cuiabá e prosseguindo em direção a Rondônia, até atingir o Estado do Acre.

De origem garimpeira, Barra do Garças, ao longo dos anos, foi se consolidando como uma das sete cidades-polo mais importantes do Estado de Mato Grosso. O município abrange uma extensão territorial de 8.171,83 km<sup>2</sup> de área<sup>3</sup>. A economia se alicerça na pecuária de corte, na produção de arroz, com um setor de serviços bem estruturado e um turismo ainda incipiente, embora seja dotado de uma riqueza de recursos naturais, como: paisagem natural, fontes de água termais, cachoeiras, trilhas, serras, além de estar localizada próxima dos rios Garças e Araguaia, que oferecem belas praias na temporada de seca, mais especificamente, nos meses de junho a agosto.

A localização estratégica do município de Barra do Garças permitiu a construção de uma infraestrutura do setor de serviços como: o educacional, o comercial, o bancário, o telefônico, o hospitalar e o de aviação. Merecem destaque os investimentos no setor educacional, uma vez que o município conta com o Campus Universitário do Araguaia II, da Universidade Federal de Mato Grosso, que iniciou suas atividades em 2009,. O Campus Universitário do Araguaia I foi criado em Barra do Garças, em 1981, mas passou a fazer parte do Município de Pontal do Araguaia, quando este foi emancipado. Os anos de 2008/9 marcam a rápida expansão física e pedagógica dos dois *Campi* que contam com quinze cursos de graduação<sup>4</sup> em andamento e uma série de outros em processo de implantação.

Soma-se aos *campi* duas faculdades privadas: Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA, com oito cursos de graduação<sup>5</sup> e Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR, com onze cursos de graduação<sup>6</sup>. As duas instituições oferecem cursos prioritariamente presenciais. Além delas, existem duas instituições que oferecem somente cursos a distância: a Faculdade de Ensino Presencial Conectado - UNIBARRA, em parceria com a Universidade Norte do Paraná - UNOPAR e a Faculdade de Educação Superior de Alta Tecnologia - EDUCOM.

Em relação à educação básica, a rede estadual conta com quinze escolas de ensino fundamental e médio que se localizam na sede do município e mais três escolas indígenas que atendem os alunos nas aldeias. A rede municipal atende, prioritariamente, a educação infantil e o ensino fundamental. Somam-se às instituições citadas, as escolas particulares, perfazendo um total de 07 , das quais 03 oferecem também ensino médio e 02 centros educacionais que

---

<sup>3</sup>Fonte IBGE 1970 e 1996.

<sup>4</sup>Letras, matemática, ciências biológicas, física, química, enfermagem, farmácia, educação física, engenharia de alimentos, ciências da computação, agronomia, biomedicina, comunicação social, geografia, direito.

<sup>5</sup>Pedagogia, direito, ciências contábeis, administração, tecnológicos em: marketing de varejo, gestão financeira, gestão em agronegócio, desenvolvimento de software.

<sup>6</sup>Administração, ciências contábeis, história, pedagogia, enfermagem, serviço social, enfermagem, tecnologia em processamento de dados, educação física, nutrição e farmácia.

atendem educação infantil e ensino fundamental<sup>7</sup>.

### 3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS APLICADAS DO ARAGUAIA - FACISA

A Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA, foi constituída como sociedade civil em 16 de maio de 2000 e o seu registro arquivado no Primeiro Cartório Notarial e Registral de Cuiabá, sob o Protocolo nº. 262.929 e Registro nº. 5.166, com a denominação social de Faculdades Integradas do Vale do Araguaia - FIVALE.

Em 20 de julho de 2000, aconteceu a primeira alteração contratual dessa sociedade que passou a denominar-se “Sociedade Mantenedora de Ensino Superior de Barra do Garças - UNICEN” que mantém a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA. A Faculdade,<sup>8</sup> de acordo com seu PDI instalou-se na Cidade de Barra do Garças - MT, na Avenida Governador Jaime Campos, n. 3.494, na BR-158, em 2002, com o objetivo de formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento da região do Vale Araguaia e para sua elevação cultural.

No período compreendido entre 2002 e 2004, a faculdade funcionava em instalações provisórias. Localizada em uma região que desenvolve basicamente o agronegócio e o comércio, a FACISA é uma instituição que, de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2006) tem o desafio de preparar profissionais capazes de responder, por um lado, às necessidades do capital e, por outro, de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região.

Ciente de que no cenário mundial contemporâneo, alicerçado na produção do conhecimento científico, é cada vez mais importante a preparação de profissionais altamente qualificados, a FACISA, por meio dos cursos de graduação e pós-graduação (*Lato-Sensu*), coloca à disposição da sociedade local e regional um conjunto de programas, projetos e ações, prioritariamente orientados para a formação de quadros profissionais eticamente comprometidos com a sustentabilidade e desenvolvimento local, regional e estadual. (PDI, 2006,p. 6)

Em 03 de setembro de 2003 a Sociedade Mantenedora de Ensino Superior de Barra do Garças - UNICEN foi dissolvida e, em seguida, constituído um novo grupo de mantenedores que fundaram nova sociedade com a denominação de Faculdades Cathedral de Ensino Superior de Barra do Garças.

<sup>7</sup>Dados fornecidos pela Assessoria Pedagógica de Barra do Garças/Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT, 2008

<sup>8</sup>Pesquisa realizada a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Instituição que faz parte dos documentos da faculdade.



Em 2005, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA instalou-se em sua sede própria, na Avenida Antônio Francisco Côrtes, s/n - situada no Bairro Cidade Universitária - Cidade de Barra do Garças, com estrutura apropriada e amplas instalações que se acomodam numa área construída de 11.800 m<sup>2</sup>. Nestes quatro anos ampliou suas instalações para 4.915,75 m<sup>2</sup>. Essa área foi doada pelo poder público, em 2004, com a finalidade de construir as dependências das Faculdades Cathedral.

De acordo com o PDI da FACISA (2006), a infraestrutura física, nesses primeiros anos, se constituiu em uma das prioridades para a concretização dos seus objetivos organizacionais. A adequação das instalações físicas decorre de uma política permanente de manutenção e ampliação de seus recursos físicos para atender às necessidades de expansão de seus cursos e, também, para alcançar as melhorias de qualidade dos programas oferecidos pela FACISA.

Em julho de 2008, a instituição contava com 54 salas de aula, uma biblioteca com 495 m<sup>2</sup>, 05 laboratórios de informática, 01 auditório com capacidade para 130 pessoas e com som ambiente; um núcleo de atendimento jurídico muito bem estruturado; uma sala para atendimento dos cursos a distância, em parceria com a Faculdade Interativa COC - Universidade Oswaldo Cruz - UNICOC que oferece cursos a distância<sup>9</sup> para alunos que não dispõem de tempo para frequentar os cursos regulares; 03 salas de vídeo com TV, DVD e projetor multimídia; duas salas de professores com sanitários; 02 praças de alimentação; 02 salas para serviço de xérox; 08 salas para coordenadores de curso; 04 salas para sanitários femininos e masculinos; sala para diretor, diretor-adjunto, diretora pedagógica, coordenadores de curso, secretaria, tesouraria, recursos humanos e setor de atendimento; amplo espaço cultural e área de lazer/convivência.

A Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicada do Araguaia - FACISA instalou-se na Cidade de Barra do Garças, em março de 2002 com o propósito de:

contribuir para o desenvolvimento econômico e cultural da região, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação *Lato Sensu*, a fim de preparar professores e profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, para atender as necessidades exigidas pelo contexto local, regional e estadual”. (PDI, 2006, p. 4)

A Instituição de Ensino Superior - IES explicita como concepção pedagógica: “a ideia de formar o homem integral, capaz de compreender a si mesmo, de reconhecer o seu papel social e sua responsabilidade profissional” (PDI, 2006, p.13). Assim, a faculdade implantou, no primeiro semestre de 2002, o curso de graduação em ciências contábeis e, no segundo, o curso de administração com habilitação em gestão da informação. Os esforços empreendidos e a qualidade dos cursos oferecidos fizeram com que a instituição ampliasse

---

<sup>9</sup>Administração de empresas, ciências contábeis, serviço social, pedagogia, gestão da tecnologia da informação.

suas atividades, com vistas à formação de profissionais qualificados para atenderem as necessidades regionais.

Desse modo, em 2003, implantou o curso de direito, que era uma antiga reivindicação da população de Barra do Garças e, também, de municípios vizinhos. Em 2004, iniciou mais três novos cursos de graduação: curso normal superior - licenciatura dos anos iniciais do ensino fundamental, tecnológico em gestão financeira e tecnológico em marketing de varejo e, no ano de 2005, o curso tecnológico em gestão de agronegócio e tecnológico em desenvolvimento em software. O número de alunos matriculados, no segundo semestre de 2006, perfazia um total de 1.264 alunos, distribuídos nos diferentes cursos oferecidos. Em 2007, dois cursos tecnológicos sofreram alterações<sup>10</sup> para se adequar a denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do Art. 71, & 1º e 2º do Decreto 5773, de 2006, em atendimento à Portaria Normativa nº 12, de 14 de agosto de 2006. Em 2008, os outros cursos tecnológicos também sofreram alterações em suas denominações<sup>11</sup>.

A Instituição implantou, em 2003, o programa de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento em determinadas áreas que requerem uma maior especialidade profissional. Dentro desse programa, 14 cursos já foram concluídos<sup>12</sup>. Estão em andamento, em 2008, os cursos de docência no ensino superior; gestão empresarial e controladoria e gestão de pessoas e marketing.

No ano de 2004, como já foi dito, as Faculdades Cathedral implantaram o curso normal superior - licenciatura dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme Portaria Ministerial nº. 2.038 de 25/07/2003, publicada no D.O.U<sup>13</sup> em 27/07/2003 - tendo como objetivo: “formar profissionais capazes de transformar a prática pedagógica, mediante a reflexão das condições objetivas de trabalho e o aprofundamento do conhecimento dos fundamentos teóricos e didático-metodológicos necessários para desenvolver uma ação pedagógica consciente, crítica e criativa”. (PPC<sup>14</sup>, 2003, p. 05). O curso normal superior visava formar professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

A decisão da faculdade em mudar o curso normal superior - licenciatura dos anos

<sup>10</sup>Curso superior de tecnologia em marketing e curso superior de tecnologia em gestão financeira.

<sup>11</sup>Curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistema e curso superior de tecnologia em agronegócio.

<sup>12</sup>Gestão ambiental e agronegócio; direito processual; docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental 02 (duas turmas) e docência no ensino superior 05 (cinco turmas), gestão empresarial do agronegócio 02 (duas turmas) e desenvolvimento de software para web, gestão de marketing e turismo, saúde pública e docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>13</sup>Curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistema e curso superior de tecnologia em agronegócio.

<sup>14</sup>Gestão ambiental e agronegócio; direito processual; docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental 02 (duas turmas) e docência no ensino superior 04 (quatro turmas), gestão empresarial do agronegócio 02 (duas turmas) e desenvolvimento de software para web, gestão de marketing e turismo, saúde pública e docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

iniciais do ensino fundamental para o Curso de Pedagogia - Licenciatura - Docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2007, se deu basicamente em função da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, para o Curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006. Como as novas diretrizes permitiam a mudança dos alunos que estavam cursando o normal superior para pedagogia - Art. 11 da DCN de 05 de maio de 2006 - somente uma turma que se encontrava finalizando o segundo ano do referido curso optou pela mudança.

Um dos principais motivos dessa mudança se deu em função da possibilidade de os alunos concluírem um curso, em quatro anos, e poderem “exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (DCN/CP, 2006, p. 2).

Vale ressaltar que, aparentemente, se ampliam as perspectivas de trabalho para o professor. Outro fator que contribuiu para o encerramento do curso normal superior refere-se à crença de uma parcela significativa da sociedade em afirmar que esse curso era um normal ‘segundo grau melhorado’, o que causava certo sentimento de inferioridade por parte dos alunos em relação ao Curso de Pedagogia.

Assim, em 2007, a instituição fez o primeiro vestibular para o Curso de Pedagogia, tendo como objetivo: “a formação de pedagogos habilitados a atuarem no ensino da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na produção e divulgação do conhecimento e na gestão dos sistemas, tendo a docência como a base de sua identidade profissional”. (PPP, 2006, p. 16). A partir desse objetivo, foi definida a matriz curricular para o curso, que tem quatro anos de duração e uma carga horária total de 3.200 horas<sup>15</sup>, sendo que, destas, 300 horas são reservadas ao estágio supervisionado e 100 horas às atividades complementares.

A decisão de realizar a pesquisa no Curso de Pedagogia está relacionada à formação acadêmica e às atividades profissionais da pesquisadora que, nos últimos anos, tem atuado na rede de ensino estadual, como professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO/SEDUC/MT. A experiência profissional levou-a a identificar fragilidades teóricas e metodológicas dos alunos e/ou professores que concluem os diferentes cursos de licenciatura, mais especificamente o Curso de Pedagogia, e que desempenham suas atividades profissionais nas instituições públicas de ensino, principalmente na rede estadual.

No Município de Barra do Garças somente duas instituições privadas de ensino superior oferecem o curso de graduação em Pedagogia - licenciatura na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: as Faculdades Unidas do Vale do Araguaia - UNIVAR e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA. A escolha

---

<sup>15</sup>Segue as determinações do Art. 7 da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

da FACISA para realizar a pesquisa se deu em função das relações profissionais com os dirigentes da instituição, o que facilitou o acesso e, também, da receptividade deles quando da apresentação do projeto de pesquisa que intencionava investigar a situação da didática na instituição, mais especificamente, no curso de formação de professores e as contribuições da teoria histórico-cultural. O projeto de pesquisa vinha ao encontro dos interesses da instituição; por isso, contou com a aprovação e autorização, por parte do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE da FACISA, em fevereiro de 2008, estando devidamente autorizado para ser desenvolvido.

Além disso, outro fator que contribuiu para a escolha da FACISA refere-se ao ingresso da pesquisadora, como docente, no curso normal superior, em 2004, e, posteriormente, no Curso de Pedagogia. A experiência nesses cursos fê-la sentir certa ‘insatisfação’ com o desempenho acadêmico dos alunos que nem sempre conseguiam alcançar a aprendizagem desejável para exercer a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Outra questão que chamava a atenção se referia ao fato de que a maioria dos professores que atua no Curso de Pedagogia também apresenta ‘fragilidades’ teóricas, o que acabava por se refletir na formação dos futuros professores, principalmente em relação à apropriação de diferentes conteúdos/conceitos e modelos teóricos que compõem o currículo escolar.

Vale esclarecer que a criação do Curso de Pedagogia tem relação direta com o curso normal superior - licenciatura dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo início ocorreu em 2004, com duas turmas de alunos, em sua maioria, constituída por professores da rede municipal e que ainda careciam de formação em nível superior. Em 2005, ingressou outra turma, sendo que a maioria dos alunos ainda não tinha experiência de sala de aula; a última turma a ingressar no curso normal superior, em 2006, contou com um número reduzido de alunos que, também, desejavam exercer a docência. Em 2007, essa turma fez adequação para o Curso de Pedagogia, encerrando, com isso, o ingresso para o curso normal superior na referida Instituição.

Oficialmente, o primeiro vestibular para o Curso de Pedagogia aconteceu em 2007, quando se constituíu uma turma com mais de quarenta alunos. Em 2008, foi formada outra turma para a qual muitos alunos entraram dias depois de haver iniciado o ano letivo, em função de estarem aguardando as etapas previstas para a chamada do Programa Universidade para Todos - PROUNI para efetuarem a sua matrícula. Em função disso, essa turma ficou impossibilitada de participar da pesquisa.

Diante disso, a análise que se fazia era a de que duas turmas estavam em condições de participar da pesquisa, prevista para iniciar em fevereiro de 2008. Assim, as turmas que ingressaram em 2006 e 2007 foram consultadas e demonstraram interesse em colaborar, não colocando obstáculos que pudessem inviabilizar sua realização. Como a pesquisa estava prevista para ser realizada com uma turma, a opção primeira foi pela que apresentava um

número mais significativo de alunos.

Essa preocupação entendia-se ser pertinente, uma vez que a pesquisa estava sendo organizada para acontecer em forma de curso de extensão, no qual o experimento didático-formativo seria desenvolvido, e só seria possível aos sábados, à tarde, por dois motivos: o principal era que a maioria dos alunos trabalha no comércio e estaria dispensada das obrigações trabalhistas aos sábados à tarde e o outro era que o espaço físico e os recursos tecnológicos da instituição estariam disponíveis nesse turno. Outro fator levado em consideração volta-se à disposição demonstrada pelos alunos que ingressaram em 2007 em vislumbrar a possibilidade de superar fragilidades que se acentuaram no decorrer do processo de escolaridade básica. Aliado a isso, contava-se com a disposição da coordenação do curso e o consentimento, principalmente dos professores que autorizaram a permanência da pesquisadora em sala de aula, no período de fevereiro a junho de 2008, para observar a organização didática do ensino e o processo de aprendizagem dos alunos, também levados em consideração.

### **3.2.1 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**

As disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia estão organizadas por semestres, perfazendo um total de 08 semestres, ou seja, o curso é integralizado em 04 anos. Uma análise mais detalhada dessa matriz faz com que se perceba certa preocupação, por parte da coordenação do curso,<sup>16</sup> em contemplar todas as temáticas pontuadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pela Resolução CNE/CP n.1 de 15/5/2006, mais especificamente a do Art. 2º, que se repete no Art. 4º e Art. 9º, entre outros da DCN. Em consequência disso, se tem uma variedade de disciplinas pontuais (anexo 01) para atender todas as temáticas propostas pela lei.

Além disso, apresenta uma notória ausência de conteúdos específicos nas disciplinas do currículo, tanto para a educação infantil quanto para os anos iniciais do ensino fundamental, o que acaba causando certa fragilização na apropriação dos conceitos das disciplinas que contêm os conhecimentos fundamentais e específicos da formação de um professor. A resolução faz referência a cinco modalidades que poderiam até ser entendidas como habilitação, mas, em todo o documento, a ênfase se volta à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

As diretrizes não deixam claro se o pedagogo precisa receber conhecimentos para somente participar da organização e da gestão, ou preparação para assumir essas funções. A falta de clareza acaba se refletindo na definição das disciplinas que fazem parte do currículo do curso em estudo, mais especificamente em relação à gestão e organização de sistemas e

---

<sup>16</sup>O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia foi elaborado pela coordenação responsável pelo curso.

instituição de ensino (Gestão de sistemas de ensino, gestão administrativa e financeira da escola e gestão pedagógica da escola) que, juntas, são responsáveis por 240 horas das 2.800 dedicadas às atividades formativas, definidas pela resolução, como: “assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos”. (Resolução CNE/CP, 2006, p. 4). A carga horária das disciplinas de gestão corresponde a uma porcentagem de 8,57%, enquanto a disciplina de didática e as metodologias contam com 17,14% da carga horária.

Supostamente, a matriz curricular do curso, estaria mais adequada à preparação do pedagogo para assumir funções de gestão escolar. No entanto, o inciso III do parágrafo único do Art. 2º e os incisos XII e XIII do Art. 5º referem-se somente à participação na gestão e organização do sistema. Entende-se que essa participação, como bem se refere Libâneo (2006, 2007) é inerente à profissão e compete a todo profissional da educação, independente de ser ou não formado em pedagogia.

É possível dizer que a falta de uma análise e as indefinições das DCN refletem diretamente na elaboração da matriz curricular do curso, uma vez que cada disciplina encontra-se referendada nos diferentes artigos das diretrizes. A intenção de trazer para discussão tais questões passa distante da ideia de apontar um ou outro como responsável, mas, sim, de fazer algumas reflexões a respeito de questões importantes que envolvem especificamente o Curso de Pedagogia, o papel do pedagogo e as consequências que a pouca clareza de um documento oficial pode trazer para as instituições, principalmente para aquelas que estão em fase de implantação de seus cursos.

Alia-se a isso a situação dos alunos que acabam ficando sem ter muito claro o papel a ser desempenhado, como pedagogo: se for para formar um pedagogo apto a assumir também a função de organizador e gestor de sistema, talvez a matriz esteja mais adequada, como se pode perceber no decorrer do texto; se for para exercer somente a docência, como parecem preconizar as diretrizes, a matriz curricular do curso deixa a desejar, uma vez que priorizou um inchamento de disciplinas pontuais no currículo, além da ênfase dada à gestão educacional. Isso tudo provocado pelas excessivas atribuições previstas para o profissional pedagogo, causando uma superficialidade e acentuando a precariedade em sua formação, principalmente em relação às disciplinas específicas do currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, os alunos acabam por concluir o Curso de Pedagogia com uma relativa superficialidade conceitual para exercer a docência. Isso ocorre, por um lado, pela carência conceitual com que chegam ao ensino superior; por outro lado, ao pouco aprofundamento dos conceitos. Além disso, os professores que atuam no referido curso dificilmente

conseguem, em 80 horas reservadas a cada disciplina, superar o grau precário de desenvolvimento conceitual dos alunos e, ainda, subsidiá-los e prepará-los para atuarem nos diferentes anos de ensino como proposto pelas DCN.

As disciplinas que tratam dos conceitos específicos de cada ciência<sup>17</sup> que compõem a matriz curricular, juntas, ocupam somente 14,28% da carga horária total das disciplinas do Curso de Pedagogia, que tem a responsabilidade de formar professores para 10 anos de escolaridade, ou seja, de zero a dez anos de idade. Exemplo dessa fragilidade conceitual e metodológica encontra-se na disciplina “Conteúdo e metodologia das ciências sociais”, com 80 horas, para estudar minimamente os conceitos básicos da história, de geografia e de ensino religioso. Além disso, o professor deve organizar metodologicamente os conceitos para crianças de zero a dez anos de idade, conforme, por exemplo, os Incisos II, III, IV, VI, VII do Art. 5º; Alínea d, e do Inciso I do Art. 6º. Vale lembrar, ainda, que o professor também é responsável pelo primeiro segmento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA que requer uma formação mais específica que somente a disciplina fundamentos da educação de jovens e adultos, com carga horária de 80 horas, dificilmente consegue suprir .

Observa-se, ainda, o caso da disciplina de didática, foco central desta pesquisa, que, de acordo com a ementa, deve ensinar: “Fundamentação histórica, filosófica, sociológica e psicológica da didática. Concepções e características. Abordagem interdisciplinar, aprendizagem, pesquisa e seus pressupostos. Teoria e prática na formação do educador. didática, pedagogia, formação do professor - educador: ética e valores”. (PPP, 2006, p. 35). A ementa ainda traz fundamentos do pensamento assumido nos anos oitenta da século XX, quando, principalmente os sociólogos, questionavam o papel técnico da didática em detrimento do desenvolvimento de um pensamento que permitisse a politização dos professores. Com isso, nega-se a dimensão técnica, também necessária ao processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, o objeto de estudo da didática, o ensino e a aprendizagem dos alunos, principalmente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, postos pelas diretrizes, ficam subsumidos e, com isso, os alunos que se preparam para ser professores, nesses níveis de ensino, acabam passando pelo curso, sem que tenham se apropriado sequer dos conceitos básicos para compreender o objeto de estudo da didática, conforme citado na alínea h, i do Inciso I do Art. 6º das Diretrizes.

Em síntese, pode-se deduzir que a pouca clareza e a confusão teórica presentes nas DCN, para o Curso de Pedagogia, acabam se refletindo diretamente na elaboração aligeirada do Projeto Político Pedagógico do Curso em estudo, uma vez que se pode ratificar a percepção de que cada disciplina que faz parte da matriz curricular encontra-se referendada nos

---

<sup>17</sup>Conteúdo e metodologia das ciências naturais, conteúdo e metodologia da língua portuguesa, conteúdo e metodologia da matemática, fundamentos e metodologia da alfabetização, conteúdo e metodologia das ciências sociais.

diferentes artigos, acima destacados, das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>18</sup>. É importante registrar que essas diretrizes têm a função de orientar, embora acabem influenciando significativamente as Instituições de Educação Superior, na elaboração do currículo, o que não isenta a instituição da responsabilidade de fazer uma leitura crítica das proposições trazidas por elas.

Como a pesquisadora acompanhou o processo de transposição do curso normal superior para pedagogia, isso lhe possibilita dizer que vários foram os fatores que contribuíram para a elaboração da atual matriz curricular do Curso de Pedagogia. Entre eles, merece destaque: a leitura aligeirada, superficial e acrítica das Diretrizes Curriculares Nacionais por parte dos envolvidos nesse processo; a preocupação da instituição em apresentar à comissão de avaliação de curso um projeto pedagógico com maiores chances de aprovação, e, por fim, um processo de decisão que contou com baixo envolvimento do quadro docente que atuava no referido curso de licenciatura.

Entende-se que o debate político, teórico e ideológico<sup>19</sup> que envolveu as discussões em torno das diretrizes seja importante e necessário, pois permite a busca de alternativas para fazer frente aos graves problemas enfrentados pela educação, de um modo geral e, também, pelo Curso de Pedagogia. Com isso, resta saber se a especificação para o curso voltado à docência, como definiu a Resolução 01/2006, vai amenizar os graves problemas vivenciados pela pouca apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente e que, de certa forma, são fundamentais para desenvolver, nos alunos, capacidades cognitivas referentes a esses conhecimentos para fazer frente a uma sociedade em constantes mudanças.

### 3.2.1.1 Carência Teórica

A experiência de alguns anos nos diferentes níveis e modalidades de ensino e, mais recentemente, atuando como docente na formação inicial e continuada dos professores, principalmente dos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilita à pesquisadora uma avaliação das fragilidades vivenciadas por esses profissionais. Se fosse possível hierarquizá-las, iniciar-se-ia chamando a atenção para o pouco aprofundamento dos conceitos

<sup>18</sup>Em conversa informal com a coordenadora do curso e responsável pela elaboração do projeto, foi possível perceber a preocupação em atender as diretrizes para que o curso fosse aprovado, o que não deixou de ser pertinente, uma vez que o Curso de Pedagogia veio transposto, do curso normal superior, com conceito 04.

<sup>19</sup>O início dessas discussões coincidem com o movimento político no meio dos intelectuais da educação, mais especificamente na década de oitenta do século XX, quando se intensificam os debates trazidos pelos sociólogos que defendiam, segundo Libâneo(2006, 2007, 2008), uma concepção sociologizante de escola e de currículo. Essas discussões desencadearam no movimento em prol da docência enquanto a base de identidade profissional de todo educador. Posição defendida pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Maior aprofundamento encontra-se nos artigos: Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos e Sociedade. v. 27, n. 96. Campinas: CEDES, out., 2006; Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?. <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2009.



científicos das diferentes disciplinas ensinadas, principalmente nos anos iniciais de escolaridade. Exemplo disso é o depoimento de uma professora que participava de um curso de formação continuada, em 2004, no CEFAPRO quando afirmou: “eu ensino rotação e translação para os alunos da quarta série porque está no livro, mas eu não acredito que a terra gira em torno do sol”. (Dora, pedagoga e professora da I fase do II ciclo, depoimento durante a formação continuada, em 2004).

Outra situação refere-se ao depoimento de uma aluna do II Semestre do Curso de Pedagogia das Faculdades Cathedral, em 2008, quando relata uma situação que envolve a avaliação escolar de sua filha de nove anos que cursa o terceiro ano do ensino fundamental, na qual a professora, ao elaborar uma questão, pergunta: O que é solo? A aluna respondeu: é onde a gente pisa. Para surpresa da mãe, a filha havia acertado a questão, sem qualquer ressalva, e resistia aos argumentos da mãe de que o conceito de solo não pode ser somente isso e a filha contra-argumenta: mas a professora disse que é, tanto que minha resposta está correta.

A forma de lidar com o conhecimento evidencia a pouca clareza teórica de muitos professores em relação ao processo de produção dos conceitos científicos. Isto pode interferir na organização do ensino se se entende que esta deriva de seu conteúdo. Essa carência, provavelmente faz com que o professor reproduza o ensino recebido, uma vez que desconhece o processo de produção do conhecimento teórico. Em consequência disso, os alunos também acabam aprendendo e reproduzindo mecanicamente tais conhecimentos, às vezes, aprendidos informalmente, fora da escola, e reforçados pelo ensino escolar.

Nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos acabam deixando de internalizar os processos de produção dos conceitos necessários para fazer generalizações teóricas e avançar na apropriação de outros saberes. O que se percebe, por um lado, é um simples “re-passe” do que está posto nos diferentes livros didáticos, por parte do professor e, por outro, resta ao aluno decorar e reproduzir mecanicamente aquelas definições que dificilmente fazem algum sentido, portanto, logo são esquecidas. O relato de uma professora entrevistada, nesta pesquisa, expressa bem essa situação, quando diz: “passa um semestre, quando vem o outro [...] você percebe que o aluno não conseguiu compreender o mínimo que você trabalhou [...]”. (MARIANA, professora, entrevista realizada no dia 02 de setembro de 2008)

Em outras situações em que o aluno necessita resolver questões da vida prática e escolar, dificilmente consegue fazer uso dos conceitos, simplesmente porque não se apropriou deles e/ou não fizeram sentido. Exemplo disso são os muitos alunos que chegam ao ensino superior com carências acentuadas em relação ao conhecimento de conceitos básicos que deveriam ter apreendido ao longo de, no mínimo, os 11 anos que tiveram de escolaridade básica, como se pode perceber no relato que segue:

Eles têm dificuldade em fazer aquilo que é mais simples que é escrever, que

é colocar as ideias deles [...] eles vêm com uma dificuldade, principalmente em língua portuguesa que é gritante e isso faz com que nós, professores de faculdades, independente de qualquer curso, tenhamos que, muitas vezes, alfabetizar os alunos. (JULIANA, professora, entrevista realizada no dia 02 de setembro de 2008)

É possível descrever várias situações que indicam uma significativa carência de uma parcela importante dos alunos/professores, em relação ao domínio dos conceitos científicos e dos procedimentos didático-pedagógicos que envolvem o ensino, e isso acaba por se refletir em todos os níveis de escolaridade do aluno. É comum vivenciar situações nas quais o professor escreve um texto de dez linhas, sem pontuação, acentuação, concordância, coerência, entre outros elementos importantes na formulação textual. É de se perguntar: como esse professor ensina conceitos teóricos e a produção de textos aos alunos, se ele ainda precisa se apropriar desses conceitos e saberes?

Para ratificar o que vem sendo dito a respeito das fragilidades que envolvem, principalmente, os professores dos anos iniciais da educação básica que atuam em diversas áreas do conhecimento, os estudos de Franco, Libâneo e Pimenta dizem que:

Temos diagnósticos confiáveis mostrando o baixo rendimento da maioria das escolas de ensino fundamental. Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio dos conteúdos e de métodos e técnicas de ensino, falta-lhes cultura geral de base, eles têm notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje como a violência, a influência das mídias, a indisciplina. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 88)

Há de se perguntar: que relação tem toda a reflexão com o Curso de Pedagogia e com as diretrizes desse curso? Isso leva-nos a pensar em duas questões básicas:

A primeira que, ao tentar privilegiar uma formação ampla, ou seja, com uma diversidade de temáticas, deixa-se de aprofundar nos conhecimentos necessários para que o professor exerça a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a modalidade da EJA, como ficou definido pela Resolução do CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. A segunda refere-se à retirada do Curso de Pedagogia da formação do pedagogo/especialista que deveria pensar, formular e avaliar políticas para as escolas e outras instituições educativas.

Uma leitura mais atenta da matriz curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia investigado indica que dificilmente se consegue preparar um docente com as competências necessárias para atuar, tanto na educação infantil (zero a cinco anos) quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, (seis a dez anos) e EJA, com um currículo significativamente fragmentado em disciplinas pontuais e com pouco aprofundamento teórico nas áreas em que devem atuar os futuros professores, conforme preconizam as diretrizes de 2006.

Essa leitura, envolvendo o Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, a formação do professor, tem nos desafiado a querer entender se a utilização de outros referenciais teóricos, mais especificamente da teoria do ensino desenvolvimental, ajudaria os alunos do referido curso a desenvolverem o pensamento cognitivo via processo de formação do pensamento teórico.

### **3.2.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa**

#### **3.2.1.3 Docentes**

A formação profissional dos docentes do Curso de Pedagogia foi traçada, a partir da análise do curriculum vitae de cada professora e complementada, a partir de entrevistas semiestruturadas (anexo 02). As entrevistas com as professoras foram agendadas, ao longo do semestre em que ocorreu o desenvolvimento do experimento didático-formativo. Somente a entrevista com uma professora, que também exerce a função de coordenadora do Curso de Pedagogia, realizou-se no início do experimento, em função de sua participação do curso para auxiliar na filmagem, quando possível.

A ideia inicial era entrevistar somente as professoras diretamente envolvidas, ou seja, aquelas que haviam sido observadas em sala de aula, mas o número reduzido de professoras, no Curso de Pedagogia, fez com que a entrevista fosse ampliada para todas, sendo agendadas de acordo com a disponibilidade de tempo, horário e local de preferência das entrevistadas, somente uma professora deixou de participar, em função do acúmulo de tarefas que desempenhava no semestre.

O objetivo das entrevistas era saber o que as professoras pensavam em relação à organização do ensino; sua opinião a respeito da didática e a posição que ela ocupa na instituição e, principalmente no Curso de Pedagogia e da avaliação que elas fazem do ensino e da aprendizagem dos alunos. As entrevistas foram gravadas, transcritas pela pesquisadora e retornaram às entrevistadas para que pudessem fazer as correções e/ou alterações que julgassem pertinentes.

O quadro docente do referido curso é formado por seis professoras com experiência no magistério. Todas possuem curso superior em licenciatura, sendo quatro em pedagogia, uma em letras e uma em biologia. Todas com mais de uma especialização *lato sensu*. Uma das pedagogas, além de professora exerce a função de coordenadora do Curso de Pedagogia, com mestrado em educação a distância e possui vínculo de quarenta horas com a instituição pesquisada; outra é doutora em ciências pedagógicas pela Universidad Central Marta Abreu de Las Villas de Santa Clara - Cuba e leciona no Curso de Pedagogia e em outros cursos de bacharelado e tecnólogos; uma outra possui mestrado em educação pela Universidade Católica de Goiás - UCG e a outra pedagoga fez especialização *lato sensu* em docência no ensino

superior pelas Faculdades Cathedral. A professora que tem licenciatura em letras possui curso de especialização *lato sensu* em formação sócio-econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO e atualmente faz o curso de especialização *lato sensu* em gêneros textuais na escola, no Campus do Araguaia - UFMT e atua também no curso de direito. A professora que tem formação em biologia é especialista *lato sensu* em docência no ensino superior pelas Faculdades Cathedral.

Das professoras que atuam no Curso de Pedagogia, a coordenadora e a professora com formação em letras possuem vínculo somente com as Faculdades Cathedral. As outras quatro são funcionárias efetivas na rede pública de ensino. Uma atua na rede estadual de Mato Grosso e, nos últimos anos, vem desenvolvendo a função de professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO; uma faz parte dos profissionais da rede municipal de ensino de Barra do Garças e também atua com a formação continuada dos profissionais da referida rede; duas são professoras da rede pública de ensino do Estado de Goiás, sendo que uma delas, com formação em biologia, exerce a função de diretora no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aragarças - CEJA, e a outra que exerce a função de professora nesta mesma unidade escolar.

Se, por um lado, a maioria das professoras apresenta uma experiência significativa nos diferentes níveis e modalidades de ensino; por outro, se faz necessário pontuar que trazem uma concepção de ensino recebida em sua trajetória de formação inicial, na qual as discussões políticas e ideológicas estavam ausentes, inclusive em muitas das instituições superiores, em função do contexto político imposto pelo regime militar. Embora as professoras estejam envolvidas com a formação continuada, fragilidades conceituais persistem e, de certa maneira, acabam por se refletir no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. É importante pontuar que, em nível de discussões teóricas, os avanços são significativos, porém na ação didático-pedagógica ainda se carece de mais consistência entre o que se discute e a ação em sala de aula.

Pode-se dizer que as professoras possuem uma jornada intensa de trabalho, isto é, mantêm vínculo com instituições públicas e prestam serviços, no período noturno, na instituição pesquisada. A sobrecarga de tarefas diurnas e o contrato de trabalho por hora-aula, ministrado na instituição, dificulta a realização de um planejamento interdisciplinar entre os docentes para pensar, discutir e planejar suas práticas. Consequência disso é que cada professor desenvolve suas atividades de forma disciplinar e o aluno dificilmente percebe que as diferentes disciplinas não têm um fim em si mesmas. Um olhar mais atento, realizado durante as reuniões pedagógicas e as observações realizadas, em sala de aula, permite fazer uma avaliação da filiação teórica das professoras, ou seja, em um mesmo curso de licenciatura perpassam diferentes concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem. Como as alunas carecem de um maior aprofundamento dessas concepções acabam

reduzido/simplificando os conceitos, em função de suas crenças e convicções ou, quando não, a de seus professores.

Por fim, pode-se dizer que as professoras possuem uma condição financeira razoável para os padrões da maioria da sociedade brasileira e estão com uma média de idade em torno de 40 anos. Delas, quatro são mães: uma de um, duas de dois e uma de três filhos. Está muito presente no seu discurso a necessidade de mudança nas práticas de formação de professores, uma vez que são constantes as queixas de que as alunas aprendem pouco e que é necessária uma tomada de decisão para modificar/reverter a atual situação. Todas têm consciência da necessidade de estar em constante formação, mas a participação em eventos, congressos, produções, entre outros, acaba ficando mais no discurso e/ou no desejo, em decorrência de diferentes fatores, dentre os quais destacam-se a pouca disponibilidade de tempo, a falta de hábito e/ou preparo para a pesquisa e a produção científica.

Em relação à disciplina de didática, as professoras falam de sua importância, principalmente no que diz respeito à formação dos futuros profissionais, no sentido de compreender o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Porém, fora da disciplina, a didática deixa de ser uma preocupação constante, uma vez que dificilmente faz parte das discussões pedagógicas, ou seja, se discute a pouca aprendizagem das alunas, mas sem fazer menção à didática utilizada. Com isso, é possível dizer que a didática é uma disciplina como as demais, sem conexão com outras disciplinas e que deixa de ser uma preocupação por parte das docentes, em sua prática pedagógica.

Indagadas sobre a forma de organizar o ensino, as professoras dizem que selecionam textos, a partir da ementa da disciplina, fazem alguns questionamentos para orientar a leitura dos alunos e, depois, discutem, para saber o que eles compreenderam do texto e fazem as considerações necessárias. É perceptível uma quase ausência de organização mais sistemática do ensino. Isso faz com que as discussões fiquem mais no conhecimento comum das alunas, já que, na maioria das vezes, elas e, também, os professores acabam falando do texto, a partir do conhecimento explícito/aparente, deixando de se aprofundar nos conceitos, nem sempre muito claros para algumas professoras que lecionam diferentes disciplinas.

A impressão que se tem é de que o espaço da sala de aula é um local onde se desenrola toda uma série de discussões, sem muita preocupação com a consistência teórica e formação de conceitos teóricos, ou seja, a discussão dos textos é superficial e pouco contextualizada historicamente. Com as observações em sala de aula e com a realização das entrevistas, é possível dizer que as professoras deixam de se ater ao essencial/nuclear naquela disciplina quando estão em atividade de ensino. Com isso, as alunas recebem uma série de informações que pouco contribuem para utilizarem em outras situações de aprendizagem e/ou de ensino. Daí a constante queixa, tanto de alunos como de professores, de que a teoria na prática é outra.

#### 3.2.1.4 Discentes

O perfil discente foi elaborado com base em respostas ao questionário (anexo 03), das observações assistemáticas que foram realizadas durante o período de observação e da realização do experimento didático e das entrevistas semiestruturada (anexo 04) que se realizaram a partir da elaboração de um cronograma, no qual as alunas marcavam o horário e o local de sua preferência. A maioria das alunas optou por realizar as entrevistas em uma sala reservada na biblioteca da instituição, outras solicitaram que fossem realizadas, nos finais de semana, em suas residências, o que ocorreu no final de novembro e início de dezembro e foram organizadas a partir de dois enfoques:

- o primeiro, com questões voltadas para a forma de pensar o seu processo de aprendizagem e o significado de ensinar e aprender;
- o segundo, com questões para avaliar a compreensão do conceito de didática e a realização do experimento didático-formativo.

Com as alunas as entrevistas também foram gravadas, transcritas pela pesquisadora e retornaram às entrevistadas para que pudessem ler e realizar correções e/ou alterações que julgassem necessárias.

A turma que participou do experimento era formada por 25 alunas, todas do sexo feminino, matriculadas no quarto semestre do Curso de Pedagogia. No quadro (anexo 05), encontra-se uma síntese das respostas do questionário aplicado a elas, cuja formação escolar anterior se deu preferencialmente na escola pública. Somente 01 aluna teve sua formação integralmente na escola particular; 6 fizeram o ensino médio em escolas particulares e as demais 18 frequentaram integralmente a escola pública. Em relação à escolha do Curso de Pedagogia, 17 alunas o escolheram, como primeira opção, e 8, por falta de opção e/ou condições de pagar outros cursos, ou por não terem conseguido ingressar em uma universidade pública.

Em relação à idade, 12 alunas têm 30 anos ou mais e 13, menos de 30 anos. A média de 30 anos indica que muitas alunas concluíram a educação básica há bastante tempo e/ou retomaram os estudos depois de algum tempo fora dos bancos escolares. Essa variação de idade mostra a heterogeneidade da turma, o que, por um lado, requer do professor muita habilidade em lidar com experiências, saberes, limitações, hábitos que se fazem presentes nas histórias de vida, por outro, pode-se reverter em ganhos, quando o docente consegue estabelecer um vínculo de aprendizagem entre elas.

Das alunas pesquisadas, 12 possuem filhos, sendo que 6, com 1 filho, 3 com 2 filhos e 3 com 3 filhos. Todas trabalham, sendo que 1 é empregada doméstica, 8 exercem atividades do lar, em sua residência e/ou assumem contrato de substituição em escolas da rede pública, 7 exercem trabalhos no comércio e 9 atuam na educação, sendo que 1 atua

como professora de educação física e as demais exercem suas funções acadêmicas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A renda familiar de 13 alunos gira em torno de 2 a 3 salários mínimos, 9 alunas possuem uma renda superior a 3 salários e 3 recebem salário mínimo.

A convivência com as alunas permite dizer que a maioria prioriza o trabalho em vez de sua formação universitária, uma vez que depende dele para criar os filhos e para custear as despesas com a formação acadêmica. O estudo fica para quando sobrar tempo, o que dificilmente acontece, uma vez que são poucas as que leem os textos indicados, antes das aulas, e outras referências bibliográficas importantes para ampliar sua formação pessoal e profissional.

No levantamento realizado junto a elas constatou-se que 14 pagam integralmente o curso; 5 são beneficiadas parcialmente com bolsa do Programa universidade para todos - PROUNI e pagam 50% da mensalidade; outras 5 recebem bolsa integral do PROUNI e apenas 1 aluna possui bolsa integral da faculdade para prestar serviço à instituição, ensaiando o coral formado pelos alunos das turmas de pedagogia. Em relação à escolaridade dos pais, apenas 1 possui curso superior, 5 com ensino médio, 2 com ensino fundamental completo e 6 com ensino fundamental incompleto; 7 pais com ensino primário completo e/ou incompleto, 1 analfabeto e 3 alunas não declararam a escolaridade de seus pais. Somente a aluna que frequentou a escola particular tem os pais com formação superior. Em relação à escolaridade da mãe: 1 é mestre em educação, 5 cursaram o ensino médio, 2 ensino fundamental completo, 9 ensino fundamental incompleto e 8 fizeram o primário completo e/ou incompleto.

Em relação ao hábito de leitura, as alunas dizem que leem mais revistas, como: Veja, Saúde, Cláudia, Caras, Isto é, Nova Escola, Mundo Jovem. Algumas fazem leitura de livros de autoajuda, ficando os livros didáticos para segundo plano. Outras leem revistas de romance, como Júlia e Sabrina. Várias dizem que são leitoras de gibis e folheiam jornais locais. Outras leituras relacionadas com a educação e, mais especificamente, com o Curso de Pedagogia estão ausentes do cotidiano e da bibliografia dessas alunas. Dificilmente se observa uma delas se dirigir à biblioteca para realizar leituras que não as obrigatórias, mesmo que alguns professores incentivem e indiquem referências importantes para ampliar a visão de educação e de mundo. Quando muito, se concentram nos textos básicos indicados pelos professores e lidos em sala de aula.

Outro dado que chama a atenção é a dificuldade que as alunas apresentam ao ler, discutir e entender os textos, quando reunidas em grupo. Vale ressaltar que, mesmo a maioria dos professores incentivando essa prática, o que se verifica, nos trabalhos em grupo, é que discutem assuntos como: marido, filhos, namorado, festas, trabalho, roupas, celular, entre outros, fazendo com que a discussão dos textos, com as colegas, se torne secundária. Quando percebem a presença da professora se aproximando do grupo, mudam de assunto

e fazem de conta que estão lendo, discutindo e entendendo o texto. Essa prática tem sido uma constante, embora não seja unanimidade, pois há alunas que se esforçam em fazer as leituras, fazem perguntas, mas se reportam à professora e não aos colegas do grupo, com quem dificilmente se dispõem a discutir questões que precisam de outros aportes teóricos para que os textos propostos para leitura sejam compreendidos.

Quando a professora indica um roteiro de leitura, a maioria das alunas se preocupa apenas em buscar as respostas, em detrimento do entendimento do conteúdo trazido para discussão.

Em síntese, existe uma heterogeneidade na sala de aula, uma vez que algumas alunas ingressaram no Curso de Pedagogia, depois de vários anos de conclusão do ensino médio, enquanto outras concluíram a educação básica e tiveram acesso ao ensino superior, sem interrupção.

### 3.3 AS PRÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

O exercício da observação proporciona uma ampla variedade de descobertas, de percepções, de representações, de sentimentos, de angústias e de muitas aprendizagens a respeito do objeto de investigação. Como escreve Serrão “observar é aprender a ver, aprender a direcionar a atenção, aprender a educar os sentidos, principalmente o olhar e a escuta”. (SERRÃO, 2006, p. 42). Foi com esse intuito que se procurou observar o que os professores pensam a respeito do processo de ensinar e de aprender, inicialmente, na instituição e, na sequência, no Curso de Pedagogia, no qual foram observadas as alunas que, segundo suas professoras, apresentam desempenho ‘razoável’ de aprendizagem e mantêm certo grau de integração, motivação e um aparente entrosamento.

#### 3.3.1 Acerca do Ensinar e do Aprender

Para obter uma visão mais ampliada do pensamento pedagógico presente na instituição, a pesquisa iniciou-se, em janeiro de 2008, com a observação realizada durante a semana pedagógica, para, em seguida, se dedicar especificamente à investigação no Curso de Pedagogia. Esse procedimento metodológico buscou captar as principais questões relativas ao ensino e à aprendizagem no cotidiano da instituição. Assim, durante a semana pedagógica, pôde-se ficar a par do funcionamento institucional, momento em que os dirigentes e coordenadores, reunidos com todos os professores, discutem questões gerais, como: o resultado da autoavaliação institucional; atendimento às normas da instituição; calendário semestral, cumprimento de prazos para preenchimento de diários, entrega de notas e, também, para o estudo/reflexão a respeito de temáticas relacionadas com as questões didático-pedagógicas. Na sequência, cada coordenador de curso se reúne com os respectivos docentes para discutir



e elaborar o plano de ensino daquele semestre letivo.

Uma avaliação das observações iniciais, envolvendo a instituição, permitiu identificar que uma das principais preocupações dos coordenadores e da maioria dos professores relaciona-se ao baixo desempenho/aprendizagem apresentado pelos alunos. É quase unanimidade, em todos os cursos, sejam eles bacharelado ou licenciatura, as reclamações sempre se reportam ao fato de que os alunos são muito fracos, que não possuem o hábito da leitura e da escrita, que leem pouco e muito mal, que não têm base para estar no ensino superior, que tudo é motivo para reclamações e lamentações; que praticamente só estudam em época das avaliações mensais e bimestrais; que dificilmente conseguem estabelecer relações entre os saberes das distintas disciplinas estudadas no curso, que apresentam dificuldades em ‘abstrair’ os conceitos, fazendo com que as discussões desencadeadas, em sala de aula, fiquem praticamente no conhecimento cotidiano, o que os impede de fazer generalizações teóricas e chegar a níveis mais aprofundados de conhecimento. Em essência, os professores se referem aos alunos como sujeitos que dificilmente se percebem como responsáveis por seu processo de aprendizagem.

As queixas são inúmeras, porém são raros os professores que demonstram preocupação com a didática utilizada e se dispõem a buscar alternativas para melhor organizar o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de que os alunos possam avançar no processo de apropriação e reprodução dos conceitos teóricos necessários ao desenvolvimento do pensamento cognitivo.

Como diz a professora Anna, sujeito desta pesquisa: “nós, enquanto professores, não estamos tendo a dimensão do ‘tamanho’ dessa situação que não é só do aluno [...] e se você não questiona sempre vai ser o outro o errado e não também você”. (ANNA, professora, entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2008). Ao lado disso, existe uma crença de que os estudantes do ensino superior já possuem, como se refere Gil, uma “personalidade formada” e, por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas”. (GIL, 2006, p. 1)

Existe uma fala recorrente entre os alunos que diz respeito ao desconhecimento, ou ausência de preocupação com a didática por parte de muitos dos professores, que se resume em: há professores que dominam bem os conteúdos, mas apresentam muitas dificuldades em saber como ensinar, principalmente os docentes que são oriundos dos cursos de bacharelado e que têm pouca experiência com o exercício da docência.

Durante a semana pedagógica, foi possível perceber a impaciência da maioria dos docentes, quando da proposição de se voltar a discutir as questões relacionadas à didática, que espera que a coordenadora pedagógica transmita uma série de preceitos possíveis de serem aplicados em sala de aula. A fala de uma professora expressa bem isso, quando diz: “eles querem receita pronta e acabada e quando eles não a recebem fica insuportável

estar sentado ali. Isso é muito claro, é muito claro isso”. (JULIANA, professora, entrevista realizada no dia 17 de setembro de 2008).

Talvez por falta de conhecimentos didático-pedagógicos é que as práticas de muitos, inclusive dos que atuam no Curso de Pedagogia, se fundamentem na transmissão dos conhecimentos, ou seja, transmite-se os conteúdos de forma fragmentada, superficial e descontextualizada das questões históricas, políticas e sociais. Isso pode ser percebido na fala de outra professora entrevistada:

O ensino continua sendo transmissão porque as pessoas não conseguem pensar diferente o ensino [...] de planejar no seu sentido político e de toda a questão da intencionalidade [...] implícita quando eu faço opção por esta ou este autor(a), por esta ou essa forma de ensino, quando eu me coloco como o único dono do saber e nego para o aluno a oportunidade de participar, a oportunidade de construir seu pensamento. (SILVANA, professora, entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2008)

Como resultado, os alunos, aparentemente, aprendem pouco e sentem dificuldades para fazer a relação teoria-prática, o que os leva a inúmeras tentativas de decorar e reproduzir as definições mais importantes nas diferentes disciplinas. Também, há ‘pouco empenho’ por parte dos professores quanto a fazer as mediações necessárias, para que o aluno compreenda que alguns conceitos científicos podem ser generalizados para auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas.

Talvez isso ocorra em função da visão fragmentada do próprio professor, em relação às disciplinas ensinadas, pois a tendência é ensinar da mesma forma como lhe foi ensinado, isto é, reproduzir os passos do professor que o fez aprender, tanto que, hoje, exerce a função docente, como mostra o fragmento a seguir:

Nós reproduzimos isso e em alguns cursos isso de forma mais específica ainda, por uma relação de tradição mesmo, essa tradição vai sendo repassada, perpassada sem questionamento [...] hoje a pesquisa da professora [...] me ajudou muito nesse sentido de começar a desconstruir algumas verdades que a gente acaba colocando aí como absoluta não é, porque você não questiona. (ANNA, professora, entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2008)

Soma-se a isso, a pouca clareza epistemológica em relação à produção do conhecimento. Com isso, o discurso crítico, embora muito presente na fala, acaba sendo subsumido nas ações pedagógicas pela falta de uma prática mais reflexiva. Em outros dizeres, a práxis deixa de se fazer presente, na maioria das tarefas dos professores que atua em vários cursos ofertados pela Instituição e, também, no Curso de Pedagogia.

As observações realizadas na sala dos professores, espaço de encontro, antes do início das aulas e nos intervalos, têm sido importantes para entender o que pensam e como agem os docentes. São falas que chamam a atenção pelo seu caráter negativo, do tipo:

os alunos não querem nada; precisam ser alfabetizados; têm dificuldades cognitivas; não demonstram avanços nas elaborações, é tudo senso comum, entre outras. A fala que mais chamou atenção foi a de uma professora que se refere aos alunos dizendo:

Você entra na sala e eles ficam te olhando, mas a impressão que se tem é a de que não estão prestando atenção. É como se tivesse um plástico no chão, aí você joga [conteúdo] e ele se esparrama no chão, não absorvem o conhecimento [alunos]. (MAURA, sala de professores em 25 de março de 2008)

Há uma clara referência ao aluno como incapaz de pensar, agir e desenvolver um pensamento teórico. O professor entende que ele é o portador do conhecimento e que tenta transferi-lo para um aluno que é incapaz de 'absorver' o que está sendo transmitido. Em nenhum momento se discute a questão do ensino e das possibilidades de mudança nas práticas pedagógicas do professor. Por um lado, porque ele é o professor e; por outro, faltam estudos que possam fazer com que esses professores pensem em outras formas de organizar o ensino, uma vez que todos são unânimes em afirmar que os alunos não aprendem e/ou aprendem muito pouco.

Quando surge alguma tentativa de mudança, dificilmente parte dos professores e é mais estrutural/física do que pedagógica. Exemplo disso foi a tentativa da instituição, no início do ano letivo de 2008/1, de modificar a organização das carteiras em todas as salas de aula. Elas passaram a ficar organizadas em forma de semicírculo para facilitar a dinâmica pedagógica.

Para as turmas do Curso de Pedagogia, essa forma de organização do espaço físico já acontecia, em algumas disciplinas, o que não causou nenhum desconforto, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. O mesmo não se pode dizer de outros cursos que, na primeira oportunidade, acabaram retornando à organização tradicionalmente instituída, isto é, na formação das filas. Isso mostra o quanto é difícil mudar o que está instituído, principalmente quando não se entende o porquê da necessidade de mudança se sempre se fez de outra forma.

### 3.3.2 A Aula: lugar de [...] ensinar e de aprender?

Durante o planejamento realizado no decorrer da semana pedagógica, a coordenadora do Curso de Pedagogia falou a respeito da pesquisa e solicitou da pesquisadora que apresentasse o projeto de pesquisa e discutisse, mais detalhadamente, as intenções e os objetivos dele. Depois de uma breve apresentação, a maioria dos professores aprovou e elogiou a iniciativa, dizendo que aguardam ansiosamente por resultados que pudessem contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Na oportunidade, três professoras autorizaram a presença da pesquisadora em suas disciplinas, justificando a importância de se buscar novas

perspectivas para a educação escolar, uma vez que todas estão, de certa forma, insatisfeitas com os resultados apresentados pelos alunos.

A entrada da pesquisadora em sala de aula, no Curso de Pedagogia, tinha como objetivo observar a forma como as professoras organizavam o ensino e de como as alunas se colocavam em atividade de aprendizagem. A observação, em sala de aula, ocorreu no período de fevereiro a junho de 2008/1, nas disciplinas de filosofia da educação, educação e diversidade: desafios e perspectivas, perfazendo um total de 160 horas<sup>20</sup>.

Antes de iniciar a observação, a pesquisadora teve acesso à ementa e à bibliografia das disciplinas e, em seguida, ao plano de ensino elaborado pelas professoras. A observação ocorria de forma livre e não participante. Durante as aulas, a pesquisadora fazia seus registros no “caderno de campo”, no qual procurava anotar o objetivo de cada aula, dificilmente revelado para as alunas, a forma de organização do espaço físico, o envolvimento das alunas nas tarefas propostas pelas professoras, a participação, as elaborações das alunas e as intervenções das professoras durante o período de aula. Enfim, todas as ocorrências pertinentes à aula das disciplinas observadas.

Um fato que chamou a atenção foi o de que as professoras, em algumas aulas, incentivavam a formação de grupos, mas nem sempre se preocupavam em ficar atentas ao que acontecia em seu interior, uma vez que, em alguns, a maioria das alunas aproveitava a oportunidade para discutir questões do cotidiano e/ou do trabalho que acaba sendo a atividade principal dessas alunas. Outras saíam discretamente do grupo para beber água, resolver pendências no setor financeiro e secretaria, que fica no Bloco I; outras aproveitavam para ir à biblioteca e/ou para providenciar a cópia de textos.

Algumas alunas até que tentavam ler o texto, mas sem fazer relações com outros já estudados na própria disciplina, ou em outras que poderiam ajudar ou, até mesmo, ser necessárias à compreensão do que estavam estudando. A leitura, quando realizada por um membro do grupo, era corrida, isto é, sem discussão, interrupção e intervenção das colegas. Após a conclusão da leitura, algumas tentavam dizer o que entenderam, geralmente trazendo para as situações vividas no cotidiano, sem muita relação com o assunto trazido no texto. Outras reliam algum fragmento do texto que acharam interessante, sem conseguir emitir justificativa.

Em outras situações, o grupo decidia que cada uma lesse o texto para discutir depois; isso dificilmente acontecia, uma vez que a aluna mais rápida terminava a leitura e ficava conversando com a colega que ainda não havia terminado e/ou acabava saindo para dar uma volta - como elas dizem - e as discussões deixavam de acontecer.

---

<sup>20</sup>A escolha dessas disciplinas se deu em função, primeiramente, do consentimento das professoras responsáveis por elas que não impuseram restrições à presença da pesquisadora em sala de aula e, em segundo, em função da disponibilidade de horário, da pesquisadora, para as viagens, a fim de cumprir os créditos que fazem parte do programa de doutoramento.

Nesses momentos em que as alunas estavam, ou deveriam estar em atividade de aprendizagem, as professoras realizavam a chamada, organizavam o diário, atendiam algumas alunas que estavam com pendência nas avaliações e/ou tentavam justificar sua ausência nas aulas e, quando sobrava tempo, passava em alguns grupos que solicitavam sua ajuda.

Era bastante comum acontecer de a professora se aproximar de um grupo para saber do seu desempenho e as alunas estarem dispersas em relação à tarefa solicitada por ela. Nessa ocasião, para disfarçar, uma aluna, a mais ‘esperta’, ‘faz-de-conta’ que está explicando para os demais membros do grupo e/ou pergunta à professora algo que nem sempre está diretamente relacionado com o texto. Com isso, o tempo passa e um texto que era para ser lido, discutido e compreendido no período equivalente a uma aula de 1h. e 40 min., acaba levando até 03 aulas, ou seja, 05 horas <sup>21</sup>.

Quando a professora organizava o espaço para discussão, esperava, pelo tempo gasto no estudo do texto, que as alunas participassem, trazendo os principais conceitos e que estabelecessem relações com outras disciplinas e/ou áreas de conhecimento. Mas, para sua surpresa, as discussões acabavam por não sair do senso comum, do “achismo” e/ou da opinião de quem se dispõe a se expor e falar alguma coisa sobre o assunto. Diante de tal situação, a professora, de certa forma ‘decepcionada’ por ter ‘permitido’ um tempo significativo de ‘estudo’ e o retorno ter sido tão ‘insignificante’; acabava explicando alguns conceitos do texto e dando por encerrada a tarefa que muito poderia ter contribuído com a aprendizagem da turma.

A fisionomia de algumas alunas indicava certa frustração e sensação de vazio, o que parece ser contraditório, uma vez que, por um lado, tiveram tempo para discutir e explorar o texto e muitas se omitiram de fazê-lo; por outro, acreditam que é função da professora ensinar e esperam dela as explicações e relações com a prática. Além disso, também querem da professora a resolução e/ou respostas às ‘dúvidas’ que surgiam, depois da exploração/explicação do texto. A impressão que se tem da professora e, também, de uma parte significativa das alunas, é que restou dessas aulas um vazio e uma perda de tempo. Embora apareça certa frustração, em alguns momentos, em outros, está presente o desejo de algumas professoras de ensinar, como também de alunas de aprender.

Essas situações, comuns em salas de aula, indicam, por um lado, uma série de impedimentos apresentados pelas alunas em realizar tarefas coletivamente, em função, principalmente, da tradição de um ensino individualizado; por outro, que os motivos para a aprendizagem deixam de estar presentes na tarefa proposta pelo professor, como conteúdo

---

<sup>21</sup>Em relação aos trabalhos em grupo e o tempo para realizar determinadas tarefas, a Revista Nova Escola, ano XXIV - n. 227 de novembro de 2009, traz uma entrevista com o pesquisador Martin Carnoy sobre o resultado de uma pesquisa, condizida pela Organização Mundial das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, realizada em países latino-americanos que, de certa forma, se assemelham com o que vem sendo trazido por esta pesquisa. A fragilidade na organização do ensino em grupos não está presente somente nos cursos de pedagogia da FACISA.

da disciplina, e se voltam para as relações que envolvem a vida dos alunos fora do contexto da educação escolar.

A dificuldade em organizar o ensino, de forma coletiva, faz com que a professora, em outras situações, indique textos a serem lidos fora do horário de aula para serem discutidos em sala. Quando a professora chega e pergunta quem fez a leitura indicada, o silêncio se torna uma constante e a professora prossegue a aula, explicando, interpretando, falando sobre os tópicos que considera serem os mais importantes e de maior complexidade para o entendimento de todas. Enquanto a professora expõe o conteúdo, algumas alunas se distraem e parecem estar distantes; outras cochicham com as colegas que fizeram uma leitura rápida dos textos, mas se omitem em falar, porque apresentam dificuldades em expor o que entenderam a respeito do assunto, ou ainda, porque não conseguem identificar, durante a leitura, aquilo a que a professora está fazendo referência. Existe uma carência significativa por parte da maioria das alunas em interpretar o texto e, conseqüentemente, em se expressar, o que faz com que prefiram ficar caladas.

Para amenizar as fragilidades, uma das professoras retoma algumas orientações básicas que podem auxiliar as alunas no processo de leitura, sugere que procurem entender o título e os subtítulos, uma vez que eles representam a temática e ajudam a entender a totalidade do texto. Além disso, é importante conhecer quem é o autor e tentar identificar o lugar de onde fala, em que tempo e espaço foi escrito e o contexto da produção; as características da revista e do documentário. Isso tudo para tentar facilitar o entendimento e compreensão do que leem.

Em determinadas situações, algumas alunas até que tentam participar, mas geralmente são interrompidos pela intervenção da professora que ‘toma’ a palavra fazendo a aluna se calar. Essa prática faz com que a professora monopolize a fala e expresse suas convicções teóricas a respeito do material de ensino. Apesar das tentativas de mudança, acaba-se reproduzindo as práticas da velha escola, baseada na reprodução, memorização mecânica e submissão de quem aprende por parte de quem ensina.

Sabemos que o ensino tem sido ainda meramente técnica, transmissão, sabe eu diria 98%, mas essa é a realidade. O ensino continua sendo transmissão e porque que as pessoas não conseguem pensar diferente o ensino. (SILVANA, professora, entrevista realizada em 16 de agosto de 2008)

Com isso, a maioria das alunas se coloca em situação de meras receptoras, uma vez que são poucas as que se dedicam à leitura e à compreensão dos textos. Por um lado, agem dessa forma porque entendem ser este o papel da professora; a cada uma cabe acatar a leitura e explicação fornecida pela docente; por outro, isso reforça a tendência de ser uma simples espectadora no processo de absorver o conhecimento transmitido.

Essa forma de agir, por parte de alguns professores, dificilmente desafia os alunos a pensar nos conceitos que estão sendo ensinados. Além disso, é muito comum a prática de

que, quando os alunos fazem algum questionamento, a resposta seja dada de imediato pelo próprio professor, na maioria das vezes, de forma direta e objetiva, por meio de uma definição bastante pontual. Com essa atitude, o professor deixa de promover o desenvolvimento do pensamento do aluno, como também contribui para que permaneça como não sujeito de sua aprendizagem, impedindo a verbalização e a expressão de suas ações mentais, o que constituiriam indicativos, para o professor, do processo de pensamento.

Assim, os professores deixam de aproveitar excelentes oportunidades de atuar no desejo de conhecer do aluno e na constituição de seus motivos para aprender, pensar, refletir e desenvolver ações mentais no processo de interiorização, apropriação e reprodução dos conceitos das diferentes disciplinas. Diante disso, é possível afirmar que:

a maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimentos de textos, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos de escola ou mais tarde”. (HEDEGAARD, 2002, p. 210)

Os alunos, por sua vez, recebem bem essa forma de ensinar e acabam valorizando o professor que ‘sabe explicar bem o conteúdo’, que fala horas sem se utilizar de textos e de livros, que ‘tira’ imediatamente as suas dúvidas, que responde as perguntas com argumentos, embora nem sempre fundamentados cientificamente e, sim, a partir de seu conhecimento empírico. Os professores, por sua vez, acreditam estar fazendo o melhor para o aluno e que essa forma de ensinar ajuda quem presta atenção para ‘absorver’ o conteúdo.

Durante o desenvolvimento de algumas aulas, uma parcela reduzida de alunas faz comentários, mesmo com base no senso comum, enquanto outra parcela pergunta, questiona, argumenta e demonstra estar ‘aprendendo’ o conteúdo trabalhado pela professora. Porém, em outras situações que requerem a aplicação particularizada desses conteúdos, elas demonstram desconhecê-los, ou seja, não realizaram de fato a abstração e a generalização do conceito; por isso, são incapazes de aplicá-lo a um caso particular. Essa forma de ensinar, segundo Davídov (1988), faz com que os alunos assimilem pouco e/ou logo esqueçam o que foi aprendido, uma vez que faz pouco sentido em seu processo de aprendizagem.

O mais comum é os professores organizarem o ensino voltado para as definições que consideram ser as mais importantes para as disciplinas. Embora sejam apenas definições, os professores as denominam de ‘conceitos’. A forma como organizam o ensino parece favorecer, de fato, os alunos que têm facilidade em ‘memorizar mecanicamente’, mas não garante a apropriação dos conceitos e sua aplicação em atividades mais complexas, principalmente as que exigem generalizações teóricas. Consequentemente, a relação teoria x prática fica prejudicada, isto é, o aluno dificilmente consegue perceber a aplicabilidade e o sentido daquilo que está sendo ensinado, nas diferentes disciplinas do curso, para sua formação pessoal e profissional.

A partir das observações, é possível dizer que a maioria dos professores - cada um com suas particularidades - tenta ensinar de forma que o pensamento do aluno percorra o caminho do particular para o geral, reafirmando o modo de pensamento empírico. Para isso, faz uso de vários recursos didático-pedagógicos, como textos, filmes, histórias literárias, que, na maioria das vezes, ficam sem ser muito bem entendidos pelas alunas, que as veem como fragmentos, sem compreender qual a lógica desse ensino.

A impressão que se tem é de estar lidando com um amontoado de recursos didático-pedagógicos, mas sem um 'foco' bem planejado, definido e pensado, para atingir um objetivo maior que se centra na apropriação do nuclear dos conceitos em estudo. Com isso, os alunos apresentam dificuldades de se apropriar do essencial daquela disciplina. Tanto que, ao chegarem ao final da disciplina, dificilmente conseguem falar sobre o seu objeto de estudo. Eles podem até falar do que fizeram em sala, mas, se, em determinadas situações, precisarem daqueles conceitos, dificilmente conseguirão generalizá-los.

Essa aprendizagem faz com que as disciplinas estudadas sejam logo esquecidas e/ou não façam sentido para sua formação. Além disso, é possível observar que o pensamento das alunas fica centrado no tempo e espaço de duração da aula, uma vez que, na organização e viabilização do ensino, nem sempre ficam claros os objetivos das tarefas propostas. A percepção é a de que os diferentes textos são selecionados sem ter um fim, isto é, sem se pensar nos conceitos de que o aluno necessita se apropriar, ficando comumente o conhecimento somente no empírico, quando não no senso comum.

Um acontecimento recorrente, em sala de aula, tem sido o encaminhamento dado por parte de alguns docentes, quando da proposição das temáticas para apresentação de seminários, uma vez que deixam de indicar qualquer referência básica para orientar as alunas na organização da tarefa proposta. Isso acontece por entenderem que é função das alunas buscarem essas referências para desenvolver iniciativa e autonomia na busca das fontes do conhecimento.

Diante do desafio, algumas alunas recorrem a outros professores que geralmente se dispõem a auxiliar, indicando referências de seu conhecimento; outras buscam por conta própria e, sem muito conhecimento teórico, acabam enfrentando situações de constrangimento quando organizam a apresentação, principalmente com textos capturados da internet, que possuem uma forte conotação ideológica contrária aos objetivos da disciplina.

Vale ressaltar que o não fornecimento do referencial básico acaba desmotivando algumas alunas que precisam passar horas, principalmente na internet, procurando referenciais que as ajudem na realização da pesquisa, nem sempre sendo bem sucedidas. Assim, ao invés de criar situações problema que motivem as alunas a aprender, essa prática acaba causando problemas, tanto para os alunos, que fazem a tarefa para não ficar sem nota, quanto aos professores, que não conseguem atingir os objetivos do ensino.



A reflexão realizada, durante e depois das observações, permitiu elaborar uma síntese dos principais dados obtidos a partir da qual pode-se dizer que as práticas pedagógicas dos professores, especialmente dos que atuam no curso de licenciatura, se assemelham, uma vez que o ensino se pauta no conhecimento empírico em que a preocupação centra-se na apresentação dos conceitos. Isso faz com que os alunos memorizem mecanicamente os conteúdos que acabam por fazer pouco sentido e, dificilmente, são utilizados nos diferentes contextos, tanto da sala de aula quanto na vida prática.

A organização do ensino se dá do particular para o geral e segue a lógica formal que reduz o conceito ao aparente, ao prático, à descrição e à representação, ou seja, ao conhecimento direto e imediato da realidade. Assim, a transmissão do conhecimento predomina nas aulas, uma vez que há um entendimento, por parte dos alunos, de que o bom professor é aquele que dá as respostas pontuais, de imediato.

Isso impede o conflito de ideias, o estímulo à reflexão e ao debate necessários à formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, ao desenvolvimento cognitivo. Assim, as práticas pedagógicas se pautam por um ensino individualizado, mesmo que os alunos estejam organizados em grupo, o que desfavorece o desenvolvimento de ZDPs.

O material didático geralmente é formado por textos de revistas, artigos disponíveis na internet e capítulos de livros que são divididos entre os alunos. De posse do seu fragmento, cada grupo ‘lê’ e ‘discute’ superficialmente os textos, sem fazer inferências de outros conhecimentos necessários a uma maior compreensão apresentando-os aos demais.

### 3.4 A DIDÁTICA NA VISÃO DAS PROFESSORAS

As entrevistas realizadas com as professoras do Curso de Pedagogia permitem dizer que existem diferentes concepções de ensino e de aprendizagem. As falas revelam que estas se manifestam, ora com maior, ora com menor intensidade, nas práticas pedagógicas, como se pode observar nos fragmentos que seguem:

Eu não sei até que ponto nós pensamos o ensino ou reproduzimos o ensino que nós recebemos. No tempo em que pude participar [...] da pesquisa, tendo a professora em sala de aula, eu fui construindo algumas reflexões sobre até que ponto o meu ensino não é uma reprodução do que eu também vivenciei. [...] A minha forma de organizar o ensino [...] sempre foi conceituar e a partir das conceitualizações tentar elaborar a prática. E hoje eu tenho questionado muito essa relação, porque o aluno que chega até nós, mesmo na universidade, ele ainda está vivenciando o concreto, ele não está no nível da abstração que seria o relativo ao plano da teoria e eu sempre comecei por aí e nunca, antes, me questionei porque fazia assim. Ah!, eu fui ensinada dessa forma. (ANNA, professora, entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2008)

Quando a professora consegue se perceber como uma ‘transmissora’ de conhe-

cimentos, começa a pensar em outras possibilidades de organizar o ensino. O caminho encontrado foi partir do concreto, uma vez que, em seu entendimento as alunas chegam à faculdade vivenciando este tipo de pensamento, ou seja, ainda não conseguiram chegar ao nível de pensamento abstrato para compreender os conceitos teóricos. Como a organização didática da professora se pauta no nível da abstração, isso faz com que as alunas apreendam pouco. Em seus dizeres, expressa: “eu estava no nível da abstração e eles precisavam vivenciar o concreto, porque eles não tinham essa relação com a aprendizagem”. (ANNA, professora, entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2008). A noção de concreto e abstrato utilizado pela professora está fundamentada no pensamento construtivista, bastante comum entre os professores que buscam novos referenciais para mudar suas práticas pedagógicas.

Em função disso, a professora passa a enfrentar um novo desafio em relação à organização do ensino, ela que, até então, não via problemas no que fazia e a isso se refere dizendo:

Na minha cabeça, no meu modo de organizar o ensino isso estava posto, correto, mas os alunos não viam desta forma. [...] agora eu também me vejo com grandes limitações em transformar estas abstrações em forma concreta para que eles pudessem vivenciar. [...] até que ponto eu devo teorizar, mas como eu vou levar esse concreto até essas pessoas se o que a universidade cobra é o universo da abstração, como fazer esse diferente se eu não aprendi de outra forma. Então hoje eu diria que eu passo por um momento de muitos questionamentos interiores (risos). (ANNA, professora, entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2008)

Diferente dessa professora, uma outra pensa e concebe o ensino como uma troca, um diálogo que se faz com o aluno, no sentido de oferecer oportunidades, situações em que ele possa ampliar e exercitar os conhecimentos que ele adquiriu. Para isso, a organização do ensino, no entendimento da professora Juliana, se dá no sentido de:

Propiciar situações onde se possa discutir algumas questões específicas [...] por meio de vivência que a gente tem dentro do curso de formação de educadores. Por meio de situações onde ele possa exercitar aquilo que foi teorizado; para que ele possa aproximar bastante a teoria e a prática. Eu acho que não é uma atividade fácil, eu acho que nós, professores dessa geração, somos fruto da escola tradicional, então a gente tem uma dificuldade, às vezes, muito grande em fazer aquilo que a gente teoriza. (JULIANA, professora, entrevista realizada no dia 17 de setembro de 2008)

A professora diz que a formação da maioria dos docentes é fruto de uma educação escolar tradicional e essa prática dialógica não é fácil, principalmente porque nem sempre os alunos entendem o objetivo dessas discussões e dizem que essa forma de ensinar se caracteriza como uma maneira de “matar” ou “enrolar” a aula. Assim, como os professores, a maioria dos alunos, principalmente os que concluíram a educação básica há alguns anos, também são oriundos de escolas com práticas de ensino tradicionais e, como já foi dito, a tendência à aceitação, entre eles, é bastante significativa.

A preocupação em não reproduzir um ensino nos moldes da escola tradicional, faz com que a professora se volte para uma prática em que as relações interpessoais passem a ser o mais importante. Criar espaço para o diálogo, a amizade, a troca, a discussão acaba predominando na forma de viabilizar o ensino, segundo essa professora. Uma outra entrevistada diz que o ensino é pensado a partir da concepção que se tem de educação, ou seja:

Se a educação é pensada como um processo histórico, social, político, coletivo e ao mesmo tempo individual [...] eu penso o ensino como algo que deve ser sistematizado, que deve ser pensado a partir dos fins da educação e aí, nesta perspectiva, que penso [...] o ensino não numa perspectiva apenas de transmissão [...] mas como espaço de construção de conhecimentos, de construção de conceitos socialmente elaborados que foram reconstruídos a partir de nossas reflexões e das reflexões que nós tentamos fazer em sala de aula. (SILVANA, professora, entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2008)

Há que se considerar que a clareza epistemológica é fundamental na forma de pensar a organização do ensino, uma vez que, para fazer essas reflexões, o professor precisa ter claros o contexto e a construção histórica da disciplina. Diante disso, o professor procura organizar o ensino, refletindo a respeito de como a disciplina foi pensada historicamente, como se contextualizou na educação e o que ela representa para a sociedade:

Eu organizo o ensino de maneira que esses meus alunos possam se apropriar destes conceitos ou pelo menos o mínimo, porque nós sabemos o quanto é difícil isso, até porque a gente tem uma questão, não é hoje, não sei se é hoje, mas que cada vez mais os alunos chegam ao ensino superior sem estes conceitos, sem essa capacidade de articular, de estabelecer relações entre. (SILVANA, professora, entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2008)

Assim, a professora enfatiza a importância de, antes de organizar o ensino, se ter clareza do processo de construção dos conceitos historicamente pensados e como estes chegam à educação escolar. Nesse sentido, deve buscar os conhecimentos, os conceitos que vão fundamentar a disciplina a ser lecionada, uma vez que: “se nós, professores, não temos clareza destes conceitos, se nós não elaboramos, se nós não construímos, nós não conseguiremos fazer com que os alunos construam”. (SILVANA, professora, entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2008)

Em entrevista esta professora reforça a importância que deve ter a clareza dos conceitos construídos historicamente para pensar em uma organização do ensino que permita aos alunos também construí-los.

Eu até devo construir um conhecimento novo, mas nós não construímos a partir do nada, a nossa construção se dá a partir destes conhecimentos, destes conceitos que já estão elaborados e que nós vamos reelaborar enquanto professores e enquanto alunos. (SILVANA, professora, entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2008)

A leitura e a análise das entrevistas mostram que a atividade de ensino é orientada por diferentes pressupostos psicológicos e pedagógicos. Essas diferentes concepções acabam por contribuir pouco para o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que as alunas assimilam os conhecimentos, mediante observação/comparação direta dos objetos e fenômenos. Com isso, é possível dizer que existem distintas concepções teóricas entre os professores que lecionam na turma de licenciatura pesquisada e, conseqüentemente, isso acaba por se refletir na forma de pensar e organizar o ensino e, também, na aprendizagem das alunas.

Quando a gente pensa o ensino, você vai pensar em uma qualidade para [...] que os nossos alunos saiam do curso e que vá trabalhar nas escolas, que sejam profissionais qualificados realmente, que possam transmitir e receber conhecimentos. [...] Não em um ensino sistematizado que vá transmitir, mas que nós vamos construindo ao longo do processo. (MARIANA, professora, entrevista realizada no dia 02 de setembro de 2008)

A referida professora pensa em um ensino que possa preparar os futuros professores para exercerem com competência sua profissão. Para isso, o professor deve organizá-lo de tal forma que os alunos possam: “fazer a leitura e depois debater a ideia do autor, confrontando com a ideia dos alunos [...] para depois acontecer uma dinâmica onde você vai questionando para ver se eles compreenderam o contexto que está aí naquele texto visto”. (MARIANA, professora, entrevista realizada no dia 02 de setembro de 2008). Assim, tanto o professor quanto os alunos vão construindo seus conhecimentos ao longo do processo educativo.

Se se tomasse a teoria histórico-cultural como referência à análise das entrevistas, em relação à organização do ensino da maioria das professoras, existe uma distância significativa em relação ao que vem sendo pensado pelos estudiosos, principalmente da teoria do ensino desenvolvimental, que buscam dar ênfase ao ensino que desenvolva o pensamento cognitivo.

Para isso, o aluno deve se apropriar dos saberes científicos por meio de atividades de ensino que ampliem o campo de desenvolvimento do educando, ou seja, produza desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva Vygotsky afirma que: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2005a, p. 114).

Nesse sentido, os conteúdos escolares devem ser organizados para que os alunos elevem o nível de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de formar uma consciência crítica a respeito do contexto histórico. Para isso, é imprescindível que tanto professores quanto alunos sejam sujeitos do processo de apropriação dos conceitos produzidos historicamente e necessária à formação da consciência humana. Enquanto isso ainda carece de uma maior concretização, é possível entender o porquê de os professores passarem anos tentando ensinar, os alunos se esforçando para aprender e o resultado na aprendizagem ser significativamente precário.

Uma análise mais cuidadosa das falas das professoras a respeito da didática permite constatar que existem elementos que indicam diferentes concepções em relação à produção do conhecimento, ao ensino e à aprendizagem. Em função disso, a organização do ensino perpassa tanto pela perspectiva da construção, tendo como ponto de partida o concreto na perspectiva do conhecimento empírico, quanto da valorização do diálogo, da troca, da discussão, da socialização, do compartilhamento, ou seja, dá-se pouca ênfase à apropriação e reprodução dos conceitos científicos.

As professoras são pouco explícitas ao falar da organização do ensino, mas deixam perpassar nas entrevistas, o predomínio das vivências e experiências como docentes, embora haja um certo empenho em romper com a concepção tradicional de ensino, mas reconhecem que a tarefa é significativamente complexa, em função de toda uma tradição na formação docente e discente.

### 3.4.1 O Lugar da Didática no Curso de Pedagogia

Em relação ao Curso de Pedagogia, as professoras são unânimes em falar sobre a importância da didática. Uma delas se refere à didática como uma disciplina que tem o papel de articular as propostas educacionais com os fins da educação escolar. Além disso, a disciplina permite pensar:

Como fazer, por que fazer, para que fazer [...] ela funciona como eixo articulador desta organização do ensino. Aí eu estou pensando didática, não enquanto técnica, técnica de ensinar. Eu estou pensando na didática enquanto ciência, ciência do fazer educativo [...] que vai me permitir refletir sobre o ato de aprender e o ato de ensinar. (SILVANA, professora, entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2008)

Para refletir sobre o ato de ensinar e de apreender se faz necessário também ter clareza de quais os objetivos dessa educação e desse ensino.

O docente precisa ter clareza da concepção epistemológica que permeia essa relação ensinar e aprender. Porque eu devo dar este livro e não aquele, por que eu devo trabalhar este autor e não aquele. Que fins políticos tem esse ato de ensinar e de aprender. (SILVANA, professora, entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2008)

Outra professora se manifesta dizendo que a didática tem um papel totalmente diferente do que tinha nas décadas passadas, quando era restrita a métodos e técnicas de ensinar. Sua importância se configura por ser uma disciplina que pode oportunizar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, transformando-o.

Eu vejo a didática como mecanismo do processo de ensino-aprendizagem que vai oportunizar situações para que professor auxilie o seu aluno a desenvolver suas potencialidades. São recursos que se lança mão, de uma forma diferenciada, para auxiliar o aluno [...] é claro que a gente vai ter

que aprender, dentro da didática, técnicas, métodos, mas não no sentido dela ser só aquele conjunto, mas ter essas técnicas e esses métodos como um instrumento de transformação. (JULIANA, professora, entrevista realizada no dia 17 de setembro de 2008)

A professora Mariana acredita que a disciplina de didática pode auxiliar o aluno a ter clareza do que é ser um professor e pedagogo. Além disso, diz que a didática pode auxiliar na melhoria da qualidade do ensino, uma vez que:

A gente sempre via, na questão do senso comum, achava que a didática era como o professor ia se posicionar lá na frente. E agora eles estão vendo que não é isso, que eles têm que conhecer um contexto histórico e da luta da didática para a melhoria da qualidade do ensino, eu acho que a didática tem essa capacidade para trabalhar com os alunos. (MARIANA, professora, entrevista realizada no dia 02 de setembro de 2008)

A concepção de mundo, de sociedade e de educação define a compreensão de didática de cada professora e, conseqüentemente, seu modo de pensar a respeito do ensino e da aprendizagem dos alunos que dificilmente correspondem às expectativas dos docentes. É consenso entre os professores da instituição a insatisfação quanto ao pouco conhecimento acadêmico dos alunos em todos os cursos e respectivas disciplinas. A fala de duas professoras expressa essa percepção ao dizer que: “o nível de leitura e compreensão de nossos alunos é muito pequena e nós comprovamos isso no dia a dia”. (ANNA, professora, entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2008)

Eu não sei onde está a falha, se está em nós, se é do aluno que não lê muito, não estuda, não tenta compreender, tenta só absorver o que o professor fala. (MARIANA, professora, entrevista realizada no dia 02 de setembro de 2008)

As falas dos professores dão indicativos de que os alunos que frequentam o ensino superior aprendem relativamente pouco e fazem questionamentos a respeito das possíveis falhas que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem. Será que a falha está no professor? Será que está no aluno que busca somente ‘absorver’ o que professor fala? Será que é porque lê pouco e praticamente não estuda? Será que falta esforço para compreender o que professor ensina? Será que é porque demonstra pouco interesse pelas aulas?

Essas indagações são recorrentes no contexto de ensino da instituição, principalmente por parte dos docentes que, de certa forma, fazem uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, mesmo que em uma perspectiva unilateral.

Em relação à didática, a maioria das professoras que atua no curso de licenciatura/pedagogia fala da importância que ela tem para a formação de um professor mais crítico, autônomo e criativo, mas dificilmente consegue explicitar a respeito de como organizam o ensino concretamente para que as alunas desenvolvam tais aprendizagens. Cada uma

busca um caminho que acredita ser o melhor, porém a maioria das alunas avalia a forma de ensinar como insuficiente para desenvolver o pensamento teórico.

A posição teórica da maioria das professoras do curso de licenciatura, em relação à didática, diverge significativamente das observações realizadas em sala de aula, principalmente porque deixam de ser percebidas ações concretas, na organização do ensino, que possam desenvolver a autonomia e autoria de pensamento.

Predomina o ensino na perspectiva da lógica formal, uma vez que a maioria deixa de articular os conceitos que poderiam auxiliar as alunas a pensar, raciocinar, refletir, analisar, enfim, a desenvolver a capacidade de fazer generalizações teóricas.

Com isso, a didática tem um papel preponderante como disciplina, mas fora dela praticamente inexistente como discussão a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar/acadêmico. A ênfase em relação à compreensão da didática ainda centra-se nos recursos, nos métodos e nas técnicas de ensino como instrumentos necessários às mudanças no ensino e na aprendizagem.

Sabe-se que mudanças significativas requerem um maior compromisso, tanto das políticas públicas de educação quanto da formação de professores que também precisam ter acesso a outros referenciais teóricos para poderem repensar suas concepções pedagógicas. No capítulo que se segue, apresenta-se uma proposta de ensino pautada na teoria do ensino desenvolvimental em que se objetiva pensar em uma organização didática que vise à formação do pensamento teórico dos alunos.

## 4 O ENSINO DE DIDÁTICA VOLTADO À FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar a análise dos resultados do experimento didático-formativo, desenvolvido com as alunas do Curso de Pedagogia - Licenciatura das Faculdades Cathedral, cuja ênfase principal centra-se na apropriação do conceito de didática. A intenção primeira é fazer uma apresentação do experimento didático-formativo e, em seguida, apresentar as bases fundamentais para a atividade de aprendizagem, ou seja, do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto. A partir disso, discutir como se deu o processo de interação, mediação didática e o desenvolvimento das ZDPs e, na sequência, analisar o processo de interiorização, apropriação e reprodução<sup>1</sup> dos conceitos por parte das alunas. Em seguida, especifica-se a organização e definição dos conceitos que compõem cada unidade de ensino considerados necessários à apropriação do nuclear da disciplina de didática e, ainda, como ocorreu o ensino desenvolvimental e o pensamento de três alunas de um total de vinte e cinco. As categorias interação, mediação, ZDP, interiorização, apropriação, reprodução, atividade de aprendizagem, formação do pensamento empírico e teórico, desenvolvimento cognitivo e formação de conceitos se fazem presentes nesta análise.

Assim, a concretização do principal objetivo da pesquisa esteve pautado na realização do experimento didático-formativo que norteou a organização da atividade de ensino, a fim de que a atividade de aprendizagem das alunas se efetivasse.

### 4.1 O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

O experimento didático-formativo tem se constituído como um método de investigação para estudar as mudanças no desenvolvimento cognitivo, por meio da participação do pesquisador na experimentação. Na educação escolar o experimento didático tem se consti-

---

<sup>1</sup>Reprodução no sentido da recriação das práticas humanas historicamente desenvolvidas e não como mera imitação, repetição e memorização mecânica dos conhecimentos.



tuído como uma metodologia de pesquisa e de ensino que tem como objetivo intervir nas ações cognitivas dos alunos.

Esse método de pesquisa investigativa surgiu com os psicólogos russos, durante o processo de consolidação da Revolução Socialista, ocorrida em 1917, quando buscavam criar uma nova psicologia que tivesse por base os fundamentos da filosofia do materialismo dialético e histórico. Desde então, muitos psicólogos se dedicaram ao estudo, com posições e perspectivas diferentes, mas coincidentes no fundamento, que é: “a tentativa de edificar uma psicologia marxista, na convicção de que essa era a principal tarefa da ciência psicológica”. (Vygotsky, 2004a, p. 430). Essa tarefa não era muito fácil, uma vez que a maioria dos psicólogos soviéticos ainda estava pouco familiarizada com a teoria marxista para pensar em construir uma nova psicologia a partir dos seus fundamentos teóricos.

Nesse contexto de desafio, Vygotsky busca compreender, de forma diferente da que vinha sendo estudada pelos ‘tradicionais’ psicólogos russos, a formação da consciência humana entendida por ele como: “uma realidade psicológica de enorme importância em toda a atividade vital do homem e merecedora de um estudo específico”. (Vygotsky, 2004a, p. 435). Com isso, abre caminhos para estruturar as bases teórico-metodológicas da psicologia marxista, em 1924, deixando claro que:

os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas. É precisamente aí que jazem as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem. (VYGOTSKY, 2004a, p. 438)

As ideias de Vygotsky eram complexas e difíceis de serem colocadas em prática, mas a necessidade de uma nova psicologia atraiu colaboradores que a ele se juntaram para criar as bases da teoria histórico-cultural da evolução da psique. Para o autor bielo-russo é por meio da atividade laboral e coletiva que o ser humano desenvolve a consciência. Essa compreensão vygotkskyana foi explicada por Kozolin ao dizer que:

o comportamento e a mente humana devem ser considerados em termos de ações intencionais e culturalmente significativas, em vez de respostas biológicas, adaptativas. Os objetivos da experiência humana - e, por conseguinte, objetos em experimentos psicológicos - são coisas socialmente e culturalmente significativas e não apenas estímulos abstratos. A atividade, então, ocupa o lugar do traço na fórmula E-R<sup>2</sup> [nota da autora], transformando-o numa fórmula objeto  $\longleftrightarrow$  atividade  $\longleftrightarrow$  sujeito, em que tanto o objeto quanto o sujeito são historicamente e culturalmente específicos. (KOZULIN, 2002, p. 116)

O que Vygotsky propõe é que a relação entre sujeito e objeto seja mediada por atividades materiais e/ou mentais, responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas, como formações estruturais complexas e abertas ao mundo exterior.

---

<sup>2</sup>Utilizado pela Psicologia Behaviorista como Estímulo - Resposta.

Os pressupostos formuladas por Vygotsky (2004) apontam para uma nova solução ao problema das relações entre as funções psíquicas superiores e as elementares, que relacionou com base nos processos psíquicos naturais e as superiores, com os processos mediados pelos signos culturais. Ao defender o princípio de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem, a partir das funções elementares, Vygotsky buscava introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista; por isso, seu método consistia em estudar historicamente as funções mentais superiores. Para ele, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-lo no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. (VYGOTSKY, 1991a, p. 74)

Vygotsky mostra que o determinante da evolução psíquica do indivíduo não é a maturação biológica (ontogênese), nem a adaptação que ocorre ao longo da vida (filogênese), mas, sim, a atividade laboral do indivíduo, com a ajuda de instrumentos que exercem a função de mediadoras dos processos cognitivos.

Os estudos e os experimentos de Vygotsky mostraram que as funções psicológicas desenvolvem-se, ao longo da história da humanidade, e, nesse processo, o signo exerce papel fundamental, na medida em que é primeiramente uma construção social, portanto, interpsicológica para depois ser individual, intrapsicológica. É da relação social x individual que se forma a consciência humana. Para ele:

O estudo da história da formação das funções psíquicas superiores na ontogênese e filogênese como formações constituídas sobre a base de funções psíquicas elementares, que atuam de forma mediada através de instrumentos psicológicos”. (VYGOTSKY, 2004a, p. 449)

A teoria histórico-cultural de Vygotsky, com suas ideias a respeito do caráter mediador dos processos cognitivos com a ajuda de instrumentos psicológicos, foi a primeira formalização psicológica desse modelo. Com essa ideia Vygotsky (2004a) introduz o método dialético na ciência psicológica originando o método histórico-genético. Esse método permite estudar o surgimento de novas estruturas mentais mediante sua formação orientada por objetivos. Essa evolução se dá por meio dos signos e pela forma como são usados.

O signo é qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra. A função psíquica superior constitui-se de forma mediada sobre a base da elementar mediante signos, no processo de interiorização. Esta é a lei fundamental de desenvolvimento das funções psíquicas superiores na onto e na filogêneses. (VYGOTSKY, 2004a, p. 465)

Na concepção de Vygotsky a consciência se estrutura pelos significados dos signos - que relacionam o indivíduo com o mundo da cultura e com as pessoas que criam esse mundo que se transforma, durante o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Os experimentos realizados por Vygotsky mostram, também, a importância da formação dos conceitos para o desenvolvimento do pensamento cognitivo - funções superiores.

Ele descreveu dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. A análise da formação dos conceitos leva à criação de outros conceitos que se desenvolvem por meio das ZDPs. A zona de desenvolvimento real está relacionada com a capacidade do indivíduo de realizar tarefas de forma independente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal - distância existente entre o real e o potencial - constitui uma contribuição significativa à psicologia e à pedagogia, ao desencadear, por meio do ensino, o desenvolvimento potencial do indivíduo - capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou pessoas mais experientes - e, conseqüentemente, à formação dos conceitos científicos. Enfim, os estudos de Vygotsky mostram que:

a transformação da psicologia sobre a base do marxismo não significava de modo algum prescindir de todo seu trabalho anterior. Cada um dos esforços do pensamento livre por dominar a psique, cada uma das tentativas de investigação do determinismo preparavam a futura psicologia e por isso faziam necessariamente parte dela, transformados. (VYGOTSKY, 2004a, p. 503)

Esses estudos serviram de base para os experimentos didático-formativos<sup>3</sup> sistematizados por V. V. Davidov. Ele defendeu que a organização do ensino requer um método especial de pesquisa que, no enfoque histórico-cultural, tem sido denominado experimento didático-formativo, cujo objetivo maior é investigar o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Uma das principais características desse método é a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que investiga. Pode-se dizer que o experimento formativo é uma intervenção pedagógica que visa interferir nas ações mentais dos alunos, provocando mudanças no desenvolvimento cognitivo.

Tem sido comum associar o experimento formativo à concepção positivista, embora o termo “experimento” também tenha sido muito utilizado nas investigações realizadas por autores ligados à teoria histórico-cultural e à teoria da atividade. “O experimento didático é uma concretização da afirmação de Vygotsky de que o método genético formativo é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo”. (HEDEGAARD, 2002, p. 214-215)

Na psicologia histórico-cultural vygotskiana o experimento didático-formativo opõe-se ao experimento positivista, uma vez que o pesquisador não busca estudar a exatidão, a objetividade, a neutralidade do objeto investigado, o controle completo e rigoroso das variáveis, o fenômeno a partir de elementos pontuais, particulares e isolados do contexto histórico-social. Busca estudar as mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, por meio da influência do pesquisador durante o experimento. Para Davidov,

---

<sup>3</sup>Experimento didático-formativo é, também, denominado de experimento de ensino e experimento genético-modelador.

O método de experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar esse projeto (modelo) no processo de trabalho de aprendizagem cognitiva feito com as crianças, pode-se estudar também as condições e regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. (DAVIDOV, 1988, p. 196)

Dessa maneira, o experimento didático-formativo visa organizar o ensino com o objetivo de desenvolver capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos, de modo que os saberes apropriados sejam mediadores de ações mentais, resultando em mudanças qualitativas nas funções cognitivas. Assim,

O ensino e a educação experimentais não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formado, do desenvolvimento cognitivo das crianças, mas sim utilizando na comunicação do educador com as crianças, meios que formam ativamente nelas novo nível de desenvolvimento das capacidades. (DAVIDOV, 1988, p. 196)

Assim, “o método genético-modelador de investigação aparece como método de educação e ensino experimentais que impulsionam o desenvolvimento”. (DAVIDOV, 1988, p. 196). Portanto, apresenta-se adequado para investigar o desenvolvimento do pensamento dos alunos e, conseqüentemente, a internalização dos conceitos teóricos dos objetos de aprendizagem. O autor mostra, ainda, que a base do processo de educação e do ensino é a internalização dos conteúdos das disciplinas. Para isso, é imprescindível organizar o conteúdo escolar a partir do princípio de ascensão do pensamento, indo do abstrato ao concreto.

Nessa linha de raciocínio, os estudos de Hedegaard (2002) vêm afirmar que todo experimento didático precisa de um planejamento de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento cognitivo do aluno. Para isso, alguns aspectos devem ser considerados:

- o aluno no coletivo da classe;
- o conteúdo relacionado às suas experiências;
- o conteúdo de ensino claramente relacionado, como um todo, aos temas gerais de estudo;
- a motivação e o interesse no conteúdo de ensino desenvolvidos nos alunos;
- o conhecimento integrado ao desempenho do aluno nas diferentes disciplinas e;
- a capacidade dos alunos de modelar os conhecimentos desenvolvidos, de modo que os modelos possam tornar-se instrumentos para analisar a diversidade de problemas encontrados no mundo em que vivem.

O modelo pode oferecer comportamentos a serem imitados pelos alunos, a fim de aumentar sua compreensão a respeito de um determinado conceito. Assim, “os modelos de aprendizagem constituem um elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”. (DAVIDOV, 1988, p. 182). O modelo permite que, em seu percurso, seja recriado pelo aluno, a fim de tornar-se instrumento cognitivo importante para o desenvolvimento de uma relação com o objeto da aprendizagem, a fim de formar o pensamento teórico.

Essa forma de pensar visa à formação do pensamento científico que se dá pela superação do conhecimento espontâneo, na medida em que permite a interpretação crítica do mundo e para a ação no sentido de modificá-lo.

O conhecimento científico envolve processos mais complexos, tem caráter sistemático e metódico, e visa captar a essência do objeto. Não consiste em simples continuação das experiências do cotidiano, nem de seu mero aprofundamento ou ampliação. (SAVIANI, N. 2000, p. 56)

Se o papel da educação escolar é ensinar o aluno a desenvolver suas capacidades cognitivas, é preciso pensar na organização das atividades de ensino. Ensinar a ciência na sua história, na sua lógica e no seu método apresenta-se como um dos mais importantes desafios da escola.

Nesse sentido, o experimento didático-formativo<sup>4</sup> teve como objetivo desenvolver ações cognitivas em relação ao conceito de didática, por parte das alunas que frequentam o Curso de Pedagogia - Licenciatura investigado. Para isso, as orientações propostas por Davidov foram fundamentais para organizá-lo, a partir dos conceitos gerais para se chegar ao particular, isto é, à apropriação do conceito nuclear de didática, no qual estão implicados concepções filosóficas, pedagógicas e psicológicas, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para Davidov (1988) o que se busca no experimento didático é uma explicação para as possíveis mudanças qualitativas no pensamento cognitivo, por meio da realização de tarefas propostas no experimento e contidas no modo como este se encontra organizado, ou seja, dos conceitos gerais para os particulares. As ações, operações e tarefas estão organizadas a partir dos princípios teóricos, principalmente, da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. Os passos são pensados para que o aluno desenvolva ações mentais necessárias à interiorização, apropriação e reprodução dos conceitos. Assim, a própria organização do experimento tem papel fundamental, ao funcionar como um mediador externo que auxilia no desenvolvimento do pensamento cognitivo dos envolvidos no processo de aprendizagem.

---

<sup>4</sup>As unidades de ensino que fazem parte do experimento didático-formativo encontram-se em anexo a esta tese.

Organizar o ensino com tal objetivo requer mudanças significativas, tanto nos atuais programas de educação escolar quanto nos cursos de formação de professores. Um estudo mais apurado a respeito da utilização dessa teoria indica a inexistência de exemplos de estudos, no ensino superior-licenciatura, que possam contribuir para o estudo da didática e de como se deve proceder para organizar esse ensino. Em função disso, tomou-se a decisão de definir conceitos que se entendiam como fundamentais para se compreender as diferentes perspectivas de didática que foram sendo constituídas em bases epistemológicas diversas. Esses conceitos se referem às diferentes concepções de produção do conhecimento, da teoria de aprendizagem, da pedagogia e da didática.

A clareza conceitual foi considerada imprescindível para organizar e viabilizar o ensino experimental em didática, uma vez que ainda não se tem experimentos realizados com alunos de escolaridade mais avançada. Por isso, optou-se por trabalhar, tomando por base o estudo de Chaiklin (1999) com uma ideia mais simples para tentar identificar algumas relações básicas que precisavam ser exploradas e deixar em aberto a decisão de saber se o nuclear foi identificado em cada conceito.

É importante registrar que Davídov não fez experimentos com a teoria do ensino desenvolvimental nos cursos de formação de professores, pois seu objetivo era aprofundar-se na compreensão da aprendizagem, como atividade dos primeiros anos de escolarização de crianças. Assim, o desafio deste estudo está em pensar na organização do ensino de didática para alunos do ensino superior.

O planejamento para execução de um curso de extensão, com o propósito de desenvolver o experimento didático-formativo, se deu em função da disponibilidade de horário da maioria das alunas que estaria fazendo parte da pesquisa e do cronograma de atividades da instituição. O projeto do curso foi encaminhado à coordenação do Curso de Pedagogia, em junho de 2008, que fez uma avaliação criteriosa da proposta, do calendário e da carga horária de 50 horas, para que não coincidissem com a programação da faculdade. Algumas datas precisaram ser revistas e, em seguida, o projeto foi encaminhado para avaliação da Coordenadora Pedagógica de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição que emitiu parecer favorável nos primeiros dias de agosto. Com isso, o curso ocorreu no período de oito de agosto a vinte e nove de novembro de 2008, com uma carga horária de 50 horas, acontecendo os encontros, aos sábados, à tarde, das 14 h. às 18 h., nas dependências da faculdade.

As alunas tiveram um período, anterior à data de início, para efetivar sua inscrição junto à Secretaria Acadêmica, uma vez que o curso envolvia emissão de certificado a todas que preenchessem os requisitos previamente definidos pelo Regimento Interno da Instituição. O curso foi pensado para atender o maior número possível de alunas que estavam matriculadas no Curso de Pedagogia,<sup>5</sup> e se iniciou com 25 alunas e, ao longo do percurso, uma aluna

---

<sup>5</sup>Infelizmente nem todas puderam participar: Duas alunas exercem atividades comunitárias nos finais

desistiu em função de problemas de saúde, na família, que acabaram por inviabilizar a sua permanência. Portanto, concluíram o experimento 24 alunas.

Como um dos objetivos do projeto de pesquisa era avaliar o processo de apropriação dos principais conceitos utilizados em didática pelas futuras professoras, o experimento foi organizado, a partir dos conceitos de método de produção do conhecimento, das diferentes concepções sobre educação, das principais teorias de aprendizagem e das didáticas nas diferentes pedagogias. A decisão de organizar o ensino a partir desses conceitos estava relacionada com os propósitos da pesquisa que se utiliza da metodologia proposta pela teoria do ensino desenvolvimental para orientar o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Isso ocorre na medida em que o aluno se apropria, de forma reduzida, do processo de produção dos conceitos, a fim de desenvolver o pensamento teórico.

O ensino, por si só, deixa de ser identificado como desenvolvimental, a não ser quando adequadamente organizado e que faz surgir uma série de processos que levam ao desenvolvimento cognitivo. Com isso, “a direção do desenvolvimento é guiada pelo ensino em conceitos científicos considerados importantes pelos planejadores curriculares e pelo professor”. (ENGESTRÖM, 2002, p. 200)

Dessa forma, a organização do experimento começou a ser delineada em abril de 2008, quando pesquisadora e orientadora discutiam, principalmente, a respeito dos conceitos que deveriam fazer parte do experimento, para que as alunas interiorizassem e se apropriassem do conceito de didática. Feito isso, era preciso aliar a teoria de ensino desenvolvimental à organização do experimento o que se tornou uma preocupação constante, principalmente por parte da pesquisadora, uma vez que era necessário organizar o ensino, a partir dos conceitos gerais para chegar ao particular e de uma dinâmica de tarefas que fossem realizadas pelo coletivo e, no decorrer do desenvolvimento das ações, a interiorização se efetivasse de forma individual. Foram várias as tentativas de elaborar as unidades de ensino<sup>6</sup>; por um lado, estava a constante preocupação em contemplar os critérios básicos do referencial teórico; por outro, porque ainda não se tinha muita clareza a respeito dos conceitos que seriam essenciais à compreensão do nuclear da didática para sistematizar os conceitos que fariam parte do experimento didático-formativo.

Entendia-se que os conceitos perpassavam os métodos de produção do conhecimento, mais especificamente o positivista, o dialético e o fenomenológico; as diferentes concepções sobre educação informal, formal e não-formal; as teorias de aprendizagem in-

---

de semana e já haviam assumido compromissos aos sábados à tarde, junto à congregação. Justificaram e lamentaram não poder participar do curso; das três alunas que não justificaram, uma estava ingressando na turma, no segundo semestre de 2008/2, e as outras duas não se manifestaram e nem era necessário, pois o curso estava aberto para aquelas alunas que quisessem participar da pesquisa.

<sup>6</sup>Cada unidade de ensino consistia em um experimento didático, ou seja, organizado com os seis passos propostos pela teoria do ensino desenvolvimental. No total foram cinco que, juntas, contemplaram os principais conceitos para que as alunas se apropriassem do nuclear da didática - o ensino.

artista, ambientalista e histórico-cultural; a pedagogia como ciência da educação, e as pedagogias tradicional, nova e crítica, conceitos importantes à compreensão do nuclear da didática.

O eixo norteador dessa seleção e organização do ensino estava focado nas seis ações propostas por Davídov, conforme mencionadas no capítulo dois, e que entendia-se serem essenciais para elaborar as ações, as operações e as tarefas que se julgavam necessárias à interiorização, apropriação e reprodução de cada conceito, organizado em forma de unidade de ensino.

Com as unidades previamente organizadas, deu-se início ao curso de extensão, no dia oito de agosto de 2008, em uma sala de aula das Faculdades Cathedral, utilizada regularmente pelos discentes dos cursos de graduação, ou seja, com cadeiras universitárias, quadro branco, pincel e ar condicionado. Sempre que necessário e solicitado, com antecedência, junto à coordenação de pós-graduação, pesquisa e extensão, era possível contar com retroprojetor, vídeo, TV, DVD e Data-show. É importante pontuar que as condições de infraestrutura eram as mesmas utilizadas pelos alunos no período regular das aulas. A mudança mais significativa estava relacionada ao dia de realização do experimento didático, sábados à tarde, que não coincidia com os dias previstos pela instituição, como letivos.

Nesse espaço de estudo, foi apresentado para as alunas o projeto de pesquisa que seria desenvolvido em forma de curso de extensão, e a pesquisadora, responsável pela execução de todas as unidades de ensino (anexo 06), falou sobre a importância e os procedimentos da pesquisa, os objetivos propostos, o referencial teórico que estaria norteando a realização do estudo e a organização do ensino, em forma de experimento didático. Em seguida, realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo 07) e o Parecer Consubstanciado (anexo 08), documentos necessários para realização de pesquisas com seres humanos. Feitos os esclarecimentos pertinentes e, em não mais havendo dúvidas em relação ao projeto e nem em relação aos documentos, cada aluna leu e assinou o TCLE e, com isso, deu-se prosseguimento com as informações a respeito do cronograma do curso (anexo 09), do horário dos encontros, da carga horária, da certificação que os participantes receberiam e do método de ensino que estaria sendo utilizado.

Inicialmente, solicitou-se das alunas a produção de um texto com sua compreensão a respeito de conceitos, como educação, aprendizagem, ensino e didática. Em seguida, a pesquisadora iniciou a discussão de alguns conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural, da teoria da atividade e, mais especificamente, da teoria de ensino desenvolvimental, para que as alunas pudessem ter uma noção do referencial teórico que estaria norteando as ações, operações, tarefas e condições que faziam parte do experimento.

Os dois primeiros encontros foram marcados por muita ansiedade e expectativa por parte da pesquisadora, uma vez que era a primeira experiência com pesquisa dessa



natureza e com um referencial teórico denso e complexo, principalmente, no que se referia aos conceitos científicos. Além disso, organizar as atividades de ensino, com passos antes nunca vivenciados, na prática pedagógica, era muito 'angustiante', pois tudo acontecia de uma forma quase que solitária. Isso fez com que aumentasse ainda mais a responsabilidade em evitar riscos que pudessem comprometer a aprendizagem das alunas e, também, a realização da pesquisa. Mesmo que essa preocupação fosse uma constante, não foi possível controlar todas as variáveis e uma das consequências mais 'comprometedoras' para os registros da pesquisa foi a de que, na realização da primeira unidade, se priorizou a realização de tarefas no coletivo e se deixou de registrar produções individuais. Além disso, não se teve o cuidado de recolher todas as produções dos diferentes grupos.

Durante o desenvolvimento da primeira unidade de ensino, entendeu-se, em função da complexidade dos conceitos propostos, que seria impossível desenvolver todas as operações previstas em cada ação, no período estipulado no cronograma, uma vez que a maioria das alunas apresentava carências de condições concretas, quando da realização das operações e tarefas programadas, em cada uma das seis ações, entendidas como necessárias à apropriação do primeiro conceito, que se referia ao método positivista de produção do conhecimento.

As carências estavam relacionadas a vários fatores, entre eles, merecem destaque: a pouca habilidade em realizar tarefas em grupo - não no sentido de estar no grupo e realizar as tarefas individualmente, mas em discutir e compreender o texto; em ler, entender e interpretar os textos, em função da sua extensão e complexidade, devido às exigências do próprio conceito; em verbalizar e colocar no papel as principais ideias expressas no texto e em elaborar sínteses. O que estava previsto para ser realizado, em um encontro de 4 horas, exigiu mais do que o dobro do tempo para desenvolver parte das ações programadas e, ainda, com dificuldade em concluir as operações e tarefas planejadas. Algumas destas precisaram ser suprimidas e outras reorganizadas.

A primeira tomada de decisão, por parte da pesquisadora, foi em diminuir as operações e tarefas previstas em cada ação. Para isso, era necessário rever o planejamento inicial, reorganizar o material didático e fazer adequações, na tentativa de realizar a unidade de ensino no menor tempo possível, para não comprometer a totalidade do experimento didático.

Assim, como já foi mencionado, durante a realização da primeira unidade de ensino, entendeu-se que seria quase impossível cumprir o cronograma com todos os conceitos programados. Foi preciso tomar uma decisão mais 'comprometedora' ao se decidir pela retirada de, pelo menos, duas unidades de ensino referentes aos conceitos de fenomenologia e de educação. Além disso, reorganizar as seis unidades de ensino que se referiam às teorias de aprendizagem: inatista, ambientalista e histórico-cultural; ciência pedagógica e didática nas

pedagogias tradicional e nova e organizá-las em apenas duas unidades, sendo que uma passou a referir-se às teorias de aprendizagem e a outra, envolvendo a pedagogia e as didáticas.

Ressalta-se que esta decisão aumentou consideravelmente a complexidade e o trabalho em reorganizar todas as operações e tarefas, em cada uma das ações. Somente a unidade de ensino que se tratava da didática na pedagogia crítica ficou organizada em uma única unidade; assim mesmo sofreu modificações em suas operações, tarefas e na seleção e elaboração do material.

As mudanças exigiram da pesquisadora uma nova organização de todo o material didático, inclusive foi preciso digitar todos os textos para diminuir a quantidade de leitura, o que incorria no risco de comprometer o entendimento dos conceitos. Essa estratégia ajudou a diminuir a extensão dos textos, mas acabou deixando-os mais densos, o que dificultou a compreensão das alunas que acabavam exigindo da pesquisadora uma demanda de trabalho muito maior para conseguir atender a todos os grupos.

Mesmo depois de refazer a maior parte das unidades de ensino e, entendendo que os conceitos que permaneciam eram imprescindíveis à compreensão do conceito de didática, percebeu-se que o tempo ainda seria insuficiente e foi preciso ampliar a carga horária de 50 para 60 horas, o que causou transtornos significativos, uma vez que, de um lado, o cronograma do curso de extensão estava comprometido, em função da organização do calendário letivo da instituição, que não possibilitava aumentar os sábados de curso e; de outro, uma exigência a mais para as alunas que precisaram se ajustar às possibilidades oferecidas que seria a de ter encontros nas segundas-feiras, no horário das 20h 50 min às 22h 30 min, fazendo uso de um horário destinado a outra finalidade, mas que foi disponibilizado para que se pudesse desenvolver essa atividade de ensino.

Em face disso, as alunas que não faziam parte da pesquisa eram dispensadas e as outras permaneciam em atividade de aprendizagem. Esta decisão entre pesquisadora, coordenadora do curso e as alunas amenizou um pouco a ansiedade da pesquisadora que, em alguns momentos, se percebeu fazendo cobranças para que as alunas produzissem mais do que suas condições materiais e espirituais permitiam. Com a ampliação do tempo e, dentro das condições possíveis, pôde-se realizar, com relativo êxito, todas as unidades de ensino consideradas necessárias.

## 4.2 PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

A base do processo de ensino e de aprendizagem para a teoria do ensino desenvolvimental centra-se na apropriação dos conceitos científicos para a formação do pensamento teórico. Tal compreensão requer a utilização de um método que permita essa apropriação

e reprodução dos conceitos, segundo o princípio de organização que se dá do geral para o particular e do coletivo para o individual. Nessa proposta, “o pensamento teórico é caracterizado geralmente como uma ascensão do abstrato para o concreto. Mais especificamente, o objetivo é desenvolver uma relação inicial geral que caracteriza uma área de problema e descobrir como esta relação aparece em muitos problemas específicos”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

Para que isso ocorra, há a necessidade de voltar-se para os métodos de interpretação e análise dos processos de produção do conhecimento, fundamentada a partir dos paradigmas positivista e dialético, ou da contradição. Com essa compreensão, buscou-se estabelecer relações entre esses modelos, com as respectivas teorias psicológicas de aprendizagem e a(s) pedagogia(s), como ciência que visa estudar as práticas educativas. Essa relação era fundamental no sentido de se compreender as diferentes formas de organizar e viabilizar o ensino, como objeto de estudo da didática.

#### 4.2.1 Do Geral para o Particular

Os conceitos considerados imprescindíveis para a apropriação do aspecto nuclear da disciplina de didática foram organizados a partir das orientações próprias da teoria do ensino desenvolvimental, ou seja, do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto pensado. Para isso, foram criadas ações, operações e tarefas consideradas importantes à interiorização, apropriação e reprodução dos conceitos.

Essa forma de organizar o ensino fez com que as alunas, inicialmente, tivessem uma ideia geral do conceito e, no decorrer da realização das ações, operações e tarefas fossem internalizadas, possibilitando a compreensão do nuclear dos conceitos para que pudessem fazer generalizações teóricas.

Eu acredito que aprender do geral para o particular é muito bom e produtivo, porque você vai montando as peças do quebra-cabeça. Não é algo que chega direto e que você vai procurar destrinchar e não perde a ponta da meada. E em grupo eu achei muito legal, interessante porque ao mesmo tempo em que você aprende com os colegas, você consegue mediar, você consegue falar o que você pensa, o que você aprendeu e é muito bom, interessante. Pra mim foi um crescimento muito grande. É você olhar que aprendeu [risos]. Só de saber que você aprendeu é muito bom. (BELA<sup>7</sup>, aluna, entrevista realizada em 24 de novembro de 2008)

Essa organização do ensino por conceitos foi percebida e avaliada pelas alunas como positiva, uma vez que: “foi focada em determinados conceitos e isso ajudou muito [...]”

<sup>7</sup>Em várias situações, tanto no contexto de observação em sala de aula, como durante a realização do experimento didático-formativo, a aluna lembrava e descrevia seu processo de alfabetização dizendo: “a professora tomava a lição” fazendo uso de uma folha de papel com um pequeno orifício que deixava à mostra somente a letra ou sílaba que a aluna deveria ler. A aluna registra que essa prática pedagógica não é do tempo em que a pesquisadora foi alfabetizada (década de setenta), mas do seu que, por sinal, é recente, uma vez que tem apenas vinte e um ano de idade.

e depois você tinha tempo de aprofundar e ver outros exemplos sobre aquilo”. (ROSA, aluna, entrevista realizada no dia 17 de novembro de 2008)

De certa forma, as entrevistas revelam que as alunas vivenciaram, ao longo de sua escolaridade, uma prática de ensino fundamentada na concepção empirista, uma vez que o método utilizado partia do particular para chegar ao geral(indutivo). Ao mesmo tempo em que se percebia, por um lado, a expectativa em relação ao método de ensino e a perspectiva em relação à aprendizagem, por outro, estava presente a desconfiança de que isso não daria certo, uma vez que prevalece, no meio educacional, o método indutivo de ensino, no qual somente se aprende com o professor transmitindo para o aluno, ou como diz Pontecorvo: “com a sua típica sequência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor - responde, sobretudo, ao objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui. Esse tipo de interação verbal não é 'feito' para favorecer a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista”. (PONTECORVO, 2005, p. 67).

A avaliação de Laine ratifica esse pensamento, ao dizer: “eu pensava que não tinha com quem aprender, só com a professora para perguntar e ela respondia que era assim e assim [...] e aí tem colegas para gente ver e ensinar junto não é”. (LAINE, aluna, entrevista realizada no dia 03 de dezembro de 2008)

É compreensível que, em uma sala de aula com muitos alunos, o professor não consiga atender a todos, de forma individualizada, ou, até mesmo, os diferentes grupos. Com isso, os alunos ficam longo tempo esperando sua presença para responder, ou como eles dizem, 'tirar' as suas dúvidas. Isso ocorre por entenderem que só se aprende com a intervenção do professor.

Quando percebem que algumas colegas podem intervir, por terem desenvolvido suas ZDPs, no seu processo de desenvolvimento do pensamento, o professor deixa de ser o único que pode mediar a relação do aluno com o conhecimento. Isso não significa dizer que o professor seja dispensável, mas que o ato de aprender não está condicionado somente à sua presença.

Dessa forma, as alunas acabavam se envolvendo com a realização das tarefas e, inclusive, às vezes, deixavam de ir ao intervalo para continuar em atividade de aprendizagem. Nota-se que sentiram-se motivadas a realizar as diferentes ações que, também, permitiam a satisfação de uma necessidade, nesse estudo específico, de apreender os conceitos de didática. Assim, as tarefas de aprendizagem desencadearam atitudes ativas nas alunas, ao compreenderem que se aprende, quando se cria motivos que as envolvam no processo de aprendizagem.

Em várias operações propostas, nas diferentes ações do experimento didático, observou-se o envolvimento de cada uma no grupo; isso fazia com que os membros de determinados grupos permanecessem em sala, enquanto os outros saíam para o intervalo.

Pesquisadora: Levantem um pouco para descansar.

Háli: Eu estou cansada, mas quero terminar.

Vivy: Deste jeito não tem como não aprender, não é?

Os impedimentos pontuados, no início do experimento, em relação à efetivação das tarefas de aprendizagem, foram sendo superados. As demandas por atendimento começaram a ser amenizadas, na medida em que algumas alunas foram tendo condições de interagir com o grupo e realizar discussões junto aos colegas que mais necessitavam de auxílio e, também, porque essa forma de aprender passou a ser muito bem aceita pelos membros dos diferentes grupos. Isso fazia com que alguns grupos já não requeressem tanto a presença da pesquisadora/professora que dificilmente conseguia atender a todos. Era preciso priorizar a demanda e manter o atendimento àquelas que requeriam um acompanhamento mais sistemático, tanto da pesquisadora como das colegas, para se desenvolver.

Entender que se aprende também interagindo com os colegas mais experientes contribuiu para ampliar as possibilidades da presença do outro no processo de apropriação dos conceitos.

Hoje eu tenho uma visão que aprender, para mim, é me apropriar até do que o colega passa para mim. Claro que eu vou me apropriar mais do que o professor me passar, mas é importante também a maneira que o colega fala, às vezes eu tenho dificuldade, não fica tão claro, ela fala minha língua. (MARY, aluna, entrevista realizada no dia 01 de dezembro de 2008)

Admitir a possibilidade de aprender com colegas mais experientes ajudou alunas, como Mary, no reconhecimento dos próprios *deficits*, principalmente em relação à comunicação com a professora que pôde ser amenizada com as intervenções das colegas: [ele fala a minha língua]. Essas percepções fizeram com que, no decorrer do experimento didático, algumas alunas tomassem ciência de seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que não tinham noção de que poderiam aprender de forma diferente. Acreditavam que a única maneira de aprender era lendo e repetindo várias vezes até decorar o conteúdo transmitido pelo professor.

A maioria das alunas revelam que dificilmente refletiam e pensavam a respeito do que estudavam. Consideravam o aprender como um ato mecânico, imediatista, pontual, superficial, fragmentado, ou, como bem define em poucas palavras uma das alunas: “eu lia, lia correndo assim, não pensava muito não. Era mais [pausa] não tinha aquela atenção e não refletia”. (BAIXINHA, aluna, entrevista realizada no dia 03 de dezembro de 2008)

De acordo com esse processo, a maioria das alunas afirmou que decorava os conteúdos ensinados pelos professores às vésperas das provas e logo os esquecia: “ao terminar a avaliação aquele questionário estudado desaparecia da minha memória como um passe de mágica”. (ANA JÚLIA, aluna, entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2008)

As falas são reveladoras, pois, de um lado, permitem compreender o tratamento dado pelos alunos aos conteúdos transmitidos pelos professores; de outro, levam ao entendimento do porquê da indignação da maioria dos professores em não entender o que acontece com o aprendizado dos alunos, ao esquecerem com muita facilidade o que supostamente haviam aprendido, uma vez que conseguiram ser bem sucedidos nas avaliações.

Em relação a isso, os estudos de Vygotsky mostram que os conceitos ensinados pela escola e que se restringem ao conhecimento empírico dificilmente fazem sentido para quem aprende, por não conseguir compreender o significado daquele amontoado de definições. O desenvolvimento do pensamento cognitivo ocorre na medida em que o aluno interioriza e se apropria dos conceitos científicos. Isso não ocorre de forma isolada e fragmentada, uma vez que: “um novo conceito, uma nova generalização não surge senão com base no conceito ou generalização anterior”. (VYGOTSKY, 2001, p. 375)

A incorporação de conceitos aos já existentes faz com que eles modifiquem as estruturas mentais e permitam a reconstrução interna dos conceitos anteriores e, conseqüentemente, a capacidade de realizar outras generalizações. Se o ensino se pautar nos conceitos empíricos, dificilmente o aluno conseguirá desenvolver a capacidade de reproduzir e de se utilizar dos conceitos para realizar generalizações teóricas.

Essas formas de agir e/ou lidar com o conhecimento têm sido um forte indicativo de que muitos dos alunos chegam ao ensino superior e saem dele, sem ter desenvolvido habilidades de pensamento que deveriam ter sido trabalhadas ainda nos primeiros anos de escolaridade obrigatória. Os estudos de Davídov (1988) mostram que é na educação básica que se deve formar nos alunos as habilidades e hábitos de atividade de aprendizagem. Como esse nível de escolarização não tem conseguido desempenhar tal função, os alunos chegam ao ensino superior com carências concretas que acabam dificultando o êxito esperado para esse nível de ensino.

Para superar essas fragilidades no processo de aprendizagem, faz-se necessário criar: “ferramentas intelectuais tão poderosas no ensino que os alunos podem tomá-las no mundo exterior e aprender as complexidades desse mundo com a ajuda dessas ferramentas”. (ENGESTRÖM, 2002, p. 196).

Na medida em que a organização do ensino permite o desenvolvimento da capacidade de pensar, de raciocinar, de estabelecer relações, enfim, de desenvolver as funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky, faz com que muitos alunos passem a ter outra compreensão a respeito do que seja aprender: “agora eu penso mais e a partir do momento que você pensa, você aprende mais; porque você se questiona não é”. (LÚCIA, aluna, entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2008). A aprendizagem [...] para mim era algo, não digo imposto, mas era frio, hoje eu já busco uma ligação com outros conhecimentos para aprimorar o meu. Aprendo diferente. (HADASSA, aluna, entrevista realizada no dia 02 de

dezembro de 2008)

O que era apenas uma aprendizagem empírica do conhecimento que pouco contribua para auxiliar o aluno a estabelecer relações e fazer generalizações teóricas pode ser mudado, na medida em que o ensino permite o desenvolvimento do pensamento teórico, a partir da criação de tarefas, cuja solução requer a apropriação de conceitos e de generalizações, a partir das ideias centrais de determinado conceito.

Nessa perspectiva, um grupo formado pelas alunas Háli, Baixinha e Lúcia que vinham sendo observadas por não estarem desenvolvendo efetivamente as tarefas propostas aos diferentes grupos, teve uma atenção mais sistemática por parte da pesquisadora. O desafio era o de desenvolver capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conceitos, de forma que os saberes adquiridos pudessem ser utilizados para favorecer o desenvolvimento individual.

Entendeu-se que essa tomada de decisão era necessária para tentar intervir em suas ZDPs, o que exigiu um intenso processo de mediação para que o resultado fosse positivo, principalmente para Lúcia, que conseguia desenvolver seu pensamento e avançar na apropriação dos conceitos, na medida em que respondia às constantes problematizações. A satisfação era visível quando conseguia expressar sua compreensão a respeito dos conceitos em estudo. “Está ficando mais fácil de entender”. (LÚCIA, aluna, depoimento na aula do dia 20 de setembro de 2008). No final de algumas horas de mediação, a aluna conseguia pensar, compreender e refletir sobre o que estava lendo e verbalizar para as colegas do grupo, que perceberam as mudanças e passaram a solicitar seu auxílio.

Com a aluna Háli a situação requeria uma atenção mais específica e constante por parte da pesquisadora, uma vez que sua forma de pensar indicava que havia desenvolvido, ao longo de seu processo educativo e escolar, uma forma de pensamento pouco flexível o que dificultava a ela pensar diferente. Depois de vários encontros, em que as intervenções eram uma constante, ela começou a se autoavaliar e perceber que as verdades que havia construído precisavam ser revistas e entrava em conflito consigo mesma, ao dizer: “eu não quero me expor ao ridículo escrevendo/desenhando algo que está incorreto”. (HÁLI, aula do dia 20 de setembro de 2008). A aluna entende que desenvolveu, ao longo de mais de quatro décadas, um pensamento que perpassava o senso comum e/ou um pensamento empírico e que reproduzia uma forma de pensar que dificilmente conseguia sustentar teoricamente. Isso começa a ser percebido, mais especificamente, na aula do dia 11 de outubro de 2008, quando diz: “Pois é, eu acabo sempre levando em conta como eu acho que deveria ser”.

Mudar a forma de pensar exigiu da aluna abrir mão de verdades estabelecidas, conceitos espontâneos e científicos, segundo a lógica formal e aprender outras possibilidades de se apropriar dos conhecimentos criados e recriados ao longo da história. Era comum a aluna justificar seu pensamento, a partir das experiências cotidianas, o que a impedia de se

apropriar dos conhecimentos científicos. “É que eu levo sempre para o lado prático. [...] Assim como fui educada na escola, porque não tinha que entender, tinha que fazer aquilo”. (HÁLI, aula do dia 10 de outubro de 2008). A força de vontade e as diferentes mediações fizeram com que fosse mudando sua lógica de pensamento e conseguisse fazer elaborações mais consistentes e generalizadoras. “Sim, já sei. Agora eu vou analisar todas as figuras a partir das características daquela pedagogia, se é nova, isto e isto, se é tradicional [...] a gente se apega ao que está vendo não é”. (HÁLI, aluna, depoimento na aula do dia 06 de outubro de 2008)

Outras alunas, como Cesi, Líbia e Cathielle, também necessitavam de um acompanhamento mais próximo e sistemático, pois apresentavam dificuldades de compreender o processo de produção do conhecimento. Para as duas primeiras a mediação precisava ser praticamente de tempo integral, uma vez que, para desenvolver o pensamento, necessitavam da presença de alguém que as orientasse a fim de se apropriarem dos conceitos. Em relação a isso, é possível tomar os conceitos de ZDPs de Vygotsky, quando diz: “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só”. (VYGOTSKY, 2005, p. 37). Tomando como referência essa forma de pensar, acredita-se que, principalmente as alunas Cesi e Líbia que ainda precisam de uma mediação sistemática do professor e/ou colegas, hoje, poderão aprender amanhã, por si sós.

A mediação didática se faz necessária para que as alunas se apropriem dos métodos de produção dos conceitos para compreender sua lógica. Para isso, o papel do mediador é “dirigir” o ensino de maneira apropriada, para interferir na relação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do aluno, sem deconsiderar o contexto cultural e social, como ponto de partida para o desenvolvimento de ZDPs. Esse desenvolvimento ainda não significa o desenvolvimento do pensamento teórico, mas um importante passo em sua direção. A mudança de pensamento de Cathielle e Cesi foi percebida pela colega ao dizer:

Professora, gostei de trabalhar com Cathielle e Cesi, como elas mudaram. Eu estou percebendo que estou ficando para traz até da Cesi. [Pesquisadora: Por que até da Cesi?]. Ah professora!. Ela tem dificuldade até de escrever, parece que ela desenha as letras, mas você viu a gracinha que é ela explicando as coisas? É muito bom. (BAIXINHA, aluna, depoimento na aula do dia 03 de outubro de 2008)

Ao mesmo tempo em que a aluna faz o que Davídov chama de controle de sua própria aprendizagem, avalia o desempenho significativo de uma colega, cujas condições concretas influenciam seu processo de aprendizagem, uma vez que apresenta dificuldade visual<sup>8</sup>, de leitura, de escrita, entre outras, mas, apesar dessas condições, tem conseguido

---

<sup>8</sup>A aluna necessita de uma consulta com o oftalmologista para realizar o tratamento, porém as condições financeiras a impossibilitam de tal procedimento. Os óculos que usava quebrou e, segundo ela, também precisa aumentar o grau.



desenvolver o pensamento e participar das tarefas em grupo, como se observa na aula do dia 04 de outubro de 2008.

Cesi: Na concepção behaviorista o conhecimento está fora do sujeito?

Cathielle: É, por isso, o professor transmite para o aluno.

A percepção que Baixinha teve da mudança de pensamento, principalmente em relação a Cesi, foi confirmada por ela mesma, quando afirma:

[...] eu aprendi muito porque antes eu era mais tímida, eu tinha medo de falar, falar errado não é. Hoje não, eu já não tenho mais medo de falar eu já [pausa]. [...] Minha aprendizagem melhorou muito, eu já sei, assim, meus textos eu já consigo organizar mais, eu já articulo mais as idéias, eu já sei o que está pedindo, já sei pensar mais sobre o que está falando. (CESI, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

Também Cathielle afirma que a organização do ensino, no curso, fez com que percebesse sua forma de aprender, até então, desconhecida por ela.

Eu acho que eu nem vou falar para não me emocionar [...]. Eu me sinto outra pessoa, eu pensava que não era capaz de me desenvolver entendeu, eu me sinto diferente, muito diferente [emoção] eu me superei. [...] Eu achava que eu não era capaz de me desenvolver, eu sempre tive minha auto-estima muito baixa [choro], as companhias [fora] agora eu vim pra cá, melhorou mais um pouquinho. No curso [sábado] eu me vi outra pessoa, outra pessoa, agora eu posso conseguir, eu sou capaz, eu quero me dar mais, me esforçar mais, eu só queria mais tempo para estudar, o tempo que eu tenho eu vou correr atrás, eu vou chegar ao final, no começo eu pensava em desistir, agora eu não penso mais em desistir, eu vou chegar lá [risos]. (CATHIELLE, aluna, entrevista realizada no dia 02 de dezembro de 2008)

Para essa aluna participar do curso foi uma experiência única, uma vez que mexeu com sua autoestima e a motivou a entrar em atividade de aprendizagem.

#### 4.2.2 Do Abstrato para o Concreto

Os estudos de Davídov (1988) mostram que o pensamento teórico se desenvolve quando o sujeito deixa de operar com representações e passa a operar com conceitos. Estes conceitos, formados por meio de uma atividade mental, permitem reproduzir o objeto idealizado e o sistema de suas relações. “Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de formação e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”. (DAVÍDOV, 1988, p. 126). Nesse sentido, é possível conceituar um objeto, quando se compreende sua essência, ou seja, quando se pode traçar idealmente o caminho de produção desse objeto.

Sem isso, o conhecimento é adquirido, mas apenas de forma empírica, o que leva à superficialidade e pouca consistência teórica, como se pode observar no diálogo que

aconteceu, durante uma tarefa de aprendizagem, no dia 20 de setembro de 2008, referente à operação 02, integrante da unidade 03, a qual consistia em desenhar uma situação de ensino, nos primeiros anos de escolaridade de cada aluna, identificar e justificar o porquê daquela concepção de aprendizagem.

Háli: Era assim: a gente levantava e dizia: - bom dia e sentava novamente.

Pesquisadora: Então, desenhe como a professora ensinava.

Háli: Colocava em fila, passava no quadro e a gente copiava [...]. Nós alunas não falávamos nada.

Baixinha: A gente ouvia o que eles falavam.

Líbia: Para falar tinha que levantar a mão.

Esse diálogo mostra que as alunas se lembravam de como era organizado o espaço da sala de aula e o ensino, porém apresentam certas carências conceituais para identificar as concepções de ensino e de aprendizagem presentes naquele contexto. Estão presentes na lembrança questões referentes à postura profissional do professor, como a autoridade, que requeria todo um 'ritual' para se dirigir a ele, isto é, os alunos precisavam seguir determinadas normas/regras e rotinas, necessárias ao estabelecimento de diálogos com o professor.

Háli: Eu não estou entendendo o que tem que pôr no desenho.

Pesquisadora: Calma, primeiro precisa compreender as teorias, para depois voltar ao desenho. Se não sei o que é inatismo, behaviorismo [...] como vou saber que concepções de aprendizagem estão presentes nos desenhos?

Háli: Pois é, quero fazer tudo rápido e sem pensar.

Pesquisadora: Vamos pensar na concepção inatista.

Lúcia: O conhecimento está no sujeito; por isso, o meio não vai interferir.

Pesquisadora: Então, qual é o papel do ensino?

Lúcia: Fazer com que o aluno recorde o que está nele.

Pesquisadora: Ok Háli!. Agora, vamos entender a concepção ambientalista. [...]

Lúcia: O sujeito vai ser educado a partir dos interesses do adulto. É tábula rasa e precisa ser moldado pelo professor.

Háli: Então, o ambiente é importante na formação do sujeito?

Pesquisadora: O que vocês acham?

Baixinha: Acho que sim, o ambiente interfere.

Lúcia: O conhecimento está fora do sujeito.

Háli: Onde está o conhecimento?

Lúcia: Ele nasce sem conhecimento.

Pesquisadora: Agora, discutam o interacionismo e retornem ao desenho para

identificar as concepções. [· · ·]

Pesquisadora: Háli, que concepção está presente no seu desenho?

Háli: Todas

Baixinha: Não Háli, não pode ser ambientalista, inatista [pausa] tudo junto.

Pesquisadora: Por que você acha que são todas?

Háli: Porque o professor pode ser as três.

Pesquisadora: Quer dizer que uma hora o professor pensava que você nasce praticamente pronta, outra que você era uma tábula rasa e outra hora pensava que você se apropriava do conhecimento?

Háli: Não.

Pesquisadora: Como você resolve a questão?

Háli: Não pode ser os três [pausa]. Então, no meu desenho, é ambientalista.

Pesquisadora: Por que você acha isto?

Háli: O professor transmitia o conhecimento e a gente só reproduzia, respondia na prova do jeito que ele ensinou na aula. Ah! Agora estou entendendo o porquê.

As interações e mediações proporcionadas entre os componentes do grupo de estudo permitem, efetivamente:

superar os limites das metodologias tradicionais de investigação: essas últimas, que geralmente utilizam temas 'estáticos' de definição, de agrupamento, de solicitações de informações sobre elementos isolados ou campos conceituais, revelam-se, na sua maioria, insatisfatórias, justamente pela escassa contribuição que conseguem dar ao conhecimento 'dinâmico' dos processos sociais de construção conceitual. (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208)

As mediações realizadas pela pesquisadora e pelas colegas do grupo fizeram com que as alunas percebessem a teoria que mais representava aquele contexto de aprendizagem. Com Háli foi preciso uma mediação mais intensa, para ser capaz de refletir, pensar e identificar a concepção psicológica presente no contexto de ensino e de aprendizagem, quando iniciou sua trajetória escolar. Tal compreensão se deu em função do compartilhamento de ideias, compreensões e questionamentos desencadeados para auxiliar no desenvolvimento de seu pensamento. Ora, se por um lado, no pensamento empírico, o conteúdo pode ser observado, catalogado, descrito por meio das observações sensoriais externas ao objeto, por outro, no pensamento teórico, o conteúdo não pode ser observado diretamente pela aparência, uma vez que o interno se descobre nas mediatizações, em sua formação e em seu sistema dentro do todo. Em síntese, pode-se dizer que:

A principal diferença entre os conceitos teóricos e as representações gerais consiste em que muitos conceitos só reproduzem o processo de desenvolvimento, de formação do sistema, da integridade, do conceito e só dentro

desse processo se pode descobrir as particularidades e as inter-relações dos objetos singulares. (DAVÍDOV, 1988, p. 131)

Assim, a experiência sensorial se apoia nas observações e representações dos objetos [Háli: colocava em fila, passava no quadro e a gente copiava [...]]. Nós alunas não falávamos nada] o que impossibilitava aprender o movimento em sua totalidade [Lúcia: o sujeito vai ser educado a partir dos interesses do adulto, é tabula rasa e precisa ser moldado pelo professor]. Já o pensamento teórico inclui a observação que revela, por meio da ação cognoscitiva, as conexões internas/essenciais, como fonte dos fenômenos observados [Háli: O professor transmitia o conhecimento e a gente só reproduzia, respondia na prova do jeito que ele ensinou na aula. Ah! Agora estou entendendo o porquê]. Essas percepções das alunas vão ao encontro das contribuições de Davídov, ao mostrar que: “As ações que estabelecem as conexões entre o externo e o interno (singular e universal) constituem a base da compreensão do objeto. O surgimento do processo de formação do concreto, com ajuda de tais ações, é o pensamento, realizado em forma de conceitos, quer dizer, o pensamento teórico”. (DAVÍDOV, 1988, p. 138)

O pensamento teórico consegue apreender o objeto em movimento, na totalidade, na concretude e isso se efetiva via pensamento dialético e não somente pela representação tão comum em sala de aula, como a realizada no dia 10 de outubro de 2008, quando se discutia a didática na pedagogia nova.

Háli: Professora, dá para colocar ali que não aparece o professor, na figura, incentivando o aluno: vamos embora, vamos lá, vai que você consegue [...]. A figura do professor não aparece para incentivar. Igual a gente faz na beira de uma quadra, vai, vai que você consegue.

Pesquisadora: Você está analisando a escola nova?

Háli: Não, mas só faltou esse detalhezinho, porque se o professor estivesse ali incentivando [pausa]

Bela: Na pedagogia nova o professor é um facilitador, ele facilitou e deixou, cada um vai de acordo com o dom, esforço, porque o professor vai orientar, guiar para o aluno seguir ou não.

Háli: É? É que eu levo sempre para o lado prático. [...] eu acabo sempre levando em conta como eu acho que deveria ser.

Essa fala de Háli mostra uma visão espontânea e prática de conhecimento adquirido em seu processo de aprendizagem, uma vez que era mais comum captar o objeto dessa forma do que precisar desenvolver o pensamento teórico que requer capacidade de pensar, de refletir, de analisar, de planejar e de compreender o processo de produção do conhecimento em sua totalidade e contradições. Davídov (1988), ao expor sobre as particularidades do pensamento empírico, indicava que a produção de ideias e de representações da consciência

esteve histórica e diretamente ligada à atividade prática e social das pessoas.

Vale ressaltar que isso também estava presente no pensamento de outras alunas, principalmente nas de mais idade, que já haviam desenvolvido uma forma de pensamento, a partir do “lado prático”, como se refere Háli. Mudar essa lógica de pensamento requer um intenso processo de mediação didática e empenho por parte dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o pensamento empírico leva ao conhecimento do imediato e revela aspectos que se expressam pela existência presente. Assim,

A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. O conhecimento empírico é o movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria da existência’. (DAVÍDOV, 1988, p. 123)

Embora o pensamento lógico formal permita uma certa amplitude de possibilidades, ele acaba sendo insuficiente para se apreender a realidade em suas múltiplas determinações; para isso, se faz necessário considerar as características do pensamento teórico que se pautam na formação de conceitos produzidos historicamente e permitem chegar à complexidade da manifestação do todo.

Para desenvolver ações cognitivas, é imprescindível, como mostram os estudos de Vygotsky, atuar nas ZDPs dos alunos, a fim de estimular uma série de processos internos necessários à aquisição de conceitos científicos. Para isso, é importante traçar um planejamento de ensino que exija dos alunos muito mais do que interpretações superficiais do objeto que, geralmente, se esvazia de conteúdos conceituais, levando somente à prática empírica; mas um ensino que resulte no desenvolvimento intelectual do aluno, por meio de conteúdos desafiadores que dificilmente seriam possíveis, sem as exigências postas pela instituição escolar, como expressa o pensamento que segue:

Pra mim a pedagogia crítica era de outro jeito [...] era totalmente diferente. Quando assisti aquele filme “Ser e Ter” achei tradicional. Achava que era mais ‘a vontade’ e que não precisava de tudo isso (organização, disciplina, planejamento [...]). Aí quando fui substituir a colega na escola, cheguei lá achando que iria abafar [risos] e vi que não era fácil [...]. Aí eu pensei: não posso ser tradicional. Então o que vou fazer? Lembrei do filme e do papel do professor. No outro dia cheguei e fiz algo diferente que, no meu entender, não era tradicional. Eu conseguia contornar a situação, deixar a sala mais disciplinada e fazer com que os alunos interagissem sem ser autoritária. Quando um aluno perguntava eu não respondia na hora para fazer ele pensar. Então eu acho que fui mais da pedagogia crítica que não é deixar os alunos a vontade como pensava antes. (LILI, aluna, aula do dia 22 de novembro de 2008)

O pensamento da aluna e, também de muitos professores, é de que, para ser um professor crítico, basta deixar os alunos livres para fazerem o que bem entendem. Que o professor não precisa se preocupar com a organização do ensino e da aprendizagem, como

fica claro no comentário da aluna que só conseguiu 'contornar a situação' quando sentiu a necessidade de assumir seu papel de autoridade na condução do processo de ensino, sem que fosse necessário ser autoritária. Outras alunas expressam sua compreensão, na aula do dia 22 de novembro de 2008, a respeito da didática na pedagogia crítica, ao dizerem:

Luísa: Então, para a pedagogia crítica não se trata de deixar o aluno à vontade para fazer o que quer. É preciso ter clareza dos objetivos e organizar o ensino para atingi-los.

Bela: Ninguém aprende na bagunça e na desorganização.

Pesquisadora: Para isso preciso de quê?

Luísa: Planejamento, disciplina, organização, o professor precisa ter autoridade e domínio dos conceitos.

Nessa perspectiva, cada disciplina que compõe o currículo escolar deveria incluir tarefas de ensino que propiciassem o desenvolvimento cognitivo, por meio da formação do pensamento teórico das alunas. Para isso, a apropriação de conceitos teóricos conforma um sistema integral, sem o qual esses fenômenos somente podem ser objeto de exame empírico.

### 4.2.3 Do Coletivo para o Individual

A partir da compreensão das ideias expostas, buscou-se todo um roteiro para organizar o ensino, pautado na teoria do ensino desenvolvimental, com base nos conteúdos que permitissem às alunas percorrer o caminho que parte do geral para chegar ao particular e, também, da produção que ocorre inicialmente no coletivo para chegar ao individual.

Essa forma de organizar o ensino era vista, por parte de algumas alunas, com certa desconfiança, uma vez que somente conseguiam idealizar o caminho do particular para o geral, ou seja, do método indutivo. Esse pensamento, revelado durante a realização das entrevistas, expressa o quanto a forma mais comum de viabilizar o ensino está impregnada na maneira de pensar das alunas; tanto que algumas chegaram a ser incisivas em dizer que desconfiavam de que essa organização do ensino, do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto, pudesse contribuir para a sua aprendizagem.

Eu pensei que isto não ia dar certo [risos] sinceramente eu pensava que não dava certo. Pra mim tinha que apresentar o assunto, sair daqui até chegar lá para entender o de lá em cima [...] depois eu vi que dá certo [...] que a gente aprende mais assim, partindo do geral para particular. Porque eu já conheço no todo e aí a gente vai diminuindo mais, vai fechando para chegar ao objetivo que a gente quer. Então partindo do geral eu aprendo o assunto todo que eu quero e fica bem mais fácil. (LAINE, aluna, entrevista realizada no dia 03 de dezembro de 2008)

Mudar a lógica de pensamento das alunas requer uma criteriosa seleção e organização dos conceitos para fazer com que o ensino contribua para uma aprendizagem mais

significativa. Nessa forma de proceder, a mediação didática tem o propósito de intervir no desenvolvimento cognitivo, principalmente, porque a maioria das alunas chega ao ensino superior pensando a realidade a partir do prático ou, na melhor das hipóteses, do conhecimento empírico que, segundo Davídov cf. Hedegaard (2002), tem a ver com as diferenças e semelhanças entre os vários tipos de fenômenos.

Assim, os fenômenos estudados de maneira individual, captados de forma isolada de seu contexto espacial e cronológico, podem ser observados, comparados, categorizados, memorizados e lembrados de forma independente. Essa maneira de conceber o ensino se contrapõe ao conhecimento teórico, entendido como: “um sistema conectado de fenômenos e não como o fenômeno separado, individual”. (HEDEGAARD, 2002, p. 205). Romper com a lógica de organizar o ensino de forma individualizada que tem sido praticada, ao longo dos séculos, nos diferentes contextos institucionais, se constituiu em um dos desafios, uma vez que as alunas apresentavam certa resistência e/ou produziam pouco, quando organizadas em grupos de estudo.

Como o método de ensino da teoria desenvolvimental enfatiza que a base de apropriação dos conceitos ocorre do geral para o particular e do coletivo - interpsicológico - para o individual - intrapsicológico, foi preciso muita insistência e persistência para fazer com que as alunas compreendessem a importância das discussões coletivas a respeito das tarefas propostas, uma vez que: “a discussão é uma situação em que se elabora e se constrói a solução de um problema pelo raciocinar em conjunto, por meio de um pensamento - discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros”. (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208). Essa prática é importante, na medida em que permite a cada um internalizar os conceitos de tal forma que possam reproduzir/expressar as aprendizagem nas verbalizações e elaborações individuais.

Nesta pesquisa pode-se dizer que a tomada de consciência por parte das alunas foi acontecendo, durante os encontros, mais especificamente, a partir da segunda unidade de ensino, quando algumas perceberam que a compreensão e a verbalização de cada membro do grupo era fundamental, pois contribuía para a aprendizagem das demais. As falas expressam o pensamento de algumas alunas em relação à organização do ensino.

Até os dia de hoje eu ainda não havia passado por essa forma de aprender. Foi de suma importância porque você coloca a sua idéia juntamente com o outro, ajuda o outro aprender e também você aprende com o conhecimento do outro. (VIANE, aluna, entrevista realizada no dia 17 de novembro de 2008)

Pra mim foi significativo porque até a forma de falar, de pensar, de me expressar eu vou mudando. A idéia de didática que eu tinha eu consegui superar, a escrita, as palavras erradas, palavras que eu não conhecia e que nunca imaginei que iria utilizar e hoje eu já utilizo. Pra mim, nossa, foi e está sendo muito bom. (ANA, aluna, entrevista realizada em 03 de

dezembro de 2008)

A última aluna revela que havia se apropriado de uma ideia simplista e reduzida de didática. Acreditava que se resumia na elaboração de cartazes, da confecção de letras pedagógicas e bichinhos para decorar a sala de aula e/ou para ser utilizado como recurso didático à aprendizagem das crianças.

De maneira geral, as entrevistas mostram que cada aluna conseguiu aprender, de forma diferente, a partir da participação e intervenção do outro. Embora algumas, como o relato de Líbia, somente conseguissem perceber a importância do coletivo para o seu processo de aprendizagem, nos últimos encontros, momento em que uma colega que havia desenvolvido mais ZDPs conseguia auxiliar no processo de aprendizagem, como se pode observar pelo diálogo ocorrido na aula do dia 01 de novembro de 2008.

Hadassa: A pedagogia depende da concepção.

Líbia: Como assim?

Hadassa: Escreve aí: Como é o conhecimento na concepção positivista?

Líbia: Fragmentado, verdade pronta e acabada.

Hadassa: E o ensino do professor?

Líbia: Transmitido, passando para o aluno.

Hadassa: E a aprendizagem?

Líbia: O aluno decora e repete.

Hadassa: Tá. E na pedagogia crítica como é o conhecimento? Não é pronto e acabado. Como que é?

Líbia: Produzido.

Hadassa: Por quem? De que forma?

Líbia conseguia formar um pensamento mais elaborado, na medida em que desenvolvia ações mentais, mediante a solução de questionamentos elaborados pela colega que ‘suscita’ a sua atividade mental. Nesse sentido, os saberes adquiridos por Hadassa eram utilizados para auxiliar no processo de aprendizagem de Líbia e; com isso, promover o seu desenvolvimento individual. Essas discussões não se realizavam ‘naturalmente’, no contexto da sala de aula, mas resultavam da inserção, pela professora, de situações-problema que deveriam ser previamente definidas e trazidas para os contextos escolares.

No início do experimento didático-formativo, mesmo as alunas que tinham mais facilidade em compreender os conceitos, apresentavam dificuldade em auxiliar as colegas a pensar. Era mais fácil dar as respostas do que fazer com que a colega desenvolvesse seu pensamento. Isso se pode observar no ocorrido na aula do dia 22 de setembro de 2008.

Háli: O ambientalismo interfere, não é?



Lúcia: Para o inatismo não.

Háli: Como é que é? O meio ambiente não influencia em nada?

Lúcia: Não, só no ambientalismo.

Com o desenvolvimento das outras unidades, algumas alunas foram ganhando mais confiança e começaram a auxiliar as colegas, como se observou no papel desempenhado por Hadassa, junto a Líbia. Mesmo com a ZDP mais desenvolvida, por parte de alguns alunos, a presença da professora continuava sendo imprescindível para fazer com que o mediador/aluno se sentisse mais confiante na realização da atividade de ensino.

A partir dessa compreensão, as discussões entre as alunas passaram a ser mais argumentativas e as divergências de pensamento começaram a emergir em diferentes grupos, o que requeria uma constante mediação, principalmente da professora, para intervir e/ou validar um ou outro pensamento. Em relação a isso, os estudos de Pontecorvo mostram que: “a intervenção didática por parte de um professor [...] é necessária, já que os alunos ainda não são capazes de desenvolver sozinhos aquela atividade de modo satisfatório”. (PONTECORVO, 2005, p. 83)

Mudar o *habitus*<sup>9</sup> em relação ao estudo individualizado era necessário, mas fazer entender o porquê das mudanças também era fundamental, para que, diante de possíveis obstáculos, o retorno não fosse inevitável. Essa tomada de consciência foi sendo construída, a partir da própria dinâmica de organização do ensino que enfatiza a importância do coletivo nas elaborações individuais.

Eu não sabia trabalhar em grupo [...] e é muito bom porque você aprende até a socializar com as colegas, nenhum pensa igual, precisa discutir [...], ouvir as opiniões para depois fazer o individual. [...] Eu não [...] pensar que discutir primeiro era importante, ouvir a opinião das colegas para depois elaborar as minhas produções, isso me ajudou muito. (MARY, aluna, entrevista realizada no dia 01 de dezembro de 2008)

A importância dada a essa forma de organizar o ensino fez com que cada aluna procurasse contribuir, a sua maneira, para o desenvolvimento do pensamento de cada um no coletivo. Algumas levantavam problemas e faziam perguntas; outras faziam intervenções empíricas; outras, que dispunham de maior conhecimento apresentavam explicações mais consistentes e elaboravam conclusões. Essa forma de pensar e agir vai ao encontro dos estudos da teoria histórico-cultural, ao afirmar que: “a interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana”. (LEONTIEV, 2004, p. 197).

<sup>9</sup>A noção de *habitus* aqui adotada é baseada em Pierre Bourdieu, para quem o *habitus* “pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamento incorporados pelos indivíduos que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais”. (CANESIN, 2001, p. 114)

As alunas percebiam que as verbalizações, as discussões e as divergências de pensamento eram importantes para a elaboração de sua compreensão a respeito do conceito a ser internalizado de forma individual. Essa compreensão é expressa na fala da aluna Luísa, na aula do dia 11 de outubro de 2008, ao dizer que, embora escrevendo a respeito do mesmo conceito, cada um produz seu texto de um jeito, ou seja, a internalização acontece de forma individual, uma vez que o conhecimento a que Vygotsky se refere como zona de desenvolvimento real, não deixa de ser heterogêneo.

A organização do ensino e da aprendizagem em grupo propiciou a mediação didática, considerada fator importante para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no processo de tomada de consciência das alunas. Como escreveu Leontiev, “tomam consciência da insuficiente clareza e precisão dos seus conceitos, das contradições que eles determinam, do fato de que frequentemente são inadequados para interpretar novos aspectos da realidade”. (LEONTIEV, et. al., 2005, p. 10)

A mediação didática entre professor x alunos/alunos x alunos e a mediação cognitiva entre alunos x conhecimento tem papel fundamental quando contribui para criar um estado de incerteza, de questionamento de verdades absolutas que só podem ser superadas mediante a reorganização de velhos conceitos e a re-elaboração de novos.

Até alguns dias, se a senhora me perguntasse para produzir um texto sobre educação, teorias da aprendizagem, didática entre outros, eu fazia com a certeza de que estava certo. Hoje eu não sei se faria com a mesma certeza. Eu tinha certeza, hoje eu não tenho mais. (LILI, aluna, em aula no dia 15 de agosto de 2008)

A fragilidade conceitual da aluna expressa uma reprodução mecânica de ideias ao produzir seus textos. Suas produções passaram a ser repensadas, a partir do momento em que as mediações aconteciam e a aluna começou a refletir mais sobre seus conhecimentos, até então, compreendidos como verdades absolutas. O que era uma certeza passou a ser objeto de dúvida, pois dificilmente conseguia argumentar e fazer generalizações teóricas com o que sabia. Esse conhecimento que Davídov denomina de empírico faz com que o aluno detenha o produto ou o resultado final. Essa forma de pensar se apresenta na fala de outra aluna do Curso de Pedagogia, quando diz:

Fui substituir uma professora e não olhei todo o plano de aula antes de ir para sala. Quando dei conta tinha uma observação da professora que era para eu elaborar problemas de multiplicação. Fiquei desesperada porque eu não sabia. Liguei para meu marido e ele falou: tenho tantas coisas e multiplica por tanto. Ah! é isso? Então eu sei fazer. (SANDY, aluna, depoimento ocorrido na aula do dia 14 de agosto de 2008)

O texto revela o conhecimento empírico da aluna/professora que ainda não conseguiu se apropriar dos conceitos científicos e, conseqüentemente, do procedimento didático necessário para mediar a apropriação do conceito de multiplicação, por parte dos alunos.

Assim, ela, em atividade de ensino, se depara com um conceito de cujo significado sequer se lembrava e buscou, junto ao marido, uma solução também empírica. Com a intervenção do outro mais experiente, lembra da definição do que seja a multiplicação e consegue elaborar tarefas mecânicas para os alunos. Esse episódio mostra a fragilidade do ensino e da aprendizagem da aluna/professora, ao apreender apenas o resultado final do conceito, tanto que sequer conseguia lembrar o que era multiplicação quando mais precisava para resolver uma situação prática de ensino. Nessa linha, os estudos de Hedegaard têm mostrado que:

é muito difícil encontrar conhecimento escolar que tenha se retornado conhecimento teórico corriqueiro e possa ser usado como ferramenta para atividades de reflexão e de desempenho. A maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos de escola ou mais tarde. (HEDEGAARD, 2002, p. 210)

Na realidade, a tendência mais provável é a de que o aluno continue a reproduzir uma definição que foi transmitida e que conseguiu memorizar mecanicamente, sem ter se apropriado do significado cultural daquele determinado conceito. Assim, o significado não se torna propriedade sua, como conceito científico, uma vez que isso requer um complicado processo cognitivo que envolve compreensão e assimilação do processo de produção daquele conceito, sem o que Vygotsky diz que se torna uma “assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos [...] mas, na prática, esconde o vazio”. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

É, então, possível dizer que as alunas deixaram de internalizar e/ou de se apropriar dos conceitos, apenas memorizando uma definição frágil e superficial. Com isso, sentem-se incapazes de empregar conscientemente esse conhecimento, fazendo com que tenha pouco sentido, inclusive para a vida prática.

Apropriar-se do novo, ou rever conceitos, é possível quando se permite questionar as verdades cristalizadas e se estabelecer um diálogo entre os envolvidos no processo de ensinar e de aprender que levem às mudanças nas estruturas de pensamento. Os estudos a respeito do desenvolvimento das ações mentais indicam que:

é necessário um período de tempo considerável, um adequado nível de domínio dos métodos de análise e de síntese e da sua generalização, para que os alunos desenvolvam a capacidade de melhorar a compreensão, a memorização voluntária e a repetição do conteúdo de um texto. Isto também é válido no que diz respeito à aquisição de conceitos novos das diversas disciplinas, à mudança qualitativa do pensamento do aluno sobre a explicação dos diversos fenômenos da realidade, à solução de problemas práticos que exigem a aplicação destes conceitos. (KOSTIUK, 2005, p. 49)

Dessa forma, o ensino tem a tarefa de desenvolver o pensamento do aluno, a sua capacidade de analisar e generalizar para compreender os diferentes fenômenos da realidade.

Isso requer um planejamento didático que permite fazer conexões de ideias, de opiniões, de informações, de compreensões, de elaborações de que as alunas foram se apropriando ao longo de sua história de vida.

#### 4.2.4 Interação, Mediação, ZDP

Na perspectiva tradicional, a organização do ensino enfatiza a fragmentação das disciplinas e o estudo individualizado, o que provoca a ausência de interação entre alunos e também entre estes e o professor, por compreender que a aprendizagem ocorre quando o sujeito consegue memorizar mecanicamente os conhecimentos transmitidos, a fim de que sejam repetidos, quando necessário.

A teoria histórico-cultural apresenta outra perspectiva em relação à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. Ensinar significa fazer com que o sujeito mais experiente e/ou que se apropriou dos conhecimentos produzidos historicamente medie a aprendizagem de quem ainda necessita deles se apropriar. Para isso, o ensino também apresenta outra lógica de organização, uma vez que a internalização dos saberes se efetiva, a partir das relações que acontecem, primeiramente, no coletivo e, depois, no individual, ou seja, do interpsicológico para o intrapsicológico. Nesse sentido, vale ressaltar que a experiência vivenciada durante a realização do experimento didático-formativo causou surpresa, tanto à pesquisadora quanto às alunas, uma vez que, durante o período de observação em sala de aula, dificilmente, as últimas produziam, quando organizadas em grupo, e isso se constituía uma preocupação da primeira, pois todas as atividades de ensino estavam previstas para acontecer em grupo.

Eu vejo assim: você queria que fosse discutido e o que a gente queria era ir logo respondendo as tarefas. Aí vinha a senhora e dizia: gente, vamos discutir primeiro, fazia todo mundo junto e depois fazia o individual. A gente lia um do outro. Ah! eu não tinha pensado desse jeito, Ah! eu poderia ter colocado desse jeito que ficou melhor. Eu achei válido demais. (LAINE, aluna, entrevista realizada em 03 de dezembro de 2008)

No processo de interação, alguns colegas se sentiam desafiados a pensar, refletir, discriminar, expor seus pensamentos, estabelecer relações, produzir textos, entre outras ações necessárias à apropriação dos conceitos. Isso significa dizer que o pensamento conceitual não só depende do esforço individual, mas também de sua mediação com o contexto de inserção do sujeito. Isso corresponde à premissa de Vygotsky de que: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (VIGOTSKY, 1991a, p. 101)

A aluna Bela percebeu que a forma de organizar o ensino podia interferir na sua aprendizagem.

Com as contribuições dos grupos é bem mais fácil, apesar de quando é do grupo quase todos falam a mesma coisa, mas quando você vai escrever, individual, você escreve diferente. Engraçado, mas escreve”. (BELA, aluna, entrevista realizada em 24 de novembro de 2008)

O que chama a atenção da aluna é o fato de que a produção individual poderia ter sido praticamente igual à das participantes do grupo, uma vez que as discussões foram realizadas coletivamente, mas o resultado acabou sendo diferente. Isso ratifica a ideia defendida por Vygotsky (2005) de que o desenvolvimento, primeiro, se dá em nível social e, somente, depois, em nível individual. Assim, a reprodução do apropriado com a mediação - didática - e dos conceitos científicos - cognitiva - fez com que cada uma elaborasse seu conhecimento de forma diferente, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo também se constituiu diferentemente.

várias vezes as meninas até se admiravam porque eu lia um pedaço e falava para elas que é isso, isso e isso. Você já tem a fundamentação teórica, parece que saiu de algum lugar que você já viu”. (BELA, aluna, entrevista realizada em 24 de novembro de 2008)

Situação semelhante ocorre com Tiana que, ao avaliar seu progresso na aprendizagem o atribui, em parte, às mudanças que ocorreram na forma de organizar o ensino, ao afirmar que:

Depois que vivenciei esta experiência de ensino eu não sou mais a mesma na maneira de pensar, na maneira de agir, de como quero ser como professora. A partir desse curso [...] até a interação da sala de aula nossa, dos alunos com você [pesquisadora], e dos alunos entre si contribuiu muito [pausa]. (TIANA, aluna, entrevista realizada em 02 de dezembro de 2008)

A interação nos grupos e entre os grupos contribuiu para que as alunas que haviam desenvolvido mais ZDPs auxiliassem as colegas, para que também desenvolvessem as ZDPs necessárias à apropriação e reprodução dos diferentes conceitos, imprescindíveis à compreensão do conceito de didática. Esse processo aparece na fala de Yasmin, ao dizer:

Então quando eu percebi que podia aprender com o colega o que o professor havia explicado - o colega lá do fundo explicava - eu aprendia e quando eu ia explicar para alguém eu também aprendia. Às vezes aprendia mais do que antes, porque eu achava que sabia e quando ia explicar percebia que não sabia e acabava aprendendo com a outra pessoa. Ai quando chegava no particular eu colocava no papel [...] o que havia aprendido [...]. (YASMIN, aluna, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2008)

A reflexão que a aluna fez em relação ao ensinar e aprender vem ao encontro dos estudos de Chaiklin, quando se refere à importância dada à interação na teoria do ensino desenvolvimental, ao dizer que: “A organização das interações na sala de aula no ensino desenvolvimental dá a possibilidade para diferentes grupos de alunos encontrarem sua própria relação com as tarefas”. (CHAIKLIN, 1999, p. 17)

Nessa perspectiva, os estudos de Leontiev (2004) e de Vygotsky (1991a) indicam que as interações levam à formação da consciência individual que só existe a partir de uma consciência social que tem na linguagem seu substrato real, pois é pela linguagem que os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e se apropriam das significações sociais que, expressas individualmente, adquirem sentido individual, vinculado diretamente à vida concreta, às necessidades, aos motivos e aos sentimentos do falante.

#### 4.2.5 Interiorização, Apropriação e Reprodução

A teoria do ensino desenvolvimental enfatiza a ideia de que a base está no seu conteúdo, e é dele que se origina o método necessário à sua organização. É esta organização que auxilia na formação do pensamento teórico necessário ao desenvolvimento cognitivo. Decorre daí que:

A atividade de aprendizagem dos alunos se estrutura, segundo nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com os procedimentos de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos no processo de atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento dos cientistas, que expõem o resultado de suas investigações por meio de abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos que funcionam no processo de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 173)

Se, por um lado, o desenvolvimento das operações mentais se dá por meio da apropriação dos conceitos científicos, ou seja, do desenvolvimento do pensamento teórico, por outro, o desenvolvimento das operações mentais empíricas se desenvolvem a partir do pensamento empírico. A partir dessa compreensão, o ensino que intenciona desenvolver o pensamento cognitivo deve ser organizado a partir dos conceitos das disciplinas escolares de tal modo que o aluno percorra, de forma condensada e abreviada, o processo histórico da origem e desenvolvimento daquele conhecimento. Por isso é que, para Vygotsky:

O processo de formação de conceitos é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade é o processo de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 2001, p. 169)

Essa dinâmica permite revelar a essência, ou como afirma Davíдов, a “célula, o nuclear” e o desenvolvimento dos objetos do conhecimento, além de permitir a aquisição de métodos e estratégias cognitivas próprias de cada ciência. É nessa situação que: “o pensamento teórico do aluno se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários ambientes da aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2004, p. 16)

Nesse processo, o mediador, mais velho e/ou mais experiente, acaba sendo fundamental para auxiliar o aluno na identificação da relação geral principal, a fim de que perceba que ela se manifesta em outras situações particulares. Quando o aluno percebe o vínculo dessa relação com as diversas manifestações particulares, consegue fazer generalizações dos temas em estudo. O fragmento que se segue refere-se à aula do dia 25 de outubro de 2008, quando se discutia a ação 01 da unidade 05, referente à didática na pedagogia crítica. Essa discussão resultou do texto: “Um episódio na vida de Joãozinho da Maré<sup>10</sup>”.

Líbia: Ele (Joãozinho) questionava a professora.

Vivy: Ele questionava e ela não tinha respostas capazes de satisfazê-las.

Pesquisadora: Como a professora reagiu aos questionamentos de Joãozinho?

Líbia: Ficou nervosa, irritada e foi perdendo a paciência com Joãozinho.

Pesquisadora: Como ele reagia?

Vivy: Com insistência, queria saber por que as coisas se davam daquela forma e a professora não conseguia dar explicações que o convencessem.

Líbia: A professora se estressou com tantas perguntas.

Vivy: Está, mas qual o principal objetivo do texto?

Viane: Bom, a professora é tradicional e nunca pensou sobre o que ensinava.

Vivy: O objetivo é fazer uma crítica à pedagogia tradicional com suas verdades. O conhecimento dela era fragmentado.

As alunas identificaram que a professora possuía um conhecimento fundamentado na lógica formal e que era insuficiente para lidar com os questionamentos de um de seus alunos, uma vez que detinha apenas o resultado/produto daquele conhecimento. Como o aluno insistia em querer compreender o processo que resultou no conhecimento, o conflito se instalou, pois a professora se sentia incapaz de resolver a questão, por desconhecer o processo de produção do que vinha ensinando, há tantos anos, sem que fosse necessário se questionar a respeito. Disso resultava uma reprodução mecânica do conhecimento lógico formal também por parte de seus alunos, pois quem deveria orientar a formação do pensamento teórico para a apropriação de conceitos também teóricos, desconhecia essa forma de ensinar e de aprender.

Para desenvolver o pensamento cognitivo dos alunos era necessário fazer com que seu pensamento se movesse, orientando-se do geral ao particular, para identificar o nuclear da disciplina em estudo, para, depois, deduzir as diversas particularidades do que está sendo estudado. De posse do essencial, os alunos conseguiriam explicar as condições de origem do conteúdo que foi sendo internalizado ao se apropriarem do nuclear do objeto em estudo.

A fim de que os alunos adquiram o conhecimento teórico, o método de ensino

---

<sup>10</sup>Texto com autoria não identificada.

também precisa caracterizar um conhecimento teórico, adquirido por meio da atividade investigativa, ou seja, da resolução de problemas que contenham os conflitos fundamentais dos fenômenos. Hedegaard (2002) diz que a instituição de ensino tem a tarefa de ensinar os conceitos científicos, de um modo teórico, aplicando procedimentos epistemológicos, também teóricos, não empíricos, para que os conhecimentos espontâneos sejam ampliados para incluir conceitos científicos.

Caso os conceitos científicos sejam apreendidos como empíricos, os alunos terão dificuldades em relacionar criticamente o que aprendem na escola com as situações concretas da vida. Situação bastante comum no meio escolar/acadêmico em que as alunas questionam seus professores a respeito da validade/utilidade daqueles conhecimentos para a vida prática. Exemplo disso aparece na discussão desencadeada no dia 25 de outubro (ação 01 da unidade 05), quando se iniciava o conceito de didática na pedagogia crítica.

Pesquisadora: A professora dominava o processo de produção do conhecimento?

Sandy: Não, ela não sabia explicar o porquê que acontecia daquela forma.

Vivy: Na verdade ela tinha decorado, tinha só o produto e não o processo de produção do conhecimento.

Pesquisadora: Por que a professora perde a tranquilidade?

Rosa: Porque as perguntas desestruturam as verdades que ela vinha reproduzindo há vários anos.

Bela: Tudo porque ela aprendeu assim e nunca se questionou a respeito dessas suas verdades. [· · ·]

Yasmin: Por isso é importante pensar sobre o que se está fazendo. O professor precisa se perguntar sobre as verdades que ensina para poder ajudar o aluno pensar também.

Os estudos de Rubtsov indicam que a generalização formal consiste em: “valorizar as propriedades comuns e externamente semelhantes de uma variedade de objetos, no momento em que é feita uma comparação, enquanto que a generalização teórica supõe uma análise das condições de construção iniciais de um sistema de objetos por meio da sua transformação”. (RUBTSOV, 2003, p. 131). Assim, na medida em que as alunas desenvolvem o pensamento teórico, conseguem fazer uma leitura generalizadora do conceito.

Antes, como eu falei, didática seria só ensino, mas o que faz parte do ensino?. Então, isso que mudou, eu não sabia. Faz parte do ensino o conhecimento, a aprendizagem, os métodos e técnicas que vão ser utilizados, o currículo, a metodologia que faz parte, a avaliação da aprendizagem que seria a forma de avaliar as atividades [· · ·] a didática tem relação com a pedagogia, com as teorias de aprendizagem, com os métodos de produção do conhecimento e isso eu não entendia. (VIANE, aluna, entrevista realizada no dia 17 de novembro de 2008)

A aquisição desses conceitos teóricos deve constituir o objetivo principal da for-



mação do pensamento cognitivo das alunas. Isso significa dizer que não é qualquer ensino que se deve propor. Se se ensina por meio de métodos que privilegiam o formalismo e o dogmatismo, a probabilidade é ficar somente no desenvolvimento lógico formal do pensamento, como bem se pode observar na fala a seguir:

Eu pensava que não tinha que fazer relação de uma matéria com a outra; que seria tudo fragmentado mesmo e que era desnecessário. Porque era tudo separado [...]. Agora eu vejo que não, que uma coisa está ligada a outra e para entender não pode ser uma coisa fragmentada [...]. (PRETA, aluna, entrevista realizada no dia 17 de novembro de 2008)

### 4.3 CONCEITOS BÁSICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DIDÁTICO

Cada unidade de ensino do experimento didático-formativo foi organizada a partir de um ou mais conceitos, contendo as seis ações propostas por Davídov. Cada ação com um objetivo, uma ou mais operações, tarefas e condições que passam a ser resumidamente descritas. É importante registrar que as ações nortearam o desenvolvimento das cinco unidades elaboradas para desenvolver os conceitos fundamentais à apropriação do conceito de didática. Esses conceitos, selecionados pela pesquisadora, formam uma rede conceitual que se inicia com os paradigmas clássicos do conhecimento, descritos a seguir.

#### 4.3.1 Método Positivista

A primeira unidade de ensino foi pensada para que as alunas se apropriassem do método positivista de produção do conhecimento. Para isso, partiu-se das ações propostas pela teoria de ensino desenvolvimental, para o que elaborou-se um objetivo para cada ação, seguido de operações e tarefas. As condições materiais pouco se alteraram durante a realização do experimento; as espirituais foram sendo modificadas, a cada unidade, mais intensamente a partir da unidade 03, de forma heterogênea.

Uma das preocupações iniciais da pesquisadora era com a organização dos grupos, principalmente por ter vivenciado, durante o período de observação, que alguns alunos dificilmente permitiam alterações na composição deles. Havia a criação de uma espécie de contrato tácito de convivência, ou seja, um componente do grupo era responsável por fazer as tarefas para os demais, sem que isso trouxesse “prejuízos” ao grupo. Foi preciso cautela para modificar esse contrato e dinamizar os grupos, de forma que todos participassem de todas as tarefas. As resistências estavam presentes, mas o bom senso permitiu contornar as insatisfações iniciais. Tanto que, no final do curso, Laine recorda as tentativas que as alunas

faziam para permanecer em seus grupos, ao dizer: “Ah! professora não dá para arrastar a cadeira pra ali”. (LAINE, aluna, entrevista realizada no dia 03 de dezembro de 2008)

A ação 01 consistia na transformação dos dados da tarefa de aprendizagem, a fim de revelar a relação principal do método positivista. Essa ação contou com a participação de 24 alunas e teve início, no dia 16 de agosto, no horário das 14h. às 18h. O objetivo era identificar as abstrações iniciais das alunas a respeito do método positivista.

Durante a realização dessa unidade, como já foi dito, a preocupação maior se voltou à mediação didática para que as alunas se apropriassem do referido conceito.

A operação primeira consistia em assistir uma parte do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin. As alunas tinham como tarefa inicial pensar no tema central do filme; na fragmentação do trabalho e no uso da técnica e da tecnologia na divisão do trabalho. A intenção era desencadear a discussão em relação ao método de produção do conhecimento. As alunas, além de se sensibilizarem com o tratamento dispensado aos trabalhadores, conseguiram fazer, depois de um intenso processo de mediação em todos os grupos, uma leitura que permitiu identificar a presença do conhecimento científico a serviço do capital e da dominação de classes, como se pode constatar na sistematização dos grupos:

Bela: Avanço tecnológico para dominar o trabalhador.

Lili: Exploração do trabalho, índice de desempenho, mão de obra barata.

Hadassa: O trabalho é mecânico e o trabalhador não tem domínio do todo.

Mary: O trabalhador só sabe do que faz, não conhece nada das outras áreas e não expande seu conhecimento.

De maneira geral, as alunas identificaram a fragmentação do conhecimento, o uso da técnica e da tecnologia e do saber a serviço do capital, a alienação do trabalhador, o papel das hierarquias no local de trabalho, a fim de controlar e manter a ordem. Essas percepções resultaram da mediação da pesquisadora e do próprio filme e foram importantes para que as alunas compreendessem as relações iniciais a respeito do método de produção do conhecimento para o pensamento positivista.

Em seguida, a tarefa proposta era a leitura e discussão de um texto sobre o método de investigação na concepção positivista; as alunas precisavam buscar, no filme, fragmentos que poderiam ampliar a compreensão a respeito do método. Foi uma ação com elevado grau de complexidade, tanto teórica quando prática. Nesta ação, a mediação foi fundamental para que as alunas entendessem o caminho de produção do conhecimento e como este era aplicado em diferentes contextos da sociedade.

Pesquisadora: No filme a ciência estava a serviço de quem?

Hadassa: Usava a ciência a serviço do capital. O trabalhador é alienado e as leis são criadas para manter a ordem e evitar os conflitos.

Pesquisadora: Que caminho o cientista percorreu para produzir conhecimento?

Bela: Método que vai do particular para geral, uso da razão, ordem para manter o progresso. O trabalhador era obrigado seguir as regras para ter progresso do capital.

Lili: Aqui no texto diz que o método vai do particular para geral, não admite contradições, é objetivo, neutro, livre de ideologias e subjetividade. É preciso e não admite falhas.

Háli: Que nem no filme que o cara queria vender a máquina para o empresário.

Yasmin: Ordem gera o progresso, mesmo que para isto tenha que ser desumano.

A maioria das alunas se envolveu com a tarefa e procurava compreender como é o método de produção do conhecimento para a concepção positivista.

A ação 02 se referia à modelação que consiste, segundo Davídov (1988), na representação da relação universal do objeto de conhecimento apreendida em forma literal, gráfica ou objetivada. Essa ação tinha como objetivo elaborar um modelo que representasse a compreensão inicial da relação principal do método. Cada aluna fazia um desenho e socializava, para que as colegas dos diferentes grupos pudessem ampliar suas percepções e, se necessário, fazer intervenções que contribuíssem para a interiorização e apropriação do conceito.

Nessa ação a maioria dos grupos (05) apresentava dificuldade em elaborar e, conseqüentemente, em verbalizar o desenho que representava o entendimento a respeito do método em estudo. Foi necessária a intervenção da pesquisadora para discutir o caminho proposto pelo método positivista para produzir conhecimento. Depois de uma intensa discussão e exemplificações, a compreensão começou a se efetivar e, mesmo que o pouco tempo não tenha permitido que os desenhos fossem re-elaborados, as alunas puderam rever e refazer mentalmente o caminho, como se pode verificar nas verbalizações.

Pesquisadora: Como se dá o caminho para produzir conhecimento?

Hadassa: Precisa avaliar para ver se vai dar certo.

Viane: Usar a razão para produzir conhecimento.

Pesquisadora: Como que foi este caminho?

Lili: Primeiro teve uma ideia. Aí a partir disso ele pensou sobre ela, observou, fez experimento e assim chegou no resultado final.

Pesquisadora: Que método era seguido?

Rosa: O mesmo das ciências naturais.

Lili: Ah! É este que eu falei: observar, experimentar, testar...

Bela: Quer dizer que a ciência positivista usa o mesmo método?

Hadassa: Por isso que aqui no texto diz que é isento de valor e de subjetividade. Então o sujeito é tratado como objeto, não é?

Bela: Por isso as pessoas, no filme, eram tratadas como objeto. Eu não entendi a relação da ciência no positivismo.

Lili: Eu estou entendendo que vai estudar a sociedade usando o mesmo método das ciências naturais para manter a ordem natural.

Hadassa: Por isso cria leis, regras [...]

A ação 03 consistia na transformação do modelo, a fim de estudar as propriedades intrínsecas do conceito e tinha como objetivo reconhecer as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear do positivismo. A ação se iniciou às 14h e se encerrou às 18h do dia 23 de agosto de 2008 e contou com a presença de 21 alunas. Para atingir o objetivo proposto, foram selecionados 'fragmentos' de relatório de pesquisa que se utilizaram do método positivista e figuras diversas do Livro "Cuidado Escola" e "Vigiar e Punir", que possibilitaram identificar características do método. Essas operações foram aparentemente mais simples, uma vez que as alunas já conseguiam identificar a presença das características do método no material analisado.

Laine: Professor é autoridade, aluno não pode questionar - tudo é dado como produto; impõe autoridade, professor tem poder de falar - representante da ciência/conhecimento. Tinha como objetivo moldar o sujeito para uma sociedade da harmonia e da ordem.

Rosa: O professor como autoridade que impõe hierarquia - o conhecimento está no professor, aluno é tábula rasa. O aluno que não segue as regras é considerado indisciplinado e precisa passar por castigos para que seja endireitado.

Lili: Individualismo e premia os melhores. A relação com texto é que vai desenvolver a competição com premiação: estrelinhas no caderno.

Hadassa: Isola os indivíduos para cada um absorver o seu conhecimento sem partilhar com os outros.

Luísa: Quer dizer que a escola tem a função de moldar o sujeito para a sociedade.

A ação 04 visava à construção de um sistema de problemas específicos que poderiam ser resolvidos mediante aplicação do modelo geral do conceito. O objetivo consistia em resolver os problemas, utilizando-se do referido método. Foram selecionados alguns gráficos sobre avaliação do rendimento escolar, nos quais as alunas precisavam identificar o método utilizado e as características que apareciam no estudo. Nessa ação a clareza sobre o método era maior e a tarefa se desenvolveu de forma mais rápida pelos grupos.

Lili: O texto fragmenta em disciplina e não considera a totalidade; avalia o desempenho dos países sem considerar a diversidade cultural e o desenvolvimento socioeconômico e políticos dos países. Nesta concepção usa-se da mesma avaliação e cria-se metas iguais para todos.

Háli: Método quantitativo - estabelece metas para aumentar a produtividade do

ensino - não questiona a qualidade.

Hadassa: Impõe uma meta sem considerar as condições para isto.

Líbia: Método quantitativo - ênfase na quantidade sem discutir as desigualdades sociais.

Luísa: Tem escola que treina os alunos para fazer as provas - sem discutir se estão aprendendo e se desenvolvendo.

Algumas alunas conseguiam analisar diferentes situações e identificar a presença de princípios do método em estudo, em diferentes contextos sociais, mais especificamente quando se relaciona às questões voltadas à educação e ao ensino escolar. Isso era um indicativo de que a organização das ações estava contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento.

A ação 05 se referia ao controle da realização das ações anteriores e tinha como objetivo aplicar o modo geral do positivismo para a resolução de problemas. A operação proposta foi a apresentação de um organograma de uma instituição para que as alunas pudessem analisar e justificar o método presente. A discussão dessa operação foi realizada oralmente, em função do tempo.

Hadassa. A hierarquia e o poder está em quem detém conhecimento/controla.

Luísa: Organização, padronização.

Bela: Fragmentação; divisão das funções/tarefas.

Pesquisadora: Isto tudo serve para quê?

Vivy: Manter a ordem e o controle.

Laine: Quem está na hierarquia tem conhecimento da totalidade [...]

Luísa: Como o método positivista está presente na sociedade, principalmente na educação escolar!

A última ação consistia em avaliar a aquisição do modelo geral, como resultado da resolução de um problema e tinha como objetivo encontrar soluções para problemas de aprendizagem. Cada grupo era responsável por criar uma situação-problema, na qual aparecessem princípios do método positivista.

Em uma sala de aula o professor mantém a ordem, com carteiras enfileiradas, modelo tradicional, no qual o professor dita as regras e o aluno obedece. Não tem uma interação entre aluno e professor. Portanto, o professor é o detentor do saber que deve ser transmitido como uma verdade absoluta. (LÚCIA, TIANA, VIVY, aula do dia 23 de agosto de 2008)

Uma situação muito comum nas escolas [...] é o uso obrigatório do uniforme de modo a deixar todos ao aluno 'iguais' dentro do padrão pré-estabelecido pela instituição. Em algumas escolas ainda tornam esse uso tão rígido que desconsideram alguma eventualidade que impediu o aluno de usá-lo. (LILI, ROSA, SANDY, SARZINHA, aula do dia 23 de agosto de 2008)

As últimas ações foram sendo desenvolvidas com mais domínio na utilização do conceito, uma vez que a maioria das alunas tinha elaborado uma ideia do caminho percorrido pelo método para produzir o conhecimento e, de forma mais consistente, de como o conhecimento produzido era utilizado, principalmente na educação escolar. A avaliação, ao término dessa primeira unidade de ensino, foi a de que compreender o método positivista é bastante complexo e novo para elas, mas necessário para entender melhor, principalmente o processo que envolve a educação escolar.

### 4.3.2 Método Dialético

Como o fator tempo era sempre um limitador importante na realização das atividades propostas, foi preciso retirar algumas operações e tarefas inicialmente previstas para a unidade de ensino. Tal decisão foi tomada, mesmo tendo a consciência dos riscos que isso representava para a aprendizagem das alunas, principalmente em se tratando de um conceito que causava estranhamento, em função do pouco conhecimento e/ou da falta de significado que representava para a maioria delas. O conceito começou a ser desenvolvido no mesmo dia em que se finalizou a discussão sobre o método positivista, ou seja, no dia 23 de agosto de 2008.

A ação 01 se iniciou às 17h e consistiu na transformação dos dados da tarefa de aprendizagem, a fim de revelar a relação principal do materialismo histórico-dialético e tinha como objetivo avaliar a compreensão inicial das alunas, a respeito do método para produção do conhecimento. O filme “Ilha das Flores” desencadeou discussões sobre propriedade privada, processo de produção, desigualdade social, relações de trabalho, entre outros conceitos importantes para introduzir a temática. O filme provocou sentimentos de indignação e emoção, por parte da maioria das alunas, em função do tratamento dispensado aos seres humanos. Somente algumas conseguiram perceber categorias importantes do método, como totalidade, processo e contradição.

Ketlén: O objetivo era mostrar a realidade brasileira, no qual se tem um grande descaso pelo ser humano [emocionada a aluna tenta controlar o choro]. Os porcos dão mais lucro/dinheiro do que as pessoas que estão lá, só dão prejuízo. Ênfase na propriedade privada e na exclusão social com o processo de privatização ocorre a exclusão aumentando a pobreza e miséria.

Lili: Mostrar que certas atitudes desencadeiam coisas com muitas consequências para todos. Porcos têm dono porque têm valor e o ser humano não tem dono e nem valor. Lembram da música de Geraldo Vandré?.

Sarzinha: Mostra a desigualdade social porque todos nós somos seres humanos - da raça humana, mas cada um tem seus valores, mas mesmo assim a pessoa [pensa] existe as

contradições. Os porcos não têm a liberdade dos seres humanos, mas fazem parte do lucro. Quem tem dinheiro é favorecido, os outros pagam um alto preço pela liberdade porque não têm valor. Antes tivessem um dono para ser tratado com o mínimo de dignidade - os porcos têm mais do que os homens.

Luísa: Mostra uma realidade e como se dão as relações entre seres humanos X lucro. Mostrou todo o processo de produção do capital, a capacidade do ser humano de pensar [...]. Os porcos eram mais importantes porque geram lucro, sem ter muito investimento.

Vivy: Mostra a realidade vivida por muitas pessoas em diferentes contextos. É a desigualdade entre as pessoas [...].

A intenção com a apresentação do filme era revelar como o objeto de estudo se apresenta na realidade para desencadear o movimento do pensamento. As sínteses realizadas pelas alunas mostram sua compreensão inicial a respeito do método em discussão.

No dia 06 de setembro de 2008, estiveram presentes somente 14 alunas<sup>11</sup> e a tarefa consistia em ler o texto a respeito do método dialético de produção do conhecimento e destacar suas principais características. A complexidade do texto e a pouca habilidade das alunas em aprender com os componentes dos grupos fizeram com que a pesquisadora tivesse que auxiliar todos os grupos. [...] Alguns demonstravam persistência, liam, tentavam discutir, mas dificilmente conseguiam identificar os princípios básicos do método. Depois de atender individualmente a todos os grupos, ainda foi preciso fazer discussões ampliadas dos principais tópicos do texto para que os grupos sistematizassem as produções.

Pesquisadora: O que vocês estão discutindo?

Lili: Tentando entender o texto para identificar o método. A subjetividade envolve valores, sentimentos e são culturais. Eu tenho um conhecimento abstrato sobre cadeira, ou seja, eu não sei da concretude dela. Então, uma atividade segue um pensamento para realizar aquela atividade, você vai elaborar um conhecimento sobre aquilo que vai orientar, dirigir a minha atividade.

Pesquisadora: Quando realizo essa atividade penso da mesma forma?

Lili: Não, diferente. Uma coisa interessante é que preciso da matéria para ter consciência dela. Ex. celular, só tenho consciência dele a partir da existência enquanto matéria.

Ana: Professora! quer dizer que para o materialismo eu realizo uma atividade e por meio do pensamento eu produzo conhecimento?

Pesquisadora: Depois?

Ana: Depois eu retorno para o início pensando de outra forma aquela mesma

---

<sup>11</sup>Nesse dia houve atraso de 01 hora para o início das tarefas em função da forte chuva que acabou por inviabilizar o acesso das alunas à faculdade.

atividade. Eu acho que estou começando entender essa relação entre atividade - pensamento e conhecimento.

A ação 02 se referia à modelação da relação encontrada em forma objetivada. Tinha como objetivo a construção de um modelo que representasse a relação principal do materialismo dialético. Nesta ação algumas alunas estavam mais envolvidas e conseguiram verbalizar sua compreensão a respeito do método, mas apresentavam fragilidades em materializar, de forma gráfica, o que estavam pensando. Outras ainda apresentavam carências em compreender o conceito e, conseqüentemente, em realizar a modelação. De maneira geral, existia certa dificuldade em expressar de forma diferente - desenhos ou gráficos - a compreensão do que estava sendo estudado. Essa ação era de fundamental importância para compreender como as alunas estavam interiorizando e se apropriando do conceito, na medida em que exteriorizavam seu movimento de pensamento. Com isso, era possível fazer as intervenções que fossem necessárias.

Durante a verbalização das modelações, algumas alunas começaram a interferir na produção das colegas e isso foi significativo; por um lado, porque perceberam que poderiam contribuir com a aprendizagem das outras e; por outro, porque estariam se beneficiando com seu próprio pensamento e com as sugestões e questionamentos que surgiam durante as apresentações.

Lili: Ideia inicial busquei produzir um remédio, testei e não deu certo, busco novo caminho. Ex. minha avó dizia que chá de folha de bananeira é bom para dor de barriga. Isso é senso comum. Eu pego e vou estudar, testar, comprovar [...] isso é um novo conhecimento.

Háli: Mas, onde entra o método dialético?

Lili: [pensa e ao não encontrar argumentos para o questionamento diz]:Acho que é o método positivista.

Mary: Eu tinha um conhecimento empírico e vou me aprimorando. A contradição ajuda eu superar o conhecimento empírico.

Lili: Eu acho que acabei confundindo. Minha avó usa chá de folha de bananeira que faz bem para dor de barriga. Isto é senso comum. Aí eu pego e vou estudar, experimentar, fragmentar, comprovar [pausa]

Pesquisadora: Para quem vai servir o remédio?

Háli: Quem tem dinheiro para comprar.

Sarzinha: Nem todos têm.

Háli: Faltam as contradições. Onde entra o método dialético, só ali no final?

Lili. Desde a hora que eu comecei a pesquisa. [...]

Pesquisadora: Lili. A sua dúvida está no método de produção do conhecimento?

Lili: Eu estou começando a entender, minha cabeça estava no positivismo.



Os estudos de Chaiklin mostram que: “a organização das interações em sala de aula no ensino desenvolvimental dá a possibilidade para diferentes grupos de alunos encontrarem sua própria relação com as tarefas”. (CHAIKLIN, 1999, p. 17). Todas as discussões motivaram outras alunas a expressar seu pensamento sobre suas formulações mentais. A aluna Ana explica para os demais grupos sua modelação:

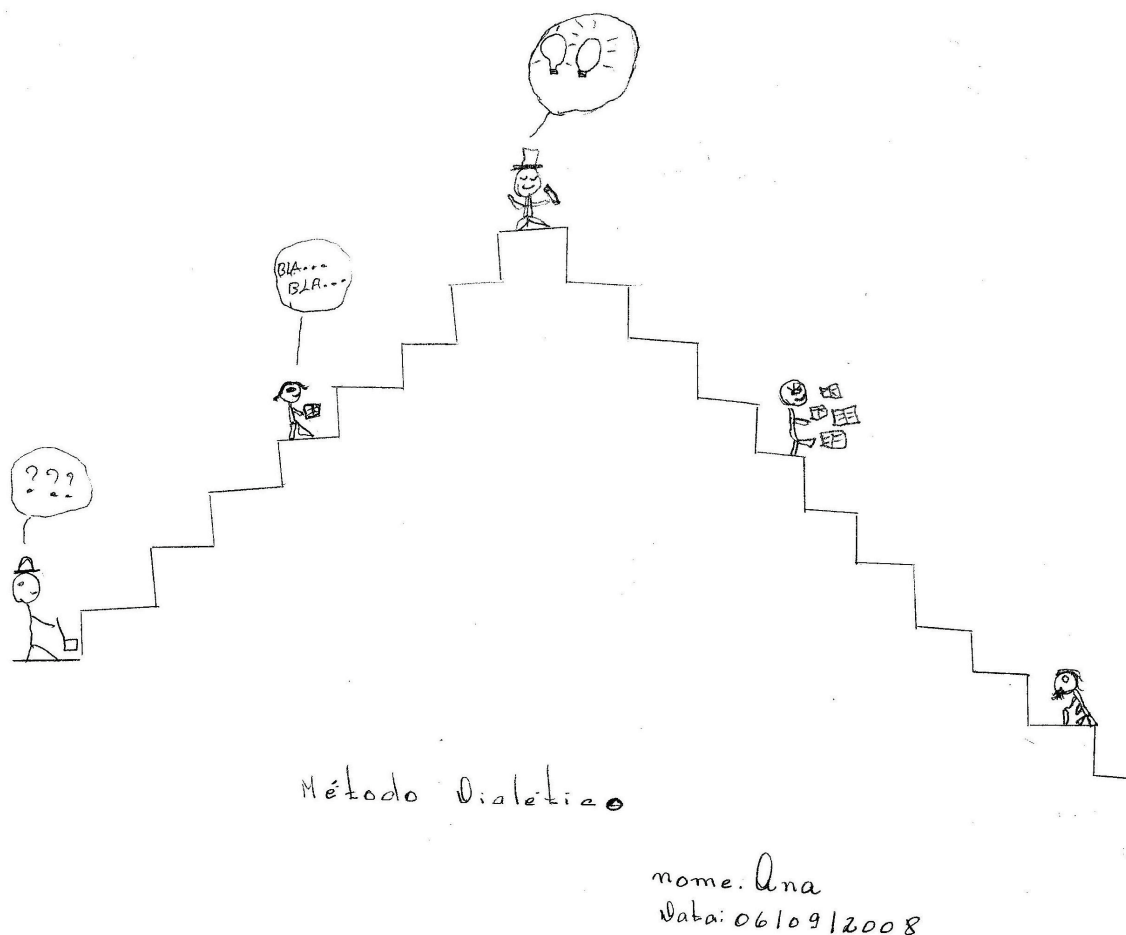


Figura 1: Método Dialético

Vamos supor que é uma pessoa que trabalha na roça e está cansada daquela vida sofrida. Decide ir para cidade estudar e vai aprender muita coisa diferente como: convívio com diferentes culturas e isso vai ajudar a desenvolver seu pensamento. Quando se forma faz outros cursos [mestrado, doutorado] que vão ajudar ainda mais a ter outros conhecimentos que, ao retornar para o lugar de origem, a faz pensar e agir de forma diferente para transformar aquela realidade. (ANA, aula do dia 06 de setembro de 2008)

Luísa: Quando ela colocou que estava na roça ela tinha um conhecimento empírico.

Pesquisadora: Empírico ou senso comum?

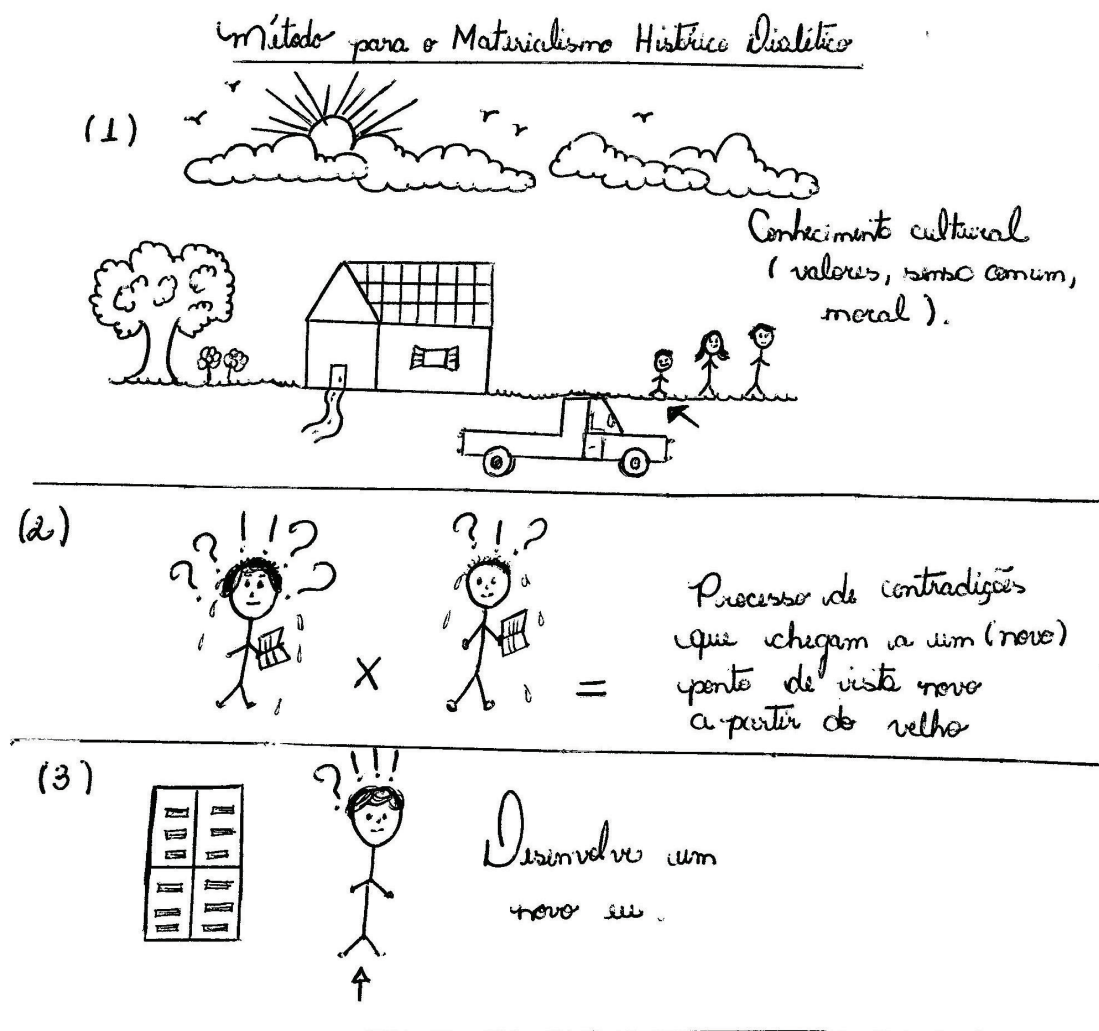
Luísa: Para ela se apropriar do conhecimento não foi fácil, precisou ultrapassar obstáculos econômicos, culturais [...]

Lili: A ideia surge a partir de um conhecimento do senso comum para produzir conhecimento científico. Para isso considera o processo, a totalidade, as contradições e as variáveis econômicas, sociais e assim por diante.

Leontiev (2004) refere-se à consciência individual como aquela que se desenvolve a partir da consciência social, que tem na linguagem seu substrato real, ao possibilitar o compartilhamento de representações, de ideias e de significações que conferem um sentido

peçoal, vinculado diretamente à vida concreta, às necessidades, aos motivos e aos sentimentos individuais.

A modelação realizada pela aluna Ana Júlia expressa sua compreensão a respeito da relação principal do materialismo dialético.



Nome: Ana Júlia  
Data: 06 - 09 - 2008

Figura 2: Método Dialético

A ação 03 refere-se à transformação do modelo com vistas a estudar as propriedades intrínsecas a essas relações. O objetivo era identificar as propriedades fundamentais para a formação do conceito de método para o materialismo dialético. As discussões realizadas nas ações anteriores possibilitaram uma maior compreensão e realização das tarefas propostas, que consistiam em identificar, no filme, situações que evidenciavam a utilização do método dialético e socialização para com os demais colegas. Essa ação ocorreu no dia 06 de setembro de 2008.

Um grupo trouxe para discussão uma das principais categorias do método dialético, a contradição presente no filme: “uma contradição é o nome do local ‘Ilha das Flores’ que na realidade é um lugar de miséria e a outra contradição é a de que os porcos têm o direito de se alimentar primeiro do que os seres humanos do lugar”. (YASMIN, LAINE, ROSA, CESI). Outro grupo reforça dizendo: “um tomate não serve para alimentar os porcos, mas serve para os seres humanos”. (ANA, LUÍSA, CATHIELLE)

Luísa: “Método é este caminho percorrido na sua totalidade, fazendo a gente refletir, trabalhar em cima das contradições, não é simplesmente fazer alguma coisa. É uma prática que vai me fazer refletir e agir de maneira diferente”. Essas verbalizações fizeram com que as alunas deixassem de ser objetos da atividade de ensino do professor para serem sujeitos de seu processo de apropriação dos conceitos necessários à formação da consciência.

A ação 04 referia-se à construção de um sistema de problemas específicos que pudesse ser resolvido mediante aplicação do modelo geral do conceito. Esta ação tinha como objetivo aplicar o método dialético para resolver problemas específicos e foi realizada no dia 08 de setembro de 2008 (segunda-feira), das 21h 30 min às 22h 30 min, com a presença de 14 alunas. Para que as alunas atingissem o objetivo foi proposta a leitura de um artigo de pesquisa “Ensino-aprendizagem na sala de aula: uma perspectiva não-linear<sup>12</sup>”, na qual as alunas precisavam identificar o método e justificar o porquê da identificação. A ação ficou prejudicada, em função do atraso no encerramento da primeira aula, que acabou ocupando uma parte do horário previsto para a realização da tarefa. Assim mesmo exploraram-se algumas ideias importantes do texto.

Rosa: O texto fala da importância do mediador e que o professor não pode passar para aluno aquilo que é muito fácil. Diz que é difícil, mas a gente tem que se esforçar e ir atrás para conseguir apreender. Enfatiza que quando a mediação entre professor x aluno se homogeniza acaba se tornando positivista e a proposta do texto é buscar outra forma de mediação, o qual não acontece a homogeneidade entre mediador e aluno.

Pesquisadora: Para a mediação não ser homogênea precisa do quê?

Laine: Das contradições. É processo e não produto.

Pesquisadora: O que é ensinar?

Ketlelen: É explicar para alguém.

Rosa: Relação do professor com o conhecimento.

Pesquisadora: Aprender?

Baixinha: Se apropriar de conceitos.

Pesquisadora: Muitas vezes o professor fica no empírico. O aluno aprende com

---

<sup>12</sup>Texto de José Luís de Almeida e Teresa Maria Grubisich. Encontra-se no livro “Sala de aula: ensino e aprendizagem” organizado por Maria Antônia Granville e publicado pela editora Papirus, em 2008.

isto?

Cesi: Não, precisa de mais.

Rosa: Aprendizagem imediata não ajuda pensar - é superficial. [...] É um conhecimento rápido e quando você precisa não consegue utilizá-lo.

Pesquisadora: Ensinar é o que?

Hadassa: Relação do professor com o conhecimento e aprender é a relação do aluno com o conhecimento.

Pesquisadora: Qual é o método que o autor utilizou no texto?

Luísa: Dialético

Pesquisadora: Por quê?

Luísa: O conhecimento é processo e é troca não homogênea.

Pesquisadora: Mediação pode ser positivista para os autores do texto?

Sandy: Não

Pesquisadora: Por quê?

Sandy: Há troca

Pesquisadora: Só troca é suficiente para não ser positivista?

Sandy? Não

Rosa: Porque o professor precisa saber mais do que o aluno para mediar. [...]

A ação 05 tratava do controle da realização das ações anteriores e tinha como objetivo resolver problemas dados, aplicando o modo geral do método dialético. A ação, embora programada, ficou impossibilitada de ser executada, em função do tempo e, também, por se entender que poderia ser contemplada na ação seis. O problema se referia ao analfabetismo de crianças que moravam no Bairro Ilha das Flores. As alunas precisavam justificar o porquê daquela situação, utilizando-se dos conhecimentos estudados nesta unidade de ensino.

A ação 06 visava à avaliação da aquisição do modelo geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem. A operação 01 consistiu em elaborar um texto que representasse a compreensão/entendimento sobre o método dialético.

Fragmentos da discussão no grupo para auxiliar na posterior elaboração da tarefa:

Pesquisadora: Nós vamos discutir a tarefa no grupo e, depois, cada um elabora a sua produção, a partir do roteiro.

Lili: Só em falar que é processo/movimento já não é positivismo.

Lu: Como que é?

Lili: Positivismo não vê a totalidade, só as partes.

Pesquisadora: Qual é o caminho que o positivismo segue?

Háli: Vai prever para não deixar acontecer.

Laine: O que é o conhecimento para positivismo?

Luísa: Fragmentado, produto, verdade absoluta, desconsidera a totalidade.

Para encerrar as unidades sobre método, cada aluna precisava produzir um texto - extraclasse - que contemplasse: o método de produção do conhecimento para o positivismo e para o materialismo dialético; como eles concebem o conhecimento; o papel da escola, da aprendizagem e do ensino em cada método. Apesar da insistência da pesquisadora, muitas alunas deixaram de entregar a tarefa solicitada. Das que entregaram verificaram-se avanços e carências em relação aos conceitos que estavam sendo propostos. As próprias alunas reconheceram a complexidade deles e se dispuseram a refazer o texto, se necessário. A pesquisadora fez a leitura e sugeriu alterações para melhorar as produções. Em seguida, foram devolvidas e todas as refizeram, a partir das sugestões pontuadas e, na sequência, entregues novamente à pesquisadora.

Em síntese, pode-se dizer que era compreensível o fato de as alunas apresentarem carências conceituais, quando da realização das duas primeiras unidades de ensino, em função de, praticamente, desconhecerem os métodos de produção do conhecimento.

### **4.3.3 As Teorias de Aprendizagem: Inatista, Behaviorista, Histórico-cultural**

O desafio maior dessa unidade de ensino refere-se à elaboração das operações e tarefas para as ações que contemplassem os três conceitos referentes às teorias de aprendizagem. Além disso, havia a necessidade de selecionar e elaborar um material mínimo para a compreensão dos conceitos em cada teoria. A expectativa era de desenvolver a unidade em um tempo menor, uma vez que as alunas haviam estudado as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, durante o Curso de Pedagogia, no ano de 2007. A unidade teve início no dia 20 de setembro de 2008, das 14h 15 min. às 18h e contou com a presença de 18 (dezoito) alunas.

A ação 01 referia-se à transformação dos dados da tarefa de aprendizagem, a fim de revelar a relação principal das teorias psicológicas da aprendizagem e tinha como objetivo avaliar as percepções iniciais a respeito delas. A motivação inicial consistia em representar, em forma de desenho, como era o ensino e a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade para cada aluna. Era possível perceber que elas estavam mais receptivas em relação à modelação - desenhos - e a maioria realizava a tarefa com certa tranquilidade.

A dificuldade se iniciou quando foram desafiadas a identificar a teoria de aprendizagem que mais se evidenciava no desenho. Nessa tarefa, as carências conceituais se mostra-

ram, tanto que a maioria precisou se afastar da representação gráfica - modelação - e recorrer às leituras dos textos referentes às concepções de aprendizagem, intensificar as discussões e participar de um intenso trabalho de mediação didática, por parte da pesquisadora, na maioria dos grupos. Essa compreensão era necessária para retornarem à tarefa inicial e identificar a principal concepção de aprendizagem presente no desenho. Mesmo com a mediação, algumas alunas continuavam com pouca compreensão em relação às diferentes concepções de aprendizagem, em cada teoria psicológica. O diálogo abaixo expressa isso.

Pesquisadora: Então essa é uma escola tradicional ou nova?

Háli: Tradicional.

Pesquisadora: Por quê?

Vivy: Eu continuo dizendo que é nova.

Pesquisadora: Qual é a escola que trabalha com o dom, esforço individual [...]?

Baixinha: A nova.

Háli: É que eu levo muito pro lado prático.

Pesquisadora: Háli, vamos pensar a partir da teoria e não do que você acha e pensa.

Háli: Pois é, eu acabo sempre levando em conta como eu acho que deveria ser.

Pesquisadora: Vamos buscar no texto, ler novamente. Olha, discute as questões sociais [...]

Baixinha: Não, por isso é neutra. Ah! até que enfim entendi porque a escola é neutra.

[...]

Vivy: Mas o ensino era pra todos. Aí vai da vontade própria de cada um e da persistência. Naquele tempo eles não discutiam se era pobre ou rico, eles estavam lá.

Baixinha: O esforço era individual. [...]

Háli: Escola democrática era direitos iguais para todos. Não tem professor incentivando o aluno: vai, vai que você consegue.

O processo de mediação ocorrido nos grupos era necessário para que as alunas compreendessem as teorias psicológicas de aprendizagem.

A ação 02 consistia na modelação da relação encontrada em forma objetivada e tinha como objetivo criar um modelo que expressasse a relação principal de cada teoria de aprendizagem. A modelação das concepções inatista e ambientalista/behaviorista foi melhor compreendida pelas alunas do que a concepção pragmática e histórico-cultural - interacionista.

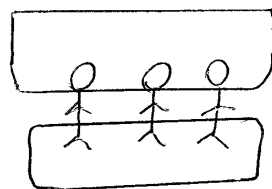
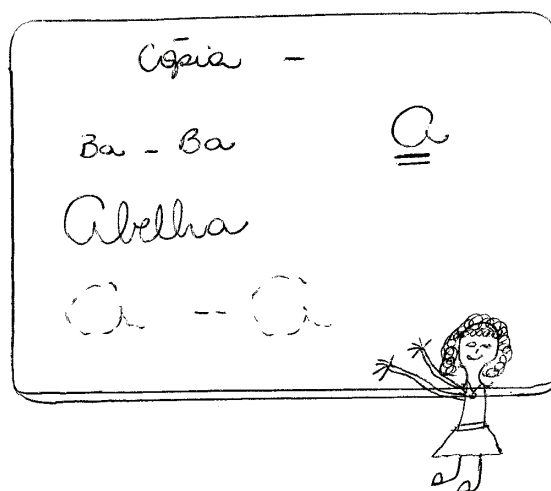
Nome: Lili  
Data: 20/09/08

### POSITIVISTA-BEHAVIORISTA



Figura 3: Teoria Behaviorista





Era teoria Behaviorista, porque trabalhava com a repetição e o conhecimento estava centrado no professor.

nome: Cathielle

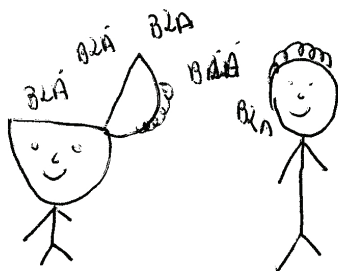
Data: 20/09/2008

Figura 4: Teoria Behaviorista

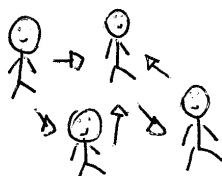
Inatista: - o conhecimento está no sujeito  
 - externo não interfere



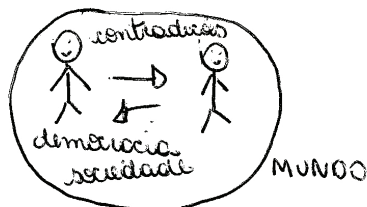
Ambientalista: - conhecimento está no professor  
 - o aluno absorve o que lhe transmite e reproduz



Pragmatismo: - o professor é facilitador  
 - o aluno aprende vivenciando



Interaçionismo



nome: lili  
 data: 20/9/2008

Figura 5: Concepções Psicológicas

O desenho da aluna Lili, referente à concepção pragmática, permite dizer que o professor, pelo tamanho, tem uma importância que não corresponde ao papel de facilitador desempenhado nessa teoria. Na representação gráfica, referente à concepção interacionista,

apesar do círculo que poderia ser entendido como isolamento da escola em relação à sociedade, está presente a ideia de discutir as questões que envolvem o mundo externo, quando aparecem as contradições, democracia e sociedade.

A ação 03 consistia na transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas a estas relações e tinha como objetivo identificar as propriedades fundamentais do conceito das diferentes concepções psicológicas. Para isso, a proposta foi a leitura de um texto sobre as três concepções psicológicas e os grupos tinham como tarefa destacar os princípios fundamentais de cada teoria e apresentar para os demais grupos. Nessa ação, ainda era preciso a mediação didática para que algumas alunas se apropriassem do essencial de cada concepção. A internalização se dá na medida em que as alunas desenvolvem o pensamento, como se pode observar nos fragmentos abaixo, quando discutem a concepção interacionista.

Mary: O meu conhecimento está melhorando. Eu quero saber como é a aprendizagem para Vygotsky. É igual para Marx?

Preta: Ele se fundamenta no pensamento marxista para pensar a psicologia.

Yasmin: Aí que ele fala das zonas de desenvolvimento para que o conhecimento seja construído na interação com os outros.

Mary: Então tem que saber o que pensava Vygotsky e em quem se fundamentava?

Yasmin: É, senão a gente confunde.

Mary: Eu estou começando a pegar, antes fazia uma confusão. Isto é muito bom.

Tanto Preta quanto Yasmin procuram fazer a mediação para que Mary consiga estabelecer relações com o método de produção do conhecimento e a concepção psicológica de aprendizagem. A fala de Yasmin expressa um pensamento que se poderia dizer construtivista, fato que talvez esteja introjetando no seu modo de pensar, embora em sua fala refira-se às ZDPs.

A sequência de tarefas em cada ação fez com que os grupos conseguissem diferenciar as concepções de aprendizagem e estabelecer relações com os métodos de produção do conhecimento, o que indica que estão reconstruindo conceitos iniciais e desenvolvendo novas ações mentais.

Na ambientalista o conhecimento é considerado uma verdade absoluta, universal e imutável. O ensino é transmitido ao sujeito, pois está fora dele e a aprendizagem é absorver de forma mecânica o conhecimento transmitido pelo professor e reproduzido sempre que necessário; inatista o conhecimento está no aluno, o professor é apenas um facilitador, que interfere o mínimo possível, pois o aluno é responsável pela própria aprendizagem; histórico-cultural o conhecimento é produzido ao longo do processo, considera a totalidade, as contradições, a concretude, as variáveis para produzir verdades provisórias. O ensino é entendido como uma mediação realizada pelo professor para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos e

a aprendizagem é a apropriação do conhecimento historicamente produzido. (ROSA, LILI, HELEN, HADASSA, aula do dia 20 de setembro de 2008)

A ação 04 visava à construção de um sistema de problemas específicos que podiam ser resolvidos mediante a aplicação do conceito. Tinha como objetivo aplicar o modo geral das teorias psicológicas para resolver problemas específicos. A operação 01 dessa ação se iniciou no dia 22 de setembro de 2008 (segunda-feira), das 21h às 22h 30 min. e contou com a participação de 21 alunas.

A tarefa consistia em realizar a leitura de vários depoimentos de professores<sup>13</sup>, e cada um apresentava uma concepção a respeito do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Após leitura e discussão nos grupos, as alunas tinham como tarefa identificar a concepção presente em cada trecho, justificando-a. Na sequência, os grupos foram orientados a selecionar um fragmento de cada concepção para socializar com os demais grupos. A verbalização das produções indicou avanços significativos, uma vez que as alunas apresentaram mais facilidade com a compreensão das teorias.

Exemplo de um trecho retirado do livro “A Epistemologia do Professor”:

A gente procura transmitir conhecimento da melhor forma possível. Não sei se ensinar bem é suficiente; têm alunos que conseguem captar logo aquilo que a gente ensinou: têm alunos que demoram, tem que dar reforço para aqueles que não conseguem captar para chegarem ao menos a um nível mais parecido ao daqueles que conseguiram captar. (Depoimento de uma professora de Educação Física cf. BECKER, 1998, p. 105-6)

Pesquisadora: Que concepção está presente nesta forma de pensar?

Ana Júlia: Ambientalista/empirista

Baixinha: O conhecimento está fora do sujeito que é considerado, pelo professor, como uma tábula rasa.

Yasmin: O reforço entendido como a necessidade de repetir o conhecimento até que o aluno decore.

Tiana: O professor transmite para aluno que absorve ou não o conhecimento.

A ação 05 visava o controle da realização das ações anteriores e tinha como objetivo aplicar o modelo para a resolução de situações-problema. Nesta ação foi apresentado um filme de uma criança na escola e as alunas precisavam identificar a teoria psicológica que fundamentava a prática pedagógica da professora em relação à criança, justificando-a.

Um grupo representa a percepção dos demais, ao escrever: “a teoria psicológica percebida no filme é a ambientalista, inspirada na filosofia positivista, porque a professora não teve diálogo com o aluno e, desta forma, ela pré-julgou a atividade da criança”. (LAINE, SANDY, BELA, TIANA, VIANE, aula do dia 22 de setembro de 2008)

<sup>13</sup>Os depoimentos foram retirados do livro “A Epistemologia do Professor”, do autor Fernando Becker, publicado pela Editora Vozes. 6. ed., em 1998. Em sua pesquisa, Becker entrevistou vários professores para saber a respeito de suas concepções em relação ao ensino e à aprendizagem.

A ação 06 também se refere à avaliação da aquisição do modelo geral e tinha com objetivo a resolução de um problema de aprendizagem. Esta ação foi desenvolvida no dia 04 de outubro de 2008, das 14h 15 min às 16 h. As alunas tiveram um tempo para discutir no grupo e, na sequência, realizar uma produção individual que consistia na elaboração de um texto sobre a compreensão de cada teoria estudada. A leitura das produções indicou que a maioria das alunas conseguiu obter sucesso na tarefa proposta. Exemplo disso é a produção que segue:

A concepção inatista foi inspirada na filosofia idealista/racionalista, na qual o indivíduo nasce praticamente pronto e sofre pouca influência do meio. Então, o professor não tem quase nada a fazer, pois ele já nasceu assim. A concepção ambientalista considera que o indivíduo é uma tábula rasa e o conhecimento está no objeto. Assim, o professor tem o papel de transmitir o conhecimento, memorizando, pois o professor tem que enfiar o conhecimento na cabeça do aluno. Nessa concepção a escola é neutra - não considera a realidade social. A concepção pragmática dá ênfase a prática, onde o professor orienta/guia o que o aluno quer fazer, não quer saber por que o educando quer aprender tal coisa, não considera a realidade social do indivíduo e os conteúdos perdem o valor. Na concepção interacionista o conhecimento se dá pela relação dialética entre os seres humanos. O professor medeia a apropriação do conhecimento pelo aluno. Essa concepção considera a cultura do educando e não é neutra, pois trabalha com a realidade social, ou seja, o ensino é mediado e a aprendizagem e apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo homem. (BELA, aula do dia 04 de outubro de 2008)

Para o desenvolvimento dessa unidade de ensino havia a expectativa, por parte da pesquisadora, de que as alunas apresentassem mais facilidade com a compreensão dos conceitos, uma vez que os haviam estudado, em 2007, nas disciplinas introdução à psicologia e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A surpresa foi ter percebido que a maioria apresentava um precário conhecimento conceitual em relação aos conceitos básicos dessas teorias, quando necessitavam deles para compreender o conceito de didática. Tais precariedades ficaram mais evidenciadas na medida em que as alunas precisavam desses conceitos para resolver as diferentes operações propostas em cada ação.

A impressão que se tinha, por um lado, era de que quase tudo era desconhecido para as alunas e, de outro, que os professores dessas disciplinas haviam deixado de ensinar os conceitos básicos de cada teoria. Dificilmente as alunas lembravam o que havia sido ensinado e, quando isso ocorria, era um conhecimento empírico, ou seja, raramente conseguiam fazer relações e generalizações teóricas para compreender as diversas situações propostas. Essas percepções iniciais somente foram sendo superadas, ao final da unidade, pelo fato de as alunas conseguirem avançar, de forma significativa, na compreensão dos conceitos fundamentais das teorias em estudo.

#### 4.3.4 Pedagogia e Didática na Escola Tradicional e na Escola Nova

A quarta unidade de ensino iniciou-se no dia 04 de outubro, às 16h e 15 min., e contou com a presença de 20 alunas. Foi uma das unidades mais extensas e complexas, uma vez que a pesquisadora teve dificuldade com a seleção dos textos, principalmente considerando as condições que se apresentaram na unidade anterior, ou seja, da complexidade dos textos, das leituras extensas, das dificuldades de estudar em grupo, da ausência de mediação no grupo, da pouca habilidade em realizar sínteses. Para não incorrer no mesmo problema - surpreender-se com o rápido esquecimento das alunas em relação às disciplinas estudadas - foi preciso rever a elaboração do material, mesmo sabendo que as alunas haviam cursado a disciplina “Princípios da Ciência da Educação”, no segundo semestre de 2007. Em relação ao ‘esquecimento’ das alunas, isso passou a ser melhor compreendido durante as entrevistas, quando a maioria afirmava que decorava os conteúdos para realizar as avaliações e, em seguida, os esquecia, uma vez que não faziam muito sentido.

A ação 01 consistia na transformação dos dados da tarefa de aprendizagem a fim de revelar a relação principal da pedagogia, como ciência da educação e, da didática nas diferentes pedagogias. Essa ação tinha como objetivo perceber os conhecimentos iniciais a respeito do conceito de pedagogia e de didática na pedagogia tradicional e nova. Como a unidade era extensa, a pesquisadora selecionou alguns textos sobre o percurso histórico da pedagogia e orientou para que as alunas fizessem a leitura, extrassala de aula, antes de iniciar a unidade. Infelizmente, os textos deixaram de ser lidos, o que acarretou dificuldades à compreensão da operação que consistia na discussão do texto sobre “a constituição e objeto de estudo da pedagogia”, durante a qual as alunas precisavam destacar o conceito e objeto de estudo da pedagogia; o objetivo da pedagogia tradicional e nova e a didática em cada uma delas.

A maioria das alunas apresentou dificuldade na realização da tarefa, o que levou a certa desmotivação. Isso fez com que a produção naquele dia fosse mínima em, praticamente, todos os grupos, o que exigiu da pesquisadora uma habilidade maior em lidar com a situação e ajudar na discussão dos textos para que as alunas se motivassem a prosseguir.

Sandy: Gente, vamos só responder mesmo.

Rosa: Já está acabando, vamos terminar.

Lili: Vamos resumir: o que é pedagogia? A pedagogia antes não era tida como ciência, era como os escravos iam conduzir as atividades das crianças. Aí, depois foi vista como ciência que procurava uma forma de compreender o desenvolvimento humano. Precisava de outras áreas, como filosofia, história para se constituir.

Sandy: Anda logo.

Lili: Pedagogia é uma ciência que tem como objetivo a formação humana nas

várias modalidades da prática social.

Na medida em que a mediação didática era realizada e as alunas compreendiam o texto, foi possível desencadear discussões interessantes como a que segue.

Hadassa: O objetivo da pedagogia tradicional [...]

Luísa: Tem a ver com instruir o sujeito para que ocupe seu lugar na sociedade.

Hadassa: É, só que eram poucos que tinham acesso à escola. Só os que tinham poder aquisitivo melhor.

Luísa: Geralmente vinham de famílias que tiveram formação na escola.

Em outro grupo as discussões também ocorriam de forma significativa:

Bela: Então, qual era o objetivo da pedagogia nova?

Sarzinha: Era fazer com que o aluno realizasse experiência, sem questionar. A base da pedagogia nova era experienciar.

Vivy: Na outra fala eu não tinha entendido. Entendi agora.

A operação referente à ação 01 se encerrou com a apresentação de textos significativos:

A pedagogia tradicional tinha como objetivo a formação do ser humano, ou seja, instruir para que ocupasse seu lugar na sociedade burguesa [...] a escola era para poucos, os quais iriam continuar perpetuando a dominação. A didática era o conjunto de regras e normas prescritivas centrada no método para bem conduzir a aula e o estudo, supostamente neutro [...]. Na pedagogia nova o aluno era o centro do processo; o professor um facilitador [...]. à experiência, ou seja, o aprender a fazer era o mais importante [...]. A teoria só era buscada se tivesse necessidade. (HÁLI, BAIXINHA, ROSA, TIANA, aula do dia 04 de outubro de 2008)

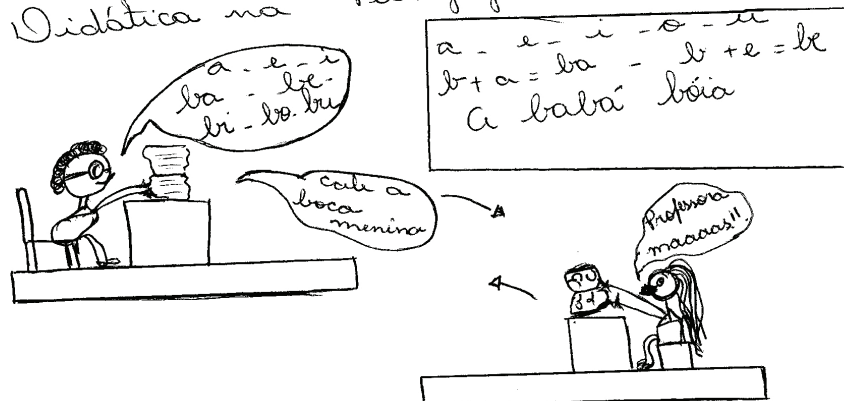
A didática na pedagogia nova é baseada em métodos e técnicas; dá menos atenção ao conteúdo sistematizado. A didática é neutra e voltada para a experiência; a teoria e a prática são justapostas e o professor facilita a aprendizagem. (BELA, SARZINHA, YASMIN, VIVY, aula do dia 04 de outubro de 2008)

Apesar das dificuldades iniciais, as alunas conseguiram avançar. Isso se deu na medida em que se dedicavam ao estudo dos textos, realizavam as discussões no grupo e contavam com a mediação didática da pesquisadora.

A ação 02 se referia à modelação e tinha como objetivo criar um modelo que expressasse a compreensão das alunas sobre a didática na pedagogia tradicional e nova. Essa ação teve início no dia 06 de outubro de 2008 (segunda-feira), das 21h às 22h 30 min, e contou com a participação de 13 (treze) alunas. A tendência das participantes era de apresentar um desenho em que a ênfase estava na relação professor - aluno. O conhecimento/conteúdo aparecia de forma implícita, ocupando posição menos significativa nos desenhos apresentados.

Barra do Garças, 06/10/08  
 nome: Rosa

### - Didática na Pedagogia Tradicional



### - Didática na Pedagogia Nova

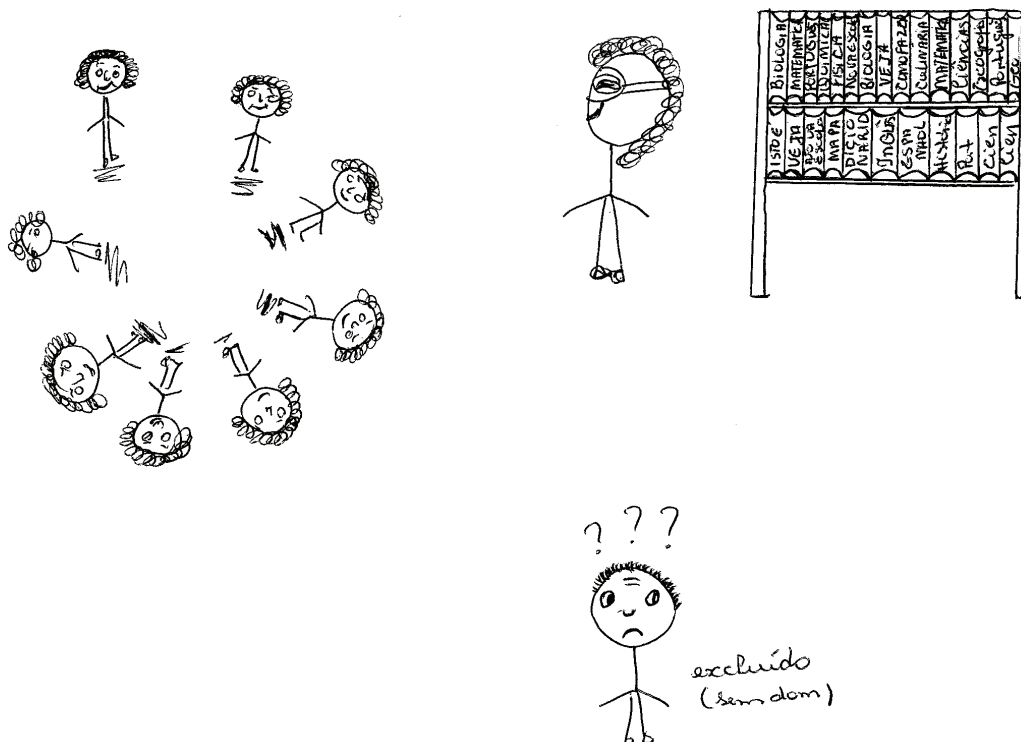


Figura 6: Didática na Pedagogia Tradicional e Nova

A verbalização das representações gráficas suscitou dúvidas como a que segue:

Háli: Mas! aqui quando fala que o principal não é o conteúdo e nem o professor, mas o aluno ativo e investigador. Mas se [...] [pausa]

Rosa: Ele estava fazendo determinada coisa e não sabia como prosseguir, ia lá no



livro procurar e se não precisasse naquela prática, a teoria ficava. É isso professora?

Pesquisadora: O que vocês acham?

Bela: Não é muito fácil de entender porque quando fala em investigador dá a impressão de ser um sujeito crítico, pensante, que quer saber o porquê das coisas, mas parece que na escola nova o aluno investigava o que estava experimentando, para saber como funcionava e como fazer [· · ·] sem ampliar e analisar a totalidade.

Háli: Então, quando fala que o aluno é investigador. Isso é ser crítico?

Rosa: Ele é investigador dentro daquilo que ele está experimentando/investigando.

Sarzinha: Professor vai facilitar, dando meios para ele. Está na pesquisa, na experiência realizada pelo aluno, dentro de um contexto escolar limitado.

Háli: Aluno fazia experiência?

Bela: Fazia

Háli: Então, não era neutra?

Sarzinha: Experienciar não significa ser crítico.

As alunas Rosa, Sarzinha e Bela conseguiam se apropriar dos conceitos fundamentais da pedagogia nova e tentaram mediar para que Háli também conseguisse compreender as relações entre conhecimento, professor e aluno.

É importante registrar que há um discurso corrente nas salas de aula dos cursos de licenciatura e, também, em outros contextos de ensino e de aprendizagem, que o professor aprende com o aluno, dando a entender que estaria desobrigado de se apropriar dos conceitos, antes de ingressar em uma sala de aula para mediar a aquisição de diferentes conceitos por parte dos alunos. A aluna Háli está 'inserida' nesse contexto e apresenta certa dificuldade em aceitar o que acreditava ser o melhor para o aluno. Isso mostra o quanto o senso comum está presente na prática pedagógica de muitos professores que acreditam estar fazendo o melhor para seus alunos. No entanto, acabam por negligenciar o papel de professor, como mediador entre o conhecimento científico e o aluno. Nesse sentido, não se trata de ensinar qualquer saber, uma vez que a escola tem o compromisso com o conhecimento científico.

No dia 11 de outubro de 2008, das 14h 15 min, às 18h, com a presença de 20 alunas, iniciou-se a ação 03, que consistia na transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas a estas relações e tinha como objetivo estudar as 'características' essenciais da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. Como operação, foi proposta a leitura de textos sobre a educação para Herbart e Dewey, durante a qual as alunas estariam destacando a visão de cada um em relação ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem. Nessa operação, a maioria das alunas conseguia elaborar uma ideia mais clara a respeito dos principais conceitos, principalmente com a valorização das discussões que os grupos aprenderam a realizar. Exemplo disso verifica-se no diálogo que se estabeleceu em um dos

grupos:

Luísa: Então quando fala de ensino é função do professor organizar para aluno aprender.

Cathielle: E em cada pedagogia é diferente. É isso?

Pesquisadora: O que vocês acham?

Mary: Acho que sim.

Pesquisadora: No ensino o conteúdo está envolvido?

Luísa: Está. E a aprendizagem também. Só que é diferente em cada pedagogia.

Mary: Então o professor vai orientar/facilitar para o aluno?

Pesquisadora: Em que pedagogia?

Mary: Tradicional.

Luísa: Não, nesta, ele transmite.

Mary: E o aluno vai repetir. Nas duas o ensino é neutro.

Essas discussões eram fundamentais à compreensão e elaboração individual, uma vez que as alunas que desenvolveram seu pensamento conseguiam realizar a mediação e, ao mesmo tempo, continuar aprendendo. O resultado disso aparece nas produções, como as seguintes:

Na pedagogia tradicional o conhecimento [...] está centrado no professor que o repassa aos alunos como uma verdade absoluta, inquestionável e de forma fragmentada. O aluno aprende passivamente memorizando, repetindo e reproduzindo o conhecimento transmitido pelo professor. A aprendizagem se dá pela instrução do sujeito, adaptando-o à sociedade. (LUÍSA, aula do dia 11 de outubro de 2009)

Na pedagogia nova o professor é o facilitador, portanto o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Adquire o conhecimento na experiência vivida e o docente apenas orienta, ajuda na aprendizagem. (HADASSA, aula do dia 11 de outubro de 2009)

A ação 04 referia-se à construção de um sistema de problemas específicos que podiam ser resolvidos mediante aplicação do modelo geral do conceito e visava resolver problemas, a partir da aplicação do modo geral da pedagogia tradicional e nova. A partir de figuras selecionadas do livro “Cuidado Escola<sup>14</sup>”, as alunas analisaram e identificaram a didática que melhor representava o desenho e justificaram, a partir das leituras e discussões realizadas.

Cathielle: A figura 01 o ensino é tradicional.

Mary: Professor é o dono do saber. E se estiver errado?

---

<sup>14</sup>As figuras 01 e 02 referiam-se à pedagogia tradicional, a figura 03 poderia ser interpretada a partir das duas pedagogias em estudo, ou seja, tradicional e nova e, por último, as figuras 04 e 05 referiam-se à pedagogia nova.

Preta: Não está errado [risos].

Mary: Este curso está dando para fazer tanta coisa.

Preta: Está ajudando muito.

Luísa: Esta é a Nova, dá ênfase à experiência e ao esforço individual.

Preta: Cada um vai sozinho.

Luísa: Não aprende pela experiência, Mary?

Mary: Sim

Luísa: Tem a questão do esforço, dom e talento.

Preta: A gente aprende vivenciando as novas experiências.

Essas discussões, nos grupos, resultaram nas seguintes compreensões individuais:

Na figura 05 mostra que o professor é um facilitador do conhecimento, aquele aluno que possui aptidão e dom para aprender alcança o sucesso e aqueles que não se esforçar e não possuem dom caem no abismo e são excluídos. (ANA JÚLIA, aula do dia 11 de outubro de 2008)

Na figura 02 a pedagogia é tradicional. Sendo assim, o ensino é centrado no professor que transmite o conhecimento [...] como uma verdade absoluta. O professor instrui o aluno para se adaptar à sociedade. A aprendizagem se dá por meio da repetição e da “decoreba”. O aluno é receptor de conhecimento. É passivo, precisa prestar atenção nas aulas e a disciplina é rígida. Portanto, o conhecimento é fragmentado, neutro e produzido pelo método positivista. (VIANE, aula do dia 11 de outubro de 2008)

A ação 05 visava o controle da realização das ações anteriores e tinha como objetivo resolver um problema envolvendo uma situação de ensino e de aprendizagem. A tarefa consistia na leitura do texto “ O Menininho<sup>15</sup>” que se referia à história de um menino que frequentava uma escola e foi transferido. As alunas precisavam identificar a pedagogia presente em cada escola, pontuando como era a didática utilizada pelas professoras. Após a discussão nos grupos, as alunas conseguiam realizar a tarefa com maior domínio.

Vivy: A primeira escola era tradicional e a segunda era nova.

Pesquisadora: Por quê? Ele [menino] fazia o que pensava?

Vivy: Não, só na segunda escola ele podia fazer e estava tão bitolado que fazia o que a primeira escola tinha orientado.

Baixinha: Agora eu embananei tudo. Vamos ver novamente? Me explica direito isto, Háli.

Háli: A primeira parte do texto está fundamentada na pedagogia tradicional porque o professor determinava todo o processo. Cabia ao aluno decorar as instruções dadas pelo professor.

<sup>15</sup>O texto faz parte do livro: Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. A autora é Iselda Terezinha Sausen Feil e foi publicado pela Editora Vozes, 1986.

Baixinha: No de baixo?

Háli: A Escola Nova.

Baixinha: Por que o aluno vai fazer o que ela sabia?

Háli: É o que ele queria desenhar. Na primeira ela [professora] trazia o modelo de como o aluno deveria fazer.

Baixinha: Daqui para frente é que é nova, antes era tradicional. Agora ficou mais claro.

Na ação 02, Háli precisava da mediação das colegas para compreender a pedagogia nova e nesta auxilia a colega que apresenta dificuldade em resolver a tarefa proposta. O texto que segue representa uma síntese da compreensão das demais alunas.

No texto é possível identificar duas pedagogias: tradicional e escolanovista. No início o aluno chega com disposição e motivação. Logo, a professora o poda fazendo ser um mero reproduzidor do conhecimento dela. Portanto, toda a criatividade que o menino tinha acabou, pois aquele era o início, onde ele estava começando a construir sua identidade. Na outra escola, pode-se observar que ele não teve iniciativa e nem soube se sobressair das situações, ou seja, a escolanovista tem atividades práticas, as quais faziam, de certa forma, o aluno desenvolver o próprio conhecimento, mas o menino não conseguia se adaptar a esta nova concepção, pois já estava moldado e completamente dependente de idéias alheias. (SARZINHA, aula do dia 11 de outubro de 2009)

A ação 06 referia-se à avaliação da aquisição do modelo geral, como resultado da solução de um problema de aprendizagem. O objetivo era encontrar alternativa para uma situação-problema de aprendizagem. Esta ação ocorreu no dia 25 de outubro de 2008, das 14h 20 min. às 16h e contou com a participação de 21 alunas. Para finalizar esta unidade de ensino foi proposto que as alunas elaborassem duas tarefas. A primeira consistia na organização e apresentação de um teatro que representasse a didática na pedagogia tradicional e nova e a segunda, na produção de um texto com a compreensão das duas pedagogias, no qual era necessário enfatizar como era o conhecimento, o ensino e a aprendizagem em cada uma delas.

Infelizmente as condições concretas das alunas dificultaram a realização da primeira tarefa, uma vez que precisavam se encontrar fora do horário do curso aos sábados, para escrever e organizar o teatro e isto acabou não acontecendo, sendo realizado de forma improvisada, no horário de aula, resultando em uma atividade pouco significativa e criativa. Já a produção do texto indicou que houve uma melhor compreensão da didática nas duas pedagogias. O texto de Bela acaba sendo representativo, quando expressa a elaboração de outras alunas.

A pedagogia tradicional tem como didática os métodos e as técnicas para instruir o aluno para que ele se adapte a sociedade; o conhecimento é fragmentado, neutro, verdade absoluta; o ensino é centrado no professor que

transmite o conhecimento. Nesta pedagogia, os alunos são passivos, tem que prestar atenção, decorar, repetir e existem normas e regras que regulam o ensino que são os passos de Herbart. Já na pedagogia nova a didática caminha para o tecnicismo, pois o aluno tem que experienciar; o conhecimento é neutro; o aluno é o centro do ensino e o professor só orienta. Nessa pedagogia o aluno é ativo, pois ele aprende fazendo experiências; a ênfase está em métodos e técnicas como projetos, atividades cooperativas [...]. (BELA, aula do dia 25 de outubro de 2009)

### 4.3.5 Didática na Pedagogia Crítica

A unidade de ensino referente à pedagogia crítica teve início no dia 25 de outubro, às 16h 15 min, e contou com a participação de 21 alunas. A ação 01 visava à transformação dos dados da tarefa de aprendizagem, a fim de revelar a relação principal da didática na pedagogia crítica e tinha como objetivo avaliar as percepções iniciais a respeito do conceito em estudo. A motivação se iniciou com a leitura de um texto que tratava de “Um episódio na vida de Joãozinho da Maré”<sup>16</sup>. A tarefa consistia em discutir os questionamentos propostos, para que as alunas pensassem a respeito da didática utilizada pela professora e produzissem um texto com a compreensão do grupo. Diálogos entre alunas e pesquisadora, como o que segue, auxiliaram na elaboração dos textos nos diferentes grupos.

Ketlelen: O aluno questiona a professora que fica sem respostas.

Pesquisadora: Por quê?

Ketlelen: Ela era acostumada ensinar sem pensar no que estava ensinando.

Pesquisadora: Ok

Rosa: Ela reproduzia aquele conhecimento, mas nunca tinha parado para pensar sobre aquilo que vinha ensinando.

Essas discussões realizadas coletivamente possibilitaram uma melhor compreensão do texto, como o que segue:

O principal objetivo do texto é mostrar que devemos sempre buscar novos conhecimentos e não nos acomodarmos com tudo que nos passam, sem nos questionar e perguntar para nós mesmos se estamos corretos em um mundo que vive em transformações. Percebemos, no texto, que a professora fica desestruturada com os questionamentos de Joãozinho porque ela estava acostumada a ensinar sempre como havia aprendido e, logo com as perguntas de Joãozinho, ela percebe que não tem resposta para as perguntas lógicas do menino. A professora, nesta história, ocupa o lugar de ser o centro do ensino [...] pensando que era dona do conhecimento pronto e acabado. Enfim, a professora consegue muito bem fazer o seu trabalho dentro do que sabe, mas quando aparece alguém que questiona o seu conhecimento não consegue lidar com a situação e se desequilibra, se contradiz, perde o

---

<sup>16</sup>Texto com autoria não identificada.

controle da sala e entra em conflito com ela mesmo, pois compreende que as verdades que ela acreditava podem ser modificadas. (SANDY, BELA, BAIXINHA, HÁLI, ANA, aula do dia 25 de outubro de 2008)

As apresentações dos textos pelos grupos suscitaram alguns questionamentos:

Pesquisadora: Tinha alguma coisa que estava equivocada no conhecimento da professora?

Yasmin: Não sabia explicar o porquê dos fenômenos.

Sandy: O que a professora ensinava não estava errado, ela só não sabia explicar por que era daquela forma.

Yasmin: Ela reproduzia o que tinha aprendido mecanicamente.

Luísa: A professora desconhecia o processo de produção daqueles conceitos, por isso explicava o produto final.

Bela: Na verdade, ela não entendia o movimento que era necessário fazer para compreender os conceitos.

Yasmin: A professora ficou alienada este tempo todo porque ninguém havia questionado e, de repente, chega um aluno pra questionar sua alienação e ela começa a repensar seu ensino.

Luísa: O conflito gera mudanças.

Tais reflexões mostram que as alunas conseguem fazer o movimento de pensamento, ao refletirem sobre o “Episódio de Joãozinho da Maré”. As discussões foram importantes para auxiliar na operação 02, que consistia na leitura e compreensão do texto sobre pedagogia crítica, do qual as alunas precisavam destacar as principais ideias que caracterizam a didática, nessa pedagogia. A tarefa foi realizada no dia 1º de novembro de 2008, das 14h 10 min, às 18h, e contou com a participação de 21 alunas.

Pesquisadora: Por que estas discussões começaram no final da década de setenta?

Hadassa: Porque era o fim da ditadura e abertura política.

Líbia: Começam a discutir a teoria do materialismo histórico dialético de Marx.

Pesquisadora: Ok, Líbia!. E que influência tem isto na educação?

Hadassa: É pensado outra pedagogia diferente da tradicional e nova.

Pesquisadora: Como é esta pedagogia?

Hadassa: Dá ênfase ao conhecimento científico [...]. O papel da escola é formar sujeitos críticos.

Líbia: Que cada um tenha seu próprio pensamento, forma de pensar diferente.

Hadassa: Aqui a tarefa do ensino é para o aluno desenvolver a capacidade intelectual, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares. Quando o professor prepara a aula para o aluno aprender, ele vai entrar neste processo de ensinar o

aluno. Pra quê?

Viane: A desenvolver a capacidade de pensar.

Vivy: Agora está mais fácil.

Hadassa: Isto. Desenvolver a capacidade e habilidade de pensar.

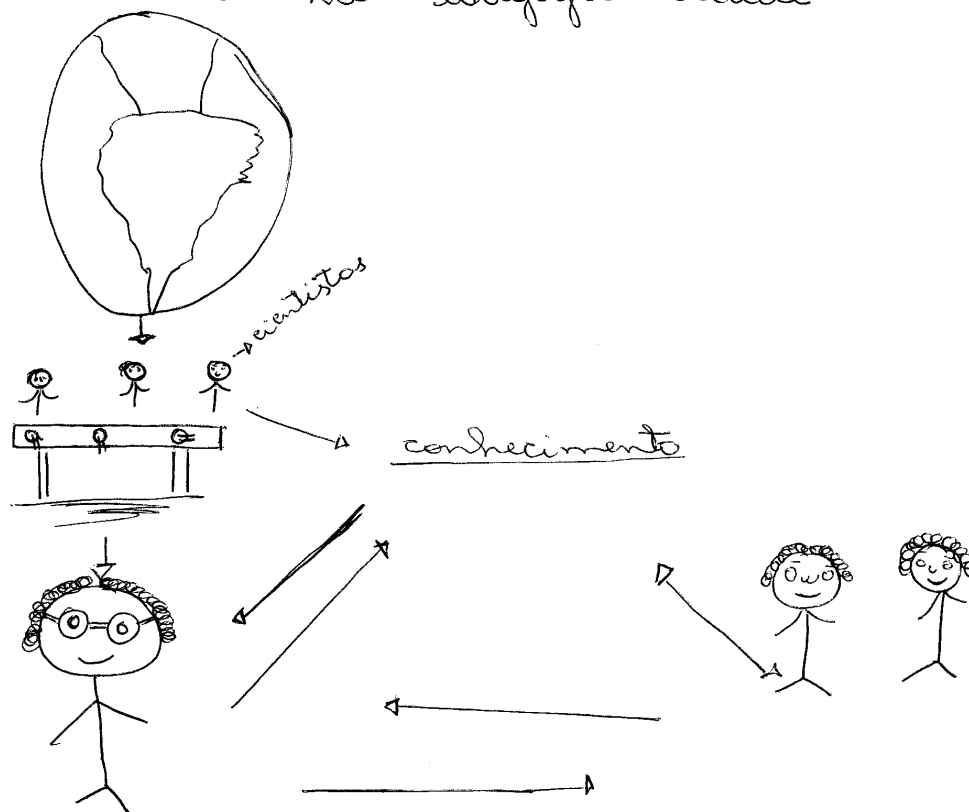
As discussões acabavam sendo uma constante em todos os grupos. Algumas alunas conseguiram desenvolver a capacidade de mediação didática, fazendo com que as colegas pensassem. Das discussões, os grupos elaboraram e apresentaram um texto que expressava a compreensão inicial do grupo sobre a temática em estudo.

A didática na pedagogia crítica refere-se ao ato de formar cidadãos pensantes, capazes de emitir opiniões, questionar, transformar o contexto em que estão inseridos e serem transformados por eles. Constitui-se na capacidade de se construir conhecimento por meio das relações com o meio, formando indivíduos com um bom grau de desenvolvimento intelectual, mobilizando os alunos para o estudo ativo. Tem a finalidade de inserir o indivíduo na política de forma consciente, tornando-o um ser reflexivo. Para chegar nesses objetivos e finalidades é importante que o professor tenha clareza dos conteúdos, ele deve ter métodos e técnicas, habilidade em formular perguntas que exijam que os alunos pensem por si mesmo. Deve conhecer as disciplinas com que trabalhar e conduzir o ensino de forma que motive os alunos a buscarem sempre mais conhecimentos. (ANA JÚLIA, LILI, LÚCIA, SARZINHA, aula do dia 01 de novembro de 2008)

A ação 02 referia-se à modelação da relação encontrada em forma objetivada e tinha como objetivo criar um modelo que representasse a relação principal da didática na pedagogia crítica. A modelação se deu, em forma de desenho, gráfico e, até mesmo, com produção de um texto.

Barras do Garças 02/11/08  
 Nome: Rosa

## Didática na Pedagogia Crítica

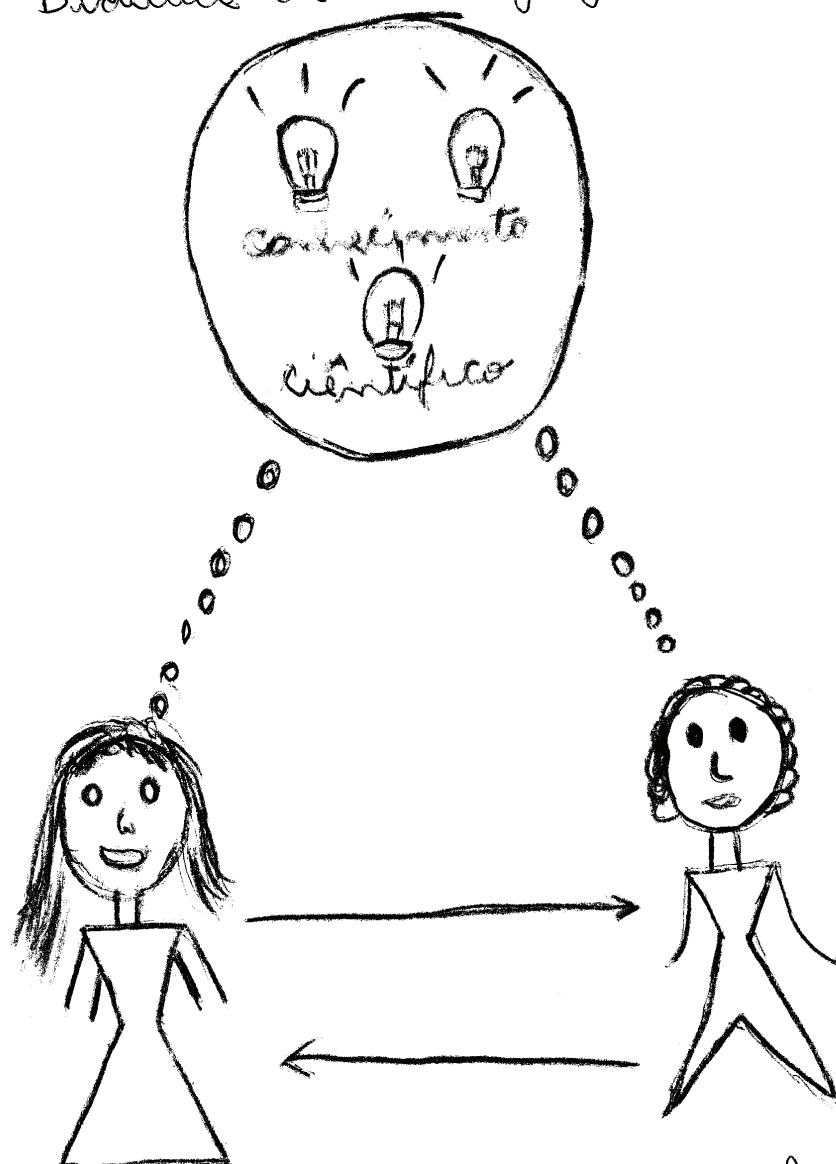


O professor se apropria do conhecimento científico para mediar com o aluno que também irá apropriando-se deste conhecimento, por meio da mediação professor - aluno / aluno - aluno e qual construirá seu saber a partir do que ele já possui - ZDP ou seja pela zona de desenvolvimento proximal.

Figura 7: Didática na Pedagogia Crítica



## Didática da Pedagogia Crítica



O professor se apropria do conhecimento científico, para mediar esse conhecimento com o aluno. Nessa relação de mediação o aluno aprende, ou seja, apropriará do conhecimento produzido historicamente e com isso aprende.

nome: Ériane  
Data: 01/11/08

Figura 8: Didática na Pedagogia Crítica

A modelação era necessária, na medida em que permitia a intervenção nas primeiras elaborações sobre a temática em estudo. Assim, o modelo tem “o objetivo de produzir

conhecimentos relativos ao sistema estudado, conhecimentos esses que tomam a forma de novas relações entre as variáveis do sistema”. (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996, p. 211). Nesse sentido, o modelo se torna importante, quando permite a apropriação do conhecimento que, de outra forma, não seria conseguido com a mesma facilidade.

A ação 03 visava à transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas a estas relações. O objetivo era identificar as propriedades fundamentais do ensino na pedagogia crítica. A ação teve início no dia 22 de novembro de 2008, das 14h 10 min às 18h, e contou com a presença de 22 alunas. A operação consistia na leitura de um texto sobre a pedagogia crítica<sup>17</sup>. Neste texto, os autores discutiam os passos didáticos, propostos por Savivani, para uma pedagogia crítica.

Bela: Professora! Temos dúvidas em relação à pedagogia reprodutivista.

Pesquisadora: Pedagogia crítica é a mesma da pedagogia reprodutivista?

Bela: Se é a mesma?

Pesquisadora: É. Já leram o texto?

Silêncio.

Pesquisadora: Então leiam e tentem discutir.

Bela: A pedagogia crítica instiga o desenvolvimento do pensamento crítico.

Laine: Didática crítica visa a transformação.

Bela: Quer dizer que o método para a didática crítica é partir da prática social. Primeiro é a prática social, depois a problematização [...]. Era o que a professora estava falando antes.

Laine: Aí depois volta à prática social para entender melhor.

Bela: O saber transmitido é aquele produzido historicamente para que o aluno compreenda a prática social e faça a intervenção nela. Vamos ver então: para ensinar, o professor tem que ter o conhecimento para poder mediar, para que o aluno se aproprie deste conhecimento para utilizar na vida prática. Deve saber o processo de produção do conhecimento [...]

Laine: Assim, para a didática na pedagogia crítica, primeiro, o professor parte da prática social, depois problematiza e instrumentaliza o aluno com o conhecimento.

Bela: Que não é do cotidiano.

Laine: Aluno compreende e retorna à prática social do início.

A discussão entre as alunas motivava-as porque fazia pensar sobre a compreensão do que estava sendo estudado. Isso dava condições para as primeiras elaborações e, inclusive, para solicitar que a produção fosse lida por alunas que até então não conseguiam expressar,

<sup>17</sup>Texto: “ Dermeval Saviani” - Notas para uma releitura da pedagogia histórico-crítica”, escrita pelos autores: Maria de Lourdes Ribieiro e Margarita Victoria Rodriguez - UNIUBE/MG, 2008.

no grande grupo, como era o caso, principalmente, de Cesi. “[...] antes eu era tímida, eu tinha medo de falar, falar errado. Hoje não, eu já não tenho mais medo de falar, eu já [pausa] entendo melhor”. (CESI, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

Saviani se fundamenta no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural, pois considera o sujeito um ser concreto que se instrumentaliza com o conhecimento historicamente produzido para a emancipação da sociedade, mudando, assim, seu modo de pensar [...]. Seu método é a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a compreensão para uma nova prática social. (HADASSA, HÁLI, VIANE, LU, aula do dia 22 de novembro de 2008)

O estudo no grupo fez com que cada uma se apropriasse dos conhecimentos e expressasse sua compreensão de forma individual.

A didática crítica consiste na transformação do ser humano de forma a colocá-lo para pensar de maneira própria e não mecanizada. Essa didática procura trabalhar de forma sistematizada com problemáticas a serem resolvidas. O professor tende a fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente produzido. O docente conduz as atividades, há uma disciplina, nessa didática o professor faz uso da autoridade e não do autoritarismo, existe diálogo ente aluno e professor, onde acontece uma mediação e faz parte da didática crítica a contextualização do que acontece na sociedade para dentro da sala de aula. (LAINE, aula do dia 22 de novembro de 2008)

A ação 04 visava à construção de um sistema de problemas específicos que podiam ser resolvidos mediante aplicação do modelo geral do conceito e tinha como objetivo resolver problemas específicos, a partir da aplicação do modo geral da pedagogia crítica. Para a operação 01, as alunas assistiram ao filme “Ser e Ter”. Depois, discutiram a respeito do objetivo do filme, do papel do professor e de como eram vistos e tratados os alunos. Essas discussões foram fundamentais para a interiorização e apropriação dos conceitos, inicialmente, do grupo e, posteriormente, individuais.

Diálogos sobre o filme:

Pesquisadora: Objetivo do filme?

Ketlelen: Ajudar o aluno pensar.

Pesquisadora: O que o professor fazia para isso?

Ketlelen: Questionava, fazia pensar, refletir [...]

Pesquisadora: Como o professor organizava o ensino?

Rosa: Em grupo e por idade. Por isso, tem relação com a teoria de Vygotsky.

Ketlelen: Tem. Quando vai do grupo para individual. Igual a professora está fazendo.

Pesquisadora: Professor busca conhecer os alunos?

Rosa: Ele sabia da história de cada um.

Ketlelen: Nem por isso passava a mão na cabeça, exigia que estudassem para ir em frente.

Tiana: Ele tratava os alunos com carinho, mas também com autoridade, era exigente em tudo que fazia.

Pesquisadora: Ele tinha a preocupação em fazer aluno aprender?

Tiana: Tinha, tanto que cobrava também dos pais.

Pesquisadora: Ok, agora escrevam.

O filme trata de uma escola da zona rural, multisseriada, ou seja, uma ação pedagógica que tem por finalidade a aprendizagem, no qual o professor tem como objetivo fazer com que os alunos pensem, aprendam e se desenvolvam apropriando-se do conhecimento mediado. O educador via em seus alunos seres concretos, ou seja, capazes de desenvolver-se, mantinha sua autoridade e tratava seus alunos muito bem. (SANDY, LAINE, BELA, aula do dia 22 de novembro de 2008)

O filme trata de uma sala de aula multisseriada, ou seja, crianças de várias idades - 4 a 10 anos, localizada na zona rural da França. O objetivo do professor era preparar os alunos para a vida. Os alunos eram vistos num todo, com seus problemas, defeitos e qualidades. Existia, entre professor e aluno, relação de respeito. O professor tinha domínio do conhecimento. Para ajudar o aluno pensar fazia questionamentos para induzi-lo a ser um sujeito pensante e crítico. (SARZINHA, ANA JÚLIA, LIVIA, LÚCIA, aula do dia 22 de novembro de 2008)

A operação 02 consistia em produzir um texto sobre a compreensão que cada aluna havia internalizado do filme. Os textos que seguem são representativos, na medida em que expressam as ideias da maioria das colegas.

O filme “Ser e Ter” traz uma didática na qual o professor trabalha com as crianças em grupo, fazendo-as pensar por meio da mediação da aprendizagem. Direciona cada atividade e proporciona tempo para cada criança se expressar avaliando o trabalho do colega. Também evidencia que para aprendizagem acontecer é necessário ter disciplina e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. (BELA, aula do dia 22 de novembro de 2008)

A sala de aula multisseriada era organizada com mesas, nas quais as crianças eram dispostas em grupos por idade, fazendo com que aprendessem através da mediação. O professor aplicava atividades aos grupos, atentando para o bom desenvolvimento das mesmas, com perguntas que faziam o aluno pensar, analisar e avaliar. A disciplina era fator importante em sala e o professor com toda sua autoridade mantinha fazendo os alunos entenderem que havia um tempo para cada coisa e que era necessário para o seu aprendizado. Os alunos tinham sua concretude respeitada, pois o professor buscava alternativas junto às suas famílias para resolver eventuais problemas que dificultassem a aprendizagem. (LUÍSA, aula do dia 22 de novembro de 2008)

A ação 05 visava o controle da realização das ações anteriores e tinha como objetivo aplicar o modelo para resolução de problemas dados. A ação desenvolvida no dia 29

de novembro de 2008, das 14h 15 min às 18h 30 min, contou com a participação de 22 alunas. A situação-problema colocada como tarefa consistia em avaliar a didática utilizada no filme e se tinha alguma relação com a didática utilizada no curso, aos sábados, justificando essa percepção.

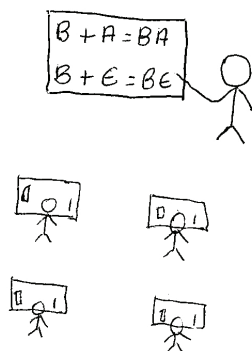
A didática utilizada pelo professor era muito boa, ele fazia com que seus alunos pensassem, refletissem sobre suas próprias respostas. O trabalho fazia com que os alunos desenvolvessem sua capacidade de fazer tudo com a ajuda dos colegas. A relação com o curso é que foi usada a mesma relação, isto é, trabalhamos em grupo, questionando com os colegas e fazendo textos. Portanto, essa interação com os colegas de sala e as tarefas sendo feita e discutida em sala de aula é uma didática muito boa. Eu me descobri, neste curso, vi que tenho mais facilidade em aprender com os trabalhos desenvolvidos na sala e discutidos com os colegas. (CATHIELLE, aula do dia 29 de novembro de 2008)

A última ação se referia à avaliação da aquisição do modelo geral, como resultado da solução de um problema de aprendizagem e tinha como objetivo avaliar a aprendizagem das alunas em relação ao conceito de didática na pedagogia crítica. Para encerrar a ação da última unidade do experimento didático, as alunas tinham como tarefa criar um modelo que representasse a compreensão individual a respeito das três didáticas estudadas. Na sequência, produziram um texto que expressasse sua compreensão a respeito do conhecimento, do ensino e da aprendizagem na pedagogia crítica. Por último, seria feita uma avaliação oral do seu aprendizado e do método utilizado durante a realização do experimento didático-formativo.

Em relação à modelação, entende-se que é importante, na medida em que permite fazer a mediação das primeiras elaborações sobre a temática em estudo. O modelo se torna significativo, quando produzir conhecimento que, de outra forma, não seria conseguido com a mesma facilidade. Portanto, o modelo necessariamente não se caracteriza como uma cópia/reprodução fiel de uma determinada realidade, mas o estabelecimento de relações que permitem dar conta do que está sendo estudado, constituindo-se, assim, um elemento importante para o desenvolvimento do pensamento teórico. Os modelos que seguem expressam a compreensão dos conceitos estudados:

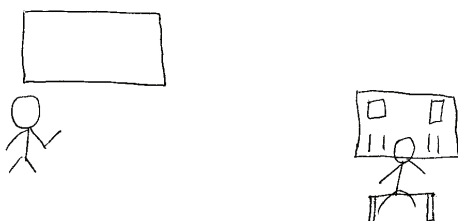
## Didática na Pedagogia Tradicional

(O conhecimento está no professor que transmite para o aluno).



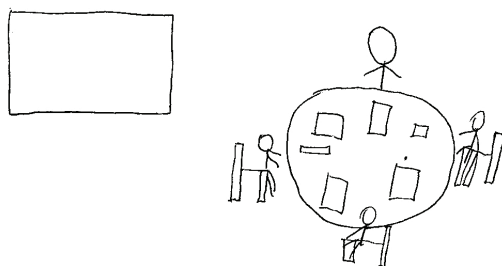
## Didática na Pedagogia Nova

(O professor facilita o acesso ao conhecimento para o aluno).



## Didática na Pedagogia Crítica

(O conhecimento se dá com a mediação do mais experiente).



Duiza 29/11/08.

Figura 9: Didática na Pedagogia Tradicional, Nova e Crítica

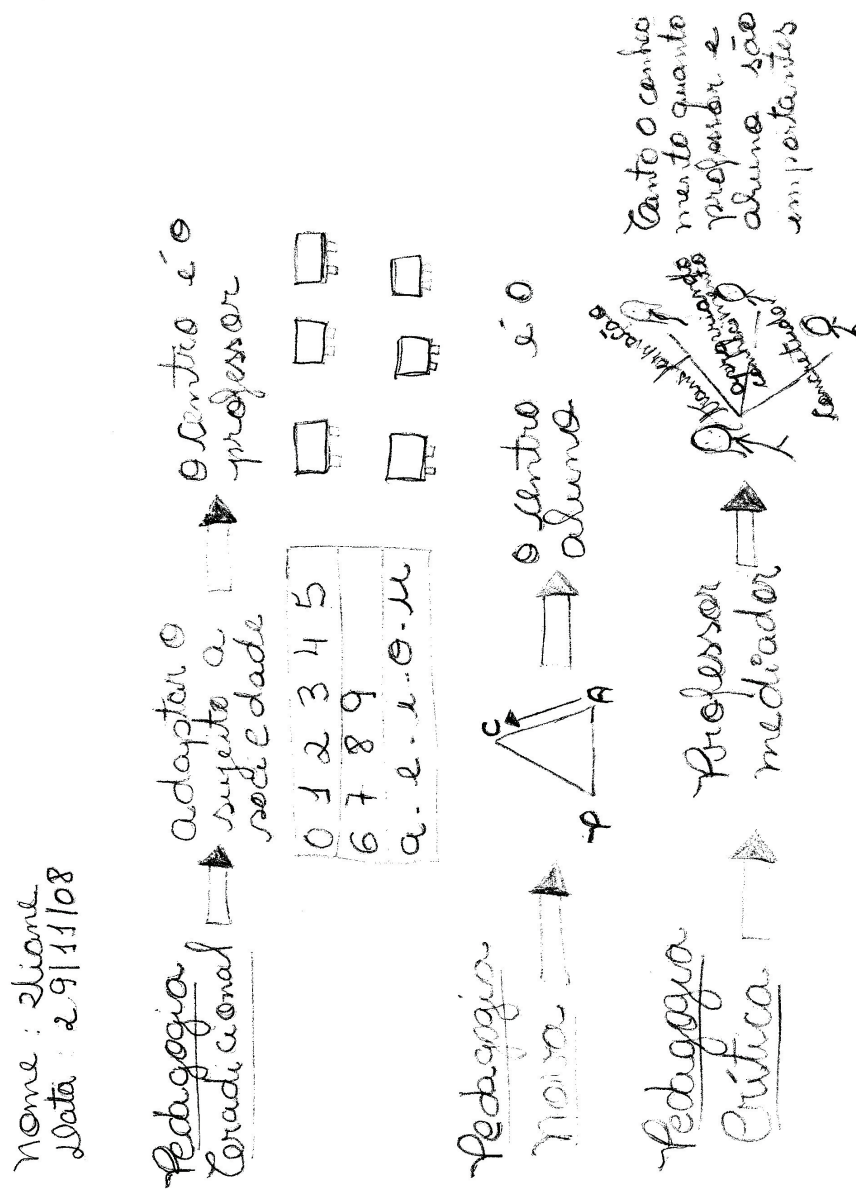


Figura 10: Didática na Pedagogia Tradicional e Crítica

Diálogo entre alunas e pesquisadora, antes de iniciar a produção solicitada:

Pesquisadora: Qual a concepção de conhecimento para a pedagogia crítica?

Bela: Produzido historicamente.

Pesquisadora: Posso utilizar o conhecimento produzido pelo método positivista?

Lucia: Não

Luísa: Dialético

Mary: Por quê?

Pesquisadora: Quem ajuda a Mary?

Hadassa: Porque o conhecimento é produzido na totalidade, concretude, nas contradições [...].

Pesquisadora: Como isto se dá?

Lili: Do geral para o particular

Pesquisadora: Só?

Yasmin: Só que ele não é mais o mesmo. Porque está sempre em movimento.

Pesquisadora: Se o conhecimento é entendido dessa forma, como é o ensino e a aprendizagem? Pensem.

Rosa: Professora, a senhora falando fica tão claro, mas colocar no papel é muito difícil.

Essas falas indicam que as alunas estavam mais envolvidas com seu processo de aprendizagem e ficavam cada vez mais exigentes e críticas em relação às próprias produções. Se antes escreviam sem pensar muito, agora, essa preocupação fazia parte da vida acadêmica, como expressam os pensamentos que seguem:

Antes era uma coisa meio imediatista, isto é isto e pronto e acabou. (LUÍSA, aluna, entrevista realizada no dia 01 de dezembro de 2008)

Agora eu tenho pensar para responder, porque antigamente parece que eu não queria pensar muito. Aí, agora eu estou refletindo mais sobre o que está sendo proposto não é. (LÚCIA, aluna, entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2008)

#### 4.4 VISÃO DAS ALUNAS SOBRE O CURSO EXPERIMENTAL

Todas as alunas que participaram do curso de extensão em que se desenvolveram as várias unidades que compunham o experimento didático-formativo fizeram uma avaliação positiva dele e, também, das mudanças que ocorreram em seu processo de aprendizagem. A fala de algumas alunas representa também a avaliação realizada pelas colegas:

Eu acho que o nosso grupo foi privilegiado porque a gente se apropriou de muitos conhecimentos. Agora a gente tem um conhecimento científico, antes era superficial. Hoje a gente consegue distinguir as diferentes didáticas [...]. (SARZINHA, aula do dia 29 de novembro de 2008)

Eu já faço esta relação com outras disciplinas, coloco muita coisa que você fala [pausa]. Então a gente já consegue fazer isso. (LAINE, aluna, entrevista realizada no dia 03 de dezembro de 2008)

Esta última fala, em especial, mostra que a aluna consegue realizar generalizações teóricas, pois se apropriou dos conceitos científicos por meio da formação do pensamento



teórico. Sem isso, a tendência era continuar com um pensamento empírico, fazendo com que as generalizações também fossem empíricas.

Uma avaliação das duas últimas unidades permite dizer que, embora as alunas já houvessem estudado determinados conceitos, nas diferentes disciplinas do curso, as carências teóricas eram significativas, principalmente em compreender o conceito de didática e como ele se modificava, em função da pedagogia predominante, nos diferentes contextos históricos.

Acredita-se, pela avaliação da pesquisadora e das próprias alunas, que a organização do ensino, a partir das ações, operações e tarefas propostas por Davídov (1988), tenha contribuído significativamente para que a maioria interiorizasse, se apropriasse e reproduzisse os conceitos fundamentais à compreensão do essencial da didática, neste estudo, o processo de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico necessário para realizar generalizações teóricas.

Tais percepções fizeram com que refletissem a respeito da maneira como se tem organizado o ensino, isto é, predominantemente a partir da definição de conceitos empíricos. Essa forma de ensinar tem se mostrado pedagogicamente ineficiente, pois os alunos decoram e reproduzem mecanicamente ‘jargões’, sem que eles contribuam para desenvolver o que Vygotsky (1991a) denomina de funções psicológicas superiores, ou seja, a capacidade de pensar, de planejar, de refletir, de analisar, de idealizar, entre outras, tão necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico. Se o ensino deixar de desenvolver essas capacidades, cria uma série de agravantes para os próprios alunos, principalmente quando, em outras situações de aprendizagem, precisam fazer uso dos conceitos e, por não tê-los desenvolvido, sentem-se, como diz Vygotsky (2001b), impotentes diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento previamente assimilado.

Outra questão que merece ser pontuada diz respeito ao cansaço de todos os envolvidos, nos dois últimos encontros do experimento didático-formativo, principalmente porque estava coincidindo com o encerramento do ano letivo e as alunas estavam com muitas tarefas exigidas pelas professoras do Curso de Pedagogia. Além disso, o fator tempo para concluir as tarefas relacionadas ao experimento impossibilitava que as alunas discutissem mais os conceitos, no grupo, e entre elas, e que refizessem as produções após as intervenções das colegas e da pesquisadora.

É preciso registrar que as ações propostas por Davídov para organizar o ensino, inicialmente pensadas e utilizadas com crianças dos primeiros anos de escolarização, tem avançado para outros níveis. Exemplo disso foi a realização desta pesquisa, envolvendo alunas do ensino superior, que permitiu fazer uma avaliação, principalmente da ação dois (de todas as unidades de ensino) que se referia à modelação que, nesta pesquisa, se deu prioritariamente por meio da produção de desenhos que expressassem a compreensão inicial das alunas sobre os conceitos em estudo. As alunas que apresentavam pouca habilidade para

o desenho questionavam essa ação, por não perceberem o significado em seu processo de aprendizagem, principalmente, no início, quando desenvolviam a ação mais por obrigação do que para refletir a respeito de como estavam estruturando seu próprio pensamento.

## 4.5 MUDANÇAS QUALITATIVAS NA APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA

### 4.5.1 Atividade Principal das Alunas

Os estudos de Elkonin cf. Facci (2004) mostram que, ao longo da ontogênese humana, existe a predominância de uma atividade que desempenha a função principal no relacionamento do ser humano com a realidade. A atividade de aprendizagem se sobressai, quando a criança ingressa na escola, por volta de seis/sete anos, embora as outras atividades predominantes nas outras faixas etárias anteriores, como a necessidade de afeto e de brincadeira, ainda se fazem presentes, mesmo com menos intensidade. “A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento”. (FACCI, 2004, p. 73). São as necessidades, tanto internas quanto externas, que levam a criança a mudar de interesse e a formar nova atividade predominante.

Nos adultos, a atividade profissional/trabalho passa a ser a predominante, embora as outras atividades também se façam presentes ainda que com menor intensidade. Como já foi dito em relação aos adultos, a atividade trabalho está muito presente na vida das alunas investigadas, uma vez que dependem dele, inclusive para financiar e continuar com as atividades de aprendizagem. Assim, durante o desenvolvimento do experimento didático-formativo, constatou-se que a grande maioria delas deixava de realizar as tarefas propostas, principalmente as extraclases, alegando falta de tempo, pois precisavam dividir o horário entre a atividade principal ‘trabalho’ com a de ser mulher, mãe, esposa e dona de casa. Caso sobrasse um tempinho, poderiam se dedicar à atividade de aprendizagem.

Como isso raramente acontecia, a garantia de estudo acabava se concentrando especificamente nos horários e espaços da sala de aula. Nessa perspectiva, os estudos de Chaiklin indicam que: “a atividade de aprendizagem não desapareceu, mas seu lugar na hierarquia de motivos tem um papel subordinado, comparado a outros motivos como qualificação intelectual e institucional”. (CHAIKLIN, 1999, p. 15). As alunas que participaram do experimento didático se envolviam na atividade de aprendizagem, prioritariamente, durante os encontros do curso, pois na hierarquia de prioridades essa atividade assumia um papel subordinado, uma vez que acaba sendo um meio, talvez, para a realização de outros interesses, como qualificação intelectual e desenvolvimento profissional.

Em relação a isso, pode-se dizer que, embora o significado social do trabalho seja o de produzir determinados produtos, o sentido dado pelo trabalhador ao trabalho pode ser outro, ou seja, o de obter um salário que permita sobreviver e, possivelmente, arcar com os custos de uma outra atividade.

#### 4.5.2 A Visão das Alunas sobre Ensino e Aprendizagem no Curso de Pedagogia

Um dado significativo que permite compreender a tentativa de as alunas aprenderem empiricamente os conteúdos escolares foi revelado nas entrevistas, quando 19, de um total de 24, afirmaram que 'aprendiam' os conteúdos ministrados pelos professores, decorando. Para isso se utilizavam de diferentes estratégias que iam da elaboração dos próprios questionários, até as leituras que se repetiam por várias e várias vezes, mas sem qualquer reflexão que permitisse compreender os conceitos.

As falas trazidas para este estudo são reveladoras, uma vez que mostram o tratamento dado pelas alunas em relação aos conteúdos ensinados pelos professores. Esses dizeres são importantes para que os docentes reflitam a respeito da didática utilizada e da forma como os conceitos estão sendo ensinados, principalmente, no Curso de Pedagogia.

Eu sempre entendi decorando, eu ia estudar e só na base [pausa] ficava ali horas e horas estudando e tentando decorar aquilo daí. Aí quando chegava na hora da avaliação se esquecesse uma palavrinha o resto já ia tudo. (ANA, aluna, entrevista realizada no dia 03-12-2008)

A gente aprendia daquele jeito que a gente aprendeu mesmo lá na escola não é, decorar. Eu pegava um livro desse aqui e ia lendo o que achava mais importante, ia riscando e lia, lia, lia, eu ficava naquilo ali, 'trocenas' vezes, parava e ficava até não decorar cada vírgula daquilo ali eu não parava. (LAINE, aluna, entrevista realizada no dia 03 de dezembro de 2008)

Antes era tudo decorado não é [...] eu decorava e a aprendizagem era só para aquele momento. (PRETA, aluna, entrevista realizada no dia 17 de novembro de 2008)

Aprendia só decorando, por isso que eu disse que tenho muita dificuldade porque eu aprendia assim decorando. Então nas provas eu tinha que decorar. (MARY, aluna, entrevista realizada no dia 01 de dezembro de 2008)

Se, por um lado, as alunas aprendiam decorando para reproduzir mecanicamente o conteúdo nas avaliações, por outro, 5 alunas das 24 demonstravam uma preocupação em apreender os conteúdos, mesmo que de forma fragmentada, superficial, imediatista e sem conseguir estabelecer relações com outras disciplinas. A fala de algumas expressa essa forma de aprender:

A gente tem o costume de olhar a disciplina cada uma por si, não é?. Tanto é que a gente não associava planejamento com currículo, sendo que os dois

estão totalmente ligados. (LILI, aluna, entrevista realizada no dia 26 de novembro de 2008)

Antes a gente aprendia de uma forma, assim, superficial não é, uma coisa que era lançada pra gente, era praticamente uma coisa que era jogado e a gente pegava aquilo dali e achava que era uma verdade, a gente não ia atrás para pesquisar, para analisar, de ter uma visão mais crítica. (SARZINHA, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

Agora eu vejo que eu preciso fazer essa relação que enriquece mais minha aprendizagem, antes eu era uma coisa meio imediatista, isso é isso e pronto e acabou. Não que eu tive facilidade pra decorar. Eu prefiro entender e escrever, escrever a forma que eu compreendi do que está lá escrito. (LUÍSA, aluna, entrevista realizada no dia 01 de dezembro de 2008)

Os depoimentos a respeito de seu processo de aprendizagem ratificam a tese de Davídov de que a forma tradicional de organização do ensino contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

### 4.5.3 A ZDP Inicial em Relação ao Conceito de Didática

Para se ter uma ideia inicial das zonas de desenvolvimento real das alunas, em relação ao conceito de didática, optou-se por realizar uma produção escrita para saber que compreensão tinham a respeito dos conceitos relacionados ao objeto de estudo da didática, mais especificamente do ensino e da aprendizagem, a fim de que, no decorrer da realização do experimento didático, se pudessem identificar possíveis mudanças nas ZDPs, quando as alunas estivessem em atividade de aprendizagem. É importante lembrar que somente as alunas presentes no primeiro encontro realizaram essa tarefa e que todas as participantes já haviam cursado a disciplina de didática. Feitos os esclarecimentos, passa-se à análise da produção escrita das alunas.

Uma leitura mais aligeirada e superficial das produções permite pensar que a maioria tem uma compreensão significativa dos conceitos em estudo. No entanto, quando se faz uma análise mais cuidadosa dos textos, identifica-se certa precariedade em lidar com os conceitos fundamentais à compreensão da disciplina de didática. De certa forma, o que algumas alunas reproduzem expressa uma compreensão que, provavelmente, tenha sido memorizada mecanicamente, a partir da realização de leituras e/ou de discursos presentes no meio acadêmico e, principalmente, no decorrer da disciplina de didática. Essas questões podem ser percebidas nos fragmentos que seguem:

A aprendizagem é tudo aquilo que me foi transmitido e, com isso, consigo entender, argumentar e questionar. Ou seja, aquilo que já consigo ter certo domínio diante do que me foi ensinado. Ensino seria a forma de como foi transmitido algo e como consegui internalizá-lo. Didática é a metodologia usada para ensinar. (PRETA, produção textual realizada no dia 09 de

agosto de 2008)

A aprendizagem é o que se assimilou a partir de algo que foi ensinado [...]. Ensinar significa passar conhecimento, é ajudar no desenvolvimento de alguém e a didática vem pensar na melhor forma de ensinar para provocar um desenvolvimento progressivo no ser humano. (BELA, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

A aprendizagem se dá de várias formas, pode ser formal, ambiente escolar, informal e não-formal, que não necessariamente na escola, mas também no cotidiano. Ensinar está ligado em como o conhecimento é transmitido aos outros e internalizado como conteúdo que terá sucesso se bem aplicado. A didática é a arte de ensinar, é flexível e muda com o passar do tempo. É a forma de como se dá o ensino, como ele é organizado. (LAINE, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

Os textos produzidos revelam uma compreensão pontual e superficial dos conhecimentos, ou seja, uma produção em que cada conceito é definido de maneira pontual e fragmentada, parecendo-se mais com um jogo de palavras sem muita articulação, consistência e coerência teórica.

Além disso, as alunas se colocam como sujeitos receptores, passivos e prontos para receber e reproduzir mecanicamente as informações que foram sendo recebidas. Essa forma de conhecimento, para Davídov (1988), se caracteriza como um saber empírico, importante, mas que contribui pouco para o desenvolvimento do pensamento cognitivo. Como se pode perceber, tal forma de ensino acaba contribuindo pouco para o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno dificilmente consegue fazer generalizações teóricas com o que aprendeu, e usá-lo, inclusive em diferentes situações de sua vida.

Outra situação bastante presente na produção das alunas refere-se à compreensão da didática como método e/ou metodologia de ensino utilizados pelo professor para “passar/transmitir” o conhecimento e/ou informações aos alunos, como se observa nas produções que seguem:

O ensino e a didática estão interligados, pois a didática é o método que utilizo para alcançar o conhecimento e o ensino é como vou fazer para que alguém adquira um conhecimento. (KETLELEN, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

Aprendizagem é tudo que aprimora o conhecimento adquirido no dia a dia. Ensino é transmitir o conhecimento historicamente produzido e didática é o método como eu vou ensinar. A forma em que eu vou ensinar (LÚCIA, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

Embora apareçam, nessas produções, conceitos importantes da teoria histórico-cultural, da teoria da atividade e da teoria do ensino desenvolvimental, como internalização, integração, mediação, conhecimento historicamente produzido, apropriação, entre outros reforçam-se as ideias de que esses conceitos são citados em forma de ‘jargão’ que foram

sendo memorizados e reproduzidos mecanicamente sem muita compreensão do seu significado. Essa percepção foi sendo confirmada, ao longo do desenvolvimento do experimento didático, quando se percebeu que a maioria das alunas não conseguia falar a respeito do significado e, muito menos, realizar generalizações teóricas com esses conceitos.

Outra questão que merece destaque refere-se à avaliação que as alunas fazem a respeito da organização do ensino e do domínio dos conceitos por parte dos professores. Além disso, as produções que seguem possibilitam reflexões significativas sobre a concepção de ensinar e de aprender, do significado de apropriação e desenvolvimento da autonomia de pensamento, bem como a interação e a mediação que também aparecem como importantes:

Quanto ao ensino o professor deve planejar e entender bem o conteúdo para que ele explore e transmita ao aluno com segurança, fazendo com que o aluno internaliza o conhecimento passado. E a didática está relacionada para arte de ensinar, ou seja, fazer com que os alunos pensem criticamente e se apropriem do poder da autonomia de pensamento. (BAIXINHA, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

A aprendizagem é feita através de um mediador que tenha um conhecimento maior e queira que seu aluno também o tenha, independente da sua forma de ensinar, ou melhor, de sua didática. Dessa forma, a didática é planejada através das práticas educativas e aplicada, tendo como objetivo a aprendizagem. Por isso, seu objeto de estudo é o ensino, uma vez que ele é a forma na qual o aluno aprende. (YASMIN, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

Assim, a didática, ao mesmo tempo em que expressa a compreensão da ‘arte de ensinar’, na perspectiva de Comênio<sup>18</sup> (1985), aparece como uma necessidade de organizar o ensino, para que o aluno se aproprie, não da autonomia de pensamento, como a aluna se refere, mas dos conceitos historicamente produzidos para que desenvolva o pensamento cognitivo, tornando a autonomia de pensamento uma realidade. Enfim, o que as alunas escrevem em seus textos deixa perceptível a pouca clareza dos conceitos, porém não se pode negar a tentativa de ampliar a compreensão a respeito deles.

Na sequência, as produções pontuam conceitos da teoria histórico-cultural, como apropriar e interagir que, no entanto, precisam de uma maior clareza teórica; exemplo disso: “o ensino é apropriação do conhecimento adquirido; a educação é historicamente construída; para construir e aperfeiçoar cada vez mais seus conhecimentos”. As produções indicam certa precariedade conceitual, por parte das alunas, uma vez que conceitos importantes da teoria histórico-cultural acabam sendo ‘confundidos’ com os conceitos da teoria construtivista.

A aprendizagem vem junto com a educação que é historicamente construída, juntamente com o ensino que é apropriar do conhecimento adquirido e a didática e achar uma melhor maneira de fazer com que o aluno aprenda

---

<sup>18</sup>João Amós Comênio. Didática Magna. (Trad. Joaquim Ferreira Gomes). 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

no seu contexto social, ajudar a achar soluções. (MARY, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

Didática tem como objetivo ensinar. É a maneira que o professor ensina, orienta, ou seja, dirige o ensino para haver uma boa aprendizagem, interagindo com os alunos, respeitando suas experiências para construir e aperfeiçoar cada vez mais seus conhecimentos. (HÁLI, produção textual realizada no dia 09 de agosto de 2008)

Os fragmentos das produções, considerando suas particularidades, representam o pensamento das demais alunas e permitem afirmar que, de maneira geral, elas se apropriaram de uma visão reduzida, fragmentada e individualizada dos conceitos básicos que envolvem a didática. A pouca compreensão das diferentes concepções de conhecimento, de aprendizagem, de pedagogia e de didática foram visíveis durante a realização do experimento didático-formativo e isso aparece, de forma significativa. Vale lembrar que as alunas estudaram alguns desses conceitos nas diferentes disciplinas do curso: princípios da ciência da educação, iniciação à pesquisa, história da educação, filosofia da educação, introdução à psicologia, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, entre outras.

Inicialmente, pode-se dizer que há uma sobreposição de senso comum e/ou de conhecimento empírico em relação ao conhecimento científico e uma tentativa de 'definir' cada conceito, a partir das percepções que foram sendo elaboradas com os textos e/ou com os estudos realizados nas disciplinas, e, ainda, com a concepção dos professores. Na leitura das produções textuais percebe-se um esforço das alunas em articular esses conceitos, mas a carência conceitual impediu uma elaboração mais consistente, pois ainda carecem de conhecimentos para relacionar os conceitos necessários a uma produção mais elaborada.

Depois de analisar as entrevistas realizadas, no final do experimento didático-formativo, pode-se afirmar que as produções textuais, realizadas no início do experimento refletem um discurso pronto e sem muita reflexão. Dessa forma, o aluno reproduz uma definição que foi transmitida e que conseguiu memorizar mecanicamente, sem ter construído significado para aquele determinado conceito que utiliza.

Nesse sentido, é possível dizer que as alunas ainda precisam internalizar e se apropriar do significado dos conceitos, uma vez que vêm de um ensino escolar que induz à memorização mecânica, no qual as definições são frágeis e superficiais. Com isso, sentem-se incapazes de empregar conscientemente tais conhecimentos, fazendo com que tenham pouco sentido em seu processo de aprendizagem.

Em relação à ZDP inicial, a avaliação que se fez era a de que as alunas apresentavam elaborações mecânicas, sem explicitar sua compreensão, como se a produção escrita fosse 'coisa do outro'. Assim, se colocam como sujeitos passivos e prontos para receber e repetir as informações transmitidas pelas professoras.

Além disso, há uma compreensão da didática como método e técnica de ensino,

das quais os professores se utilizam para transmitir as informações/conhecimentos que são recebidos como verdade absoluta a serem memorizadas e reproduzidas mecanicamente.

#### 4.5.4 A Nova ZDP em Relação ao Conceito de Didática

Uma análise mais criteriosa das produções iniciais pôde dar uma ideia da zona de desenvolvimento real - ZDR das alunas; posteriormente, foram analisados os textos elaborados durante o decorrer do experimento didático-formativo e, por fim, as entrevistas que também forneceram subsídios para avaliar o desenvolvimento cognitivo das pesquisadas. Por meio desses elementos, foi possível pontuar significativas mudanças na forma de pensar de todas as alunas, o que não significa que todas conseguiram, no mesmo período de tempo, chegar ao desenvolvimento cognitivo, no sentido que Davídov tem defendido ao longo de seus estudos.

Os depoimentos que seguem indicam tais mudanças, a partir da organização do ensino porposta por Davídov, em relação aos conceitos abordados logo no início do experimento. Um dado que chamou a atenção da pesquisadora refere-se ao fato de que a produção textual inicial foi elaborada a partir da definição pontual dos conceitos. A impressão era a de que era fruto de memorização e reprodução mecânica, sem muita preocupação com o significado daquilo que estava sendo registrado.

No final do experimento, as produções estavam bem mais pensadas, refletidas e elaboradas, e a preocupação com a definição era menos intensa, gerando, com isso, possibilidades de uma melhor apropriação e reprodução dos conceitos, tanto na maneira de expressar oralmente o pensamento quanto na produção escrita. Na sequência das falas, fez-se uma melhor avaliação das mudanças percebidas:

Ensinar [pausa] tem a ver com tudo, com a sua concepção, com as teorias, com os métodos de produzir conhecimento, com a didática, com tudo. Ensinar é você refletir, pensar para depois agir. Em tudo, nossa, é tudo tão complicado [risos]. Aprender seria você assimilar [...] se apropriar dos conteúdos que o professor está passando, mediando [...]. Didática tem relação com o que o professor pensa. É a concepção que ele tem de aluno, a concepção que ele tem de ensino e de aprendizagem, como ele acha que essa relação se dá, os conteúdos, o currículo, o plano dele tudo isso, tudo o que envolve esse processo de ensino eu acho que é didática. [...] Para eu conceituar didática eu tenho que falar das teorias, das concepções, do planejamento, de avaliação, de aprendizagem e de ensino, do professor. É tanta coisa. (LILI, aluna, entrevista realizada no dia 26 de novembro de 2008)

Ensinar, com certeza, não é algo fácil. É uma das coisas mais difícil porque precisa ter clareza dos métodos [...]. É muito complicado porque não é simplesmente passar um conteúdo de qualquer forma. Tem que ser fundamentado em algum pensamento que te dê clareza do que e como realmente você vai ensinar. Aprender é um processo contínuo. É a apropriação do



conhecimento já produzido por alguém [...] pra transformar a minha própria realidade, pra mudar, pra intervir. Quando eu pensava em didática era método, era uma metodologia, uma forma de ensino, mas eu não tinha clareza do que era método, dessa forma de ensino [...]. No curso aprendi que didática tem um método, tem a aprendizagem e tem a forma de ensino, mas tudo isto tem uma fundamentação [...] hoje eu sei que a didática, além do método, tem uma pedagogia que tem que estar inter-relacionada. Tem que estar tudo no mesmo método [produção do conhecimento] relacionado senão vai haver uma contradição, uma bagunça e não vai haver uma aprendizagem valorativa. (HADASSA, aluna, entrevista realizada no dia 02 de dezembro de 2008)

Essas falas são representativas, no sentido de expressar o pensamento da maioria das alunas que participaram da pesquisa. Nota-se que houve um desenvolvimento significativo em relação às percepções referentes aos conceitos propostos no início do experimento. Além disso, as alunas apresentam uma elaboração textual com mais consistência teórica e com certa cautela, o que não acontecia na elaboração analisada anteriormente - as alunas definiram os conceitos de forma mecânica - ou como bem disse Hadassa “eram frios, sem ligação com outros conceitos”. Na medida em que se apropriam dos conceitos, percebem que conceituar vai muito além do que somente definir, pois precisam refletir, analisar, estabelecer relações que são necessárias às generalizações teóricas, a fim de saber aplicá-los nos diferentes contextos da vida.

Além de superar uma série de carências conceituais imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo, a totalidade das alunas também precisava aprender a lidar com outros desafios que se faziam presentes, mesmo antes do início do experimento didático. Por isso, os primeiros encontros foram de muita expectativa em relação a metodologia de ensino que estaria sendo utilizado. Tanto que, no decorrer da realização de cada ação, era perceptível certa ansiedade por parte dos envolvidos, uma vez que a dinâmica das tarefas era diferente do que costumeiramente se desenvolvia em sala de aula. Embora a organização das alunas, em grupos, praticamente fosse uma rotina, o primeiro diferenciador se referia à participação de cada uma no grupo - era preciso muito mais do que estar no grupo - todas precisavam ler todo o material, discutir e expressar suas percepções/compreensões a respeito de cada tarefa.

Inicialmente essa prática causou certo estranhamento, pois era comum, durante as aulas observadas, uma assumir a ‘liderança’ no grupo e dizer o que e/ou simplesmente fazer para as demais colegas o que estava sendo solicitado. O depoimento da aluna Luísa expressa o pensamento da maioria das alunas, em relação à organização dos grupos, em sala de aula e, ao mesmo tempo, faz uma avaliação das mudanças percebidas durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem.

Eu acho que depende da forma de se organizar o ensino para que tudo aconteça. No curso a organização dos grupos não ficou tão solta. Porque

na sala a gente tem uma certa tendência de formar grupo de cinco que não tem dificuldade e um grupo de cinco, quatro que um tem dificuldade e tem um que vai levar os outros nas costas. Quando eu discuto, na sala, que não gosto de trabalho em grupo é justamente por isso. Mas, mais do que o trabalho de carregar um ou outro, eu vejo assim, essa forma de organizar o ensino e de estar visitando o grupo, cobrando, lembrando, não dando tempo para outra atividade que não seja aquela que planejou. Na sala eu vejo que fica muito assim, na leitura de apostila, na leitura de apostila e a gente não produz. A gente não produz, não tem aquela produção rigorosa que a senhora fazia, porque a cada discussão produzir um texto, um parágrafo que seja pequenininho e depois quando vai fazer aquela discussão você tem oportunidade de ampliar, de trocar. Então eu acho que na sala o que falta, para a gente aprender melhor é essa organização e cobrança mais rigorosa, fica meio solta. Na sala falta aquela organização mais rigorosa mesmo. (LUÍSA, aluna, entrevista realizada em 01 de dezembro de 2008)

Organizar e viabilizar a atividade de ensino, para que o aluno desenvolva a capacidade de pensar, de refletir, de analisar, de raciocinar, de planejar, de relacionar entre outras são, sem dúvida, de competência do professor. É ele o responsável por criar situações de aprendizagem, tendo como ponto de partida o desenvolvimento real dos alunos, incentivando para que eles desenvolvam outras ZDPs. Para isso, necessário se faz superar o discurso de que os alunos desaprovam outras práticas de ensino, diferenciadas das aulas expositivas/tradicionais, uma vez que esse discurso deixa de ser confirmado, quando os alunos vivenciam outras formas de se apropriar dos conhecimentos.

Eu, na minha maneira de agir [...] com o meu grupo, era que cada um lia, não tinha discussão sobre aquilo que a gente estava lendo. Cada um fazia um pedacinho e não tinha discussão [...]. Hoje eu acho que nossa [...] [pausa]. Hoje, eu vejo que é diferente. A aprendizagem em grupo tinha significado, mas não tinha tanta significação como tem hoje, trabalhar em grupo hoje é diferente, tem um outro significado. (MARY, aluna, entrevista realizada em 01 de dezembro de 2008)

Na realidade, dificilmente se utilizam, nas práticas pedagógicas, situações que gerem conflitos cognitivos a respeito de problemas de conhecimento para fins de aprendizagem. Esta prática vem ao encontro dos estudos de Pontecorvo (2005), quando mostram que muitos professores não consideram que a troca e a comunicação entre os estudantes possam ser compreendidas como fonte e auxílio para a aprendizagem de conceitos. Em consequência disso, foi preciso muita insistência, paciência e persistência, por parte da pesquisadora, para que as alunas fossem exercitando uma prática de leitura, de discussão, de questionamento e de síntese das ideias que julgavam ser as principais nos textos. Essa organização do ensino, segundo Chaiklin, tem como objetivo primeiro “desenvolver uma relação inicial geral que caracteriza uma área de problemas e descobrir como esta relação aparece em muitos problemas específicos”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

As primeiras elaborações realizadas coletivamente possibilitaram que, no decorrer das diferentes ações, cada aluna elaborasse sua compreensão a respeito dos conceitos, em

estudo.

Hoje percebo que a aprendizagem pode ser constituída de forma mais prazerosa que é por meio da socialização. A relação com o outro nesse processo serve de apoio e faz com que as contradições venham à tona e você começa a se perguntar porque o outro pensa diferente de você. Nessa perspectiva nasce o diálogo entre os indivíduos para compreender as divergências de pensamento. O que nos leva a crer que nada tem somente um sentido, uma interpretação, um ponto de vista. Dessa forma, você entender que o pensamento do outro é importante, então relacioná-o ao seu e nessa junção de aprendizagem você constrói um novo ponto de vista que não é somente do outro ou somente seu, mas é uma nova visão, ampla, única a que é só sua. (ANA JÚLIA, aluna, entrevista realizada em 23 de novembro de 2008)

Uma outra questão, levantada durante o período de observação, em sala de aula, que merece ser pontuada diz respeito a uma prática muito comum entre os professores que consiste em selecionar diferentes textos e/ou fragmentos de livro para serem distribuídos entre os diferentes grupos, a fim de que sejam apresentados em forma de seminários. Com isso, cada aluno e/ou grupo ficava com um capítulo ou texto que acabava sendo subdividido em partes ainda menores. Cada um lia a sua parte, para, posteriormente, apresentar para o próprio grupo que, na maioria das vezes, desconhecia a totalidade do fragmento proposto ao grupo, e aos demais colegas, como se pode observar na produção.

O professor chegava lá e dava um capítulo para estudar e apresentar na semana que vem. No final de semana não tinha tempo para reunir o grupo, tem pessoas casadas e que tem problemas nos finais de semana. Então o que salvava era você ficar com tal parte do capítulo, a outra com tal [...] e a outra pessoa com outro e tal. Aí a pessoa fazia um resumo da parte do capítulo e ia lá na frente e explicava. Na outra semana não lembrava mais nada daquilo [...]. Aí vem com aqueles textos de um livro grande e a gente não sabe o que vem no meio. Se está no meio não sabe o que vem no começo e nem no fim. (YASMIN, aluna, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2008)

As próprias alunas passaram a avaliar essa prática como pouco significativa e começaram a apontar algumas estratégias que podem facilitar o processo de aprendizagem, ao sugerirem que o professor, ao invés de fragmentar o livro em estudo, organize o ensino de tal forma que todos tenham acesso à totalidade da obra: “Se fosse pegar um livro e todos lerem desde o começo para todos entender. Quando chega ao fim da disciplina, se todos leram a mesma parte, fica mais significativo para todos”. (YASMIN, aluna, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2008)

Outro ponto importante que merece ser destacado se refere à exposição das produções, uma vez que, em sala de aula, geralmente, são os mesmos que apresentam; os mais desinibidos verbalizam as produções e os mais tímidos acabam se ‘omitindo’ de participar. No curso, uma das condições era a de que todos expressassem sua compreensão a respeito das tarefas propostas. Isso, de certa forma, consumia um tempo maior em função da inibição

de algumas alunas que apresentavam dificuldades em se expressar e/ou até mesmo em ler seus textos.

Essas questões foram sendo superadas, no decorrer das unidades, quando algumas alunas começaram a entender a importância das discussões com os membros do grupo. Liam e discutiam os textos, questionavam mais, pensavam sobre o que estavam lendo e relacionavam-no com outras tarefas realizadas. A partir disso, observou-se a presença mais consistente do uso da linguagem e da comunicação oral, como forma de mediação didática, utilizada para expressar o desenvolvimento do pensamento das alunas.

Eu acho que no curso a gente estava mais empolgado, tinha mais responsabilidade com a aprendizagem [...] estava mais comprometido com a aprendizagem. [...] Parece que na aula, muitas vezes, a gente fica meio desmotivado, acho que tem muita relação com a forma do professor trabalhar. A gente acha a aula meio cansativa, meio rotineira e no curso é diferente [...] cada hora você dá um texto diferente e com uma tarefa diferente para os alunos fazerem. [...] deu certo, deu resultado, todo mundo participou [...] todo mundo estava gostando [...] achando interessante [...] ajudou com certeza na nossa aprendizagem. (LÚCIA, aluna, entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2008)

Ao vivenciar outras perspectivas de aprendizagem, as alunas, muito mais do que se preocupar somente em obter a aprovação, passaram a acreditar na possibilidade de realmente aprender e ampliar a capacidade de pensar teoricamente. Nessa perspectiva, os estudos de Vygotsky indicam que: “Todas as funções superiores se originam como relações efetivas entre indivíduos humanos”. (VYGOTSKY cf. DANIELS, 2003, p. 480). Essas relações entre os diferentes indivíduos foram significativas, no sentido de contribuir para a aprendizagem das alunas.

Eu só vim aprender isso realmente depois do curso. Que eu fui relacionando que sempre um conteúdo poderia se ligar a outro. Hoje com certeza eu vejo a aprendizagem, pra mim, de outra forma, eu tenho essa preocupação de entender o todo. A partir do que está sendo explicado fazer relação com outros conteúdos, outros conhecimentos para aprimorar o que a gente já viu. (HADASSA, aluna, entrevista realizada em 02 de dezembro de 2008)

Eu achei interessante também o trabalho em grupo, porque eu sempre tive dificuldade em trabalhar em grupo e com o curso eu tive mais facilidade de lidar com o grupo, de tirar dúvida, as meninas, as vezes, vinham e me explicavam e eu consegui superar as dificuldades que eu tinha, muito dificuldade, de trabalhar em grupo, porque eu ficava no grupo quietinha, isolada, eu não tirava as dúvidas no grupo e eu nem aprendia. (ANA, aluna, entrevista realizada no dia 03-12-2008)

A percepção inicial das alunas, de que a aprendizagem se dava de forma fragmentada e disciplinar, passa a ser compreendida de forma interdisciplinar, na medida em que conseguem compreender a totalidade que envolve os conceitos, mesmo estando organizados em disciplinas.

Primeiro eu, pelo menos, pensava assim: não, eu não posso colocar isso porque é da matéria da professora tal, há isso é da matéria tal. Agora não, agora eu posso me utilizar de todas elas para elaborar as respostas. Hoje eu não vejo as disciplinas cada uma na sua gavetinha, eu posso englobar todas. E hoje eu acho que eu consigo fazer isso. (LÚCIA, aluna, entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2008)

Eu vejo que eu preciso fazer estas relações que enriquecem mais minha aprendizagem, antes eu era meio imediatista, isso é isso pronto e acabou [...]. eu acho que mudou de maneira significativa porque eu [...] preciso entender para eu conseguir aprender, E da forma que a gente estudou eu vou fazendo uma ligação com a outra, vai ligando uma com a outra e é uma forma de ampliar não é. (LUÍSA, aluna, entrevista realizada em 01 de dezembro de 2008)

Superar uma sistemática de aprendizagem, fundamentada na prática de decorar que vinha sendo reproduzida, durante os anos de escolaridade, se constituiu em um dos maiores desafios às alunas, pois permanecia certa desconfiança de que isso poderia não dar certo e resultar em notas baixas nas ‘provas’ institucionais. A entrevista realizada com uma aluna mostrou a angústia e o pavor diante da proximidade das provas bimestrais. A necessidade de decorar e reproduzir fazia com que acordasse de madrugada e ficasse mentalmente reproduzindo os textos, para ter a certeza de que havia decorado tudo o que julgava necessário para a prova do dia seguinte. A partir da experiência vivenciada no experimento, a aluna nem consegue acreditar que pode aprender diferente e diz:

Eu não sei como está minha cabeça. Deixa passar as provas para eu ver como vou conseguir lidar com isso [...]. Eu acho que estou conseguindo, mas é cedo para falar. (BELA, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

A pedido da aluna marcou-se nova entrevista para que falasse a respeito de possíveis mudanças em seu processo de aprendizagem. Bela precisava ter a certeza de que era possível aprender sem ‘decorar os conteúdos’ e isso estava referendado nas notas das provas, uma vez que era o sucesso nelas que conferiria a certeza de que era possível se apropriar e reproduzir os conceitos, sem decorar mecanicamente.

Eu acho que foi bem diferente. Foi diferente pra mim e até pra meu psicológico [risos]. Acho que você estudar e não decorar [...]. Ficava lendo a folha que eu fazia rascunho pra memorizar e trazer para [pausa] foi superado [...]. Claro que com o texto você tem que saber, mas é como a gente falou: Estudar é preciso e quando você estuda e lembra, consegue fazer relações, colocar na prova [pausa] eu achei o máximo. Agora que eu tirei nota máxima. Eu creio que agora acabou [risos] eu acho que eu tinha medo de falar, eu creio que está, que meu ensino [pausa] as vezes é difícil falar que você evoluiu, ficou aquele vínculo de saber que você evoluiu, sabe fundamentar. (BELA, aluna, entrevista realizada no dia 02 de dezembro de 2008)

A fala de outras alunas indica mudanças importantes na maneira de pensar, na medida em que se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa e faça sentido para quem aprende.

Agora fica melhor porque a decoreba logo você esquece, quando a gente aprende não esquece, fica com você. Agora eu não esqueço o que aprendo, antes eu esquecia porque simplesmente decorava. [...] Eu pensava assim: quem nasce burro é sempre burro. Já hoje eu penso assim: você tem capacidade de aprender, basta você se esforçar e, as vezes tem dificuldades, mas por mais lento que seja, você aprende também. (LÚCIA, aluna, entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2008)

Eu aprendi que não é bem assim [decorar]. A gente tem que aprender, procurar aprender o que a gente está estudando, está vendo, procurar entender e depois na hora da avaliação eu coloco ali o que eu entendi, com as minhas palavras, não precisa ser exatamente igual ao que está lá na apostila. Tem que colocar a forma com que eu aprendi, na avaliação. (ANA, aluna, entrevista realizada no dia 03-12-2008)

Algumas alunas revelaram, nas entrevistas, que durante a realização do experimento didático, sentiam a necessidade de aprender e, mesmo não sabendo expor/explicar os reais motivos dessa necessidade manifestada, tendiam a dizer que: “no curso a gente ficava preocupada em aprender porque a gente percebia que a senhora também estava preocupada em ensinar. Então isso chamou muito nossa atenção”. (SARZINHA, 24 de novembro de 2008). “No curso parece que a gente sentia necessidade de aprender. Tanto escutar, ouvir, ler. [...] todo mundo lia, trazia lido de casa poucos faziam, mas a gente percebia aquela necessidade”. (SANDY, aluna, entrevista realizada em 02 de dezembro de 2008)

Essa maneira de pensar das alunas pode ser interpretada da seguinte forma: o fato de o professor se envolver mais ativamente com o processo de ensino e demonstrar preocupação com a aprendizagem dos alunos, faz com que estes se comprometam mais e se envolvam com as tarefas e sintam o desejo/necessidade de aprender.

Em outras situações, o oposto também pode acontecer e isso tem acarretado desmotivação, principalmente quando os alunos percebem que o professor carece de uma formação teórica mais consistente para mediar o processo de ensino e de aprendizagem.

Tem professor que parece que vem tão despreparado, eu não sei como vou falar isso [...] acho que um monte de gente vai falar isso sabe. Há vamos fazer uma mesa redonda, aí vai ficar toda vida fazendo a mesma coisa, tem que pegar a apostila e fazer um círculo na sala e o professor vai ficando ali. Já tem outro chega e lê, lê lá na frente aquela coisa que dá vontade [pausa]. (SANDY, aluna, entrevista realizada em 02 de dezembro de 2008)

Essas práticas de ensino acabam contribuindo pouco para o desenvolvimento do pensamento cognitivo dos alunos. Porém, quando se propõem outra organização do ensino, é possível envolver o aluno nas tarefas. O pensamento de Luísa expressa esse resultado ao dizer:

Não tem como não ter influenciado. A gente pára de ver a coisa pelo imediatismo e começa a refletir. Agora mesmo a prova que eu acabei de fazer sobre o estágio, não tinha nada assim de texto, mas a análise que eu fiz falando de escola, do currículo, da avaliação, do planejamento e da visão das pessoas que eu entrevistei na escola. Então na sala não tem como não perceber certas coisas, o positivismo não é, de que aquele blá blá blá que é tudo maravilhoso e quando chega à prática você vê que não é nada daquilo. Aquela visão bonita, a filosofia é tão bonitinha e na hora da execução não é nada daquilo. Então você para de ver as coisas de forma limitada. Quando se discute qualquer outra matéria não tem como você não fazer estas relações, quer entender o que tem por traz. (LUÍSA, aluna, entrevista realizada no dia 01 de dezembro de 2008)

A síntese da participação, do envolvimento e do desempenho das alunas individualmente, no grupo e no coletivo, durante a realização do experimento didático-formativo, permite dizer que as principais mudanças referem-se à leitura e discussão da totalidade do material em detrimento dos fragmentos a que estavam acostumadas em sala de aula.

Os questionamentos no grupo e entre eles foi fundamental para a compreensão de que também se aprende quando os colegas expressam sua compreensão a respeito do que estão lendo e/ou discutido. Essas discussões desencadearam o envolvimento de conceitos de outras disciplinas, o que facilitou o processo de aprendizagem.

A aceitação de situações problematizadoras que necessitavam de reflexão, de discussão e de posicionamentos diferentes envolveu os componentes do grupo que tiveram uma participação mais ativa na realização das ações, operações e tarefas previstas para a apropriação de cada conceito. Isso fez surgir a necessidade e o desejo de aprender, ao invés de decorar para se sair bem nas provas.

As produções orais e escritas passaram a ser mais elaboradas e refletidas, tanto que algumas alunas passaram a ler, se posicionar e sugerir mudanças para melhorar a produção inicial das colegas. Essa prática desencadeou a autorização de aprender com a mediação dos que haviam desenvolvido mais ZDPs e permitiu um maior envolvimento com o processo de aprendizagem, na medida em que algumas superavam o 'complexo' de inferioridade e/ou de incapacidade para aprender. Com isso, as que eram consideradas mais tímidas passaram a escrever e a ler suas produções para os demais grupos, pois suas elaborações apresentavam-se com mais coerência e consistência teórica.

Por fim, a totalidade das alunas compreendeu que é possível se apropriar e reproduzir os conhecimentos produzidos historicamente, de forma significativa, tanto para serem utilizados na vida pessoal quanto profissional.

A entrevista de uma aluna consegue expressar muito do que está sendo escrito, quando diz:

Antes eu falava em desistir. Agora, nossa, eu quero ir em frente, estou me sentindo muito melhor. Às vezes eu achava que não dava conta, agora eu

sei que eu dou conta. Porque eu não daria conta? [...] Agora eu estou me sentindo melhor, eu estou mais ligada, até meu marido acha que estou mais feliz, mais otimista, porque primeiro era ruim. Eu pensava em desistir, desistir, agora não. [...]. Agora eu procuro ler e procuro compreender, antes eu lia para decorar, agora eu leio mais devagar, penso mais. Antes eu lia, lia e não pensava. Eu estudava e parecia que eu ia ficar doida sabe. (LÚCIA, aluna, entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2008)

Entender o desenvolvimento cognitivo das alunas foi, sem dúvida, um grande e constante desafio, que teve início com as primeiras leituras a respeito do assunto e se intensificaram durante a preparação, execução e análise dos resultados das observações e do material produzido durante a realização do experimento didático. Buscar subsídios, na avaliação dos próprios participantes da pesquisa, ajudou a fazer uma avaliação mais consistente dos resultados obtidos, a partir da organização das atividades de ensino, fundamentada em uma prática didático-pedagógica que visa o desenvolvimento cognitivo das alunas.

## 4.6 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO EM DIDÁTICA

O experimento ora relatado se iniciou com 25 e concluiu com 24 alunas. A intenção primeira consistiu em fazer uma avaliação da prática pedagógica fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental para saber se a organização do ensino por meio da formação do pensamento teórico contribuía para o desenvolvimento cognitivo das alunas e, conseqüentemente, para a interiorização, apropriação e reprodução do conceito de didática. Pode-se dizer que, das 24 alunas concluintes, duas se desenvolveram significativamente, mas carecem ainda de desenvolver o pensamento teórico; duas permaneceram no pensamento lógico formal e 20 alunas conseguiram avançar no sentido de formar o pensamento teórico.

A intenção inicial era mostrar como se deu o movimento do pensamento individual das 24 alunas. Porém entendeu-se que isso resultaria em um estudo extenso, em função da grande quantidade de dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, ficaria exaustivo repetir algumas situações, resguardadas as devidas particularidades de cada sujeito, que seriam recorrentes.

Diante disso, a decisão foi de apresentar somente o desempenho de três alunas, do total de 24: uma que se desenvolveu significativamente, se se considerarem as ZDPs iniciais, mas que ainda carece de desenvolver o pensamento teórico, ou seja, desenvolveu apenas o pensamento empírico; outra que tinha condições de desenvolver o pensamento teórico, porém as condições concretas, relacionadas, principalmente, às questões pessoais, envolvendo separação, submissão, pressão familiar, entre outras, impossibilitaram um maior avanço em seu desenvolvimento cognitivo durante o período de realização do experimento e permaneceu no pensamento empírico e, por último, uma aluna que, apesar das adversidades vivenciadas,



principalmente em função do trabalho durante o dia e do estudo no período noturno, avançou na formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo.

#### 4.6.1 O Desenvolvimento do Pensamento Empírico

A aluna Cesi que fez parte desta pesquisa exerce, durante o dia, a atividade de doméstica em uma residência particular e, à noite, frequenta as aulas no Curso de Pedagogia. Durante o período de observação da pesquisadora, em sala de aula, percebia-se que a aluna aparentava certa timidez e ficava a maior parte do tempo calada, dificilmente fazia questionamento e/ou participava das aulas. Sentava-se no fundo da sala e se colocava como sujeito passivo que ouvia atentamente os ensinamentos das professoras. A referida aluna apresenta *deficit* visual e não usa óculos por falta de condições financeiras para o tratamento. Sua idade está acima da média da sala, que é de trinta anos e, em seu processo de aprendizagem, nem sempre consegue sair-se bem. Pode-se dizer que apresenta carências teóricas muito semelhantes às de uma pessoa semianalfabeta: problemas com a separação das sílabas, escrevia lentamente palavras simples, lia enunciados e pequenos textos com muitas dificuldades; raramente articulava o pensamento para se expressar e não conseguia entender com clareza o que as professoras solicitavam como tarefa. Essas carências faziam com que fosse ‘deixada de lado’, tanto pelas professoras como pelas colegas que, ao a aceitarem, nas tarefas de grupo, o faziam mais por dever de acolhimento. Sempre tinha um grupo que, ao ser formado, acabava chamando-a para que não ficasse excluída. Geralmente isso acontecia com os grupos de alunas, considerados, pelos professores e demais colegas, as mais ‘fracas’.

No decurso do experimento didático, a aluna era assídua e demonstrava muita vontade e confiança em superar o ‘grau precário de desenvolvimento conceitual’ e isso fez com que se mantivesse persistente, durante os encontros, aos sábados. Nos primeiros, permanecia calada, tentava entender as tarefas solicitadas. Porém, a defasagem conceitual era tão acentuada que a impedia de acompanhar, participar e de contribuir com as leituras e produções do grupo. Com o passar dos encontros, mais especificamente a partir da segunda unidade de ensino, quando iniciavam as discussões a respeito do método dialético de produção do conhecimento, começou a se manifestar, ainda que timidamente, a partir da insistência de algumas colegas e, sobretudo, da pesquisadora.

No estudo em grupo uma colega, mais sensível e atenta, percebeu que era necessário dar uma atenção maior à Cesi e começou a auxiliá-la na realização da tarefa individual e, ao final, diz: “A Cesi precisa de mediação constante, só assim ela consegue ir pensando”. (ROSA, aula do dia 06 de setembro de 2008). A colega Rosa se referia à mediação didática realizada junto a Cesi, durante a ação 02, que era a modelação do princípio geral do método dialético. Foram várias as tentativas que Cesi fez para representar graficamente sua compreensão sobre o método; no final, seu desenho era praticamente uma reprodução das ideias

do texto estudado.

A aluna ficava atenta às discussões e se esforçava para anotar os pontos mais importantes que o grupo destacava sobre os textos lidos e discutidos. Isso a ajudava na elaboração individual das tarefas. Identifica-se em seus textos a presença de ideias-chave pontuadas nas discussões do grupo e que eram apresentadas sem muita articulação, como se pode observar no texto que segue:

Ambientalista o conhecimento é de forma fragmentada, indutiva, ele é um produto pronto e acabado, não há contradições. O professor é o centro. A escola tem como transmitir conhecimento moldar de maneira que todos sejam manipulados [...] no inatista é conhecida como para essa concepção a criança praticamente nasce pronta, desta forma a escola tem pouca coisa para fazer. (CESI, aula do dia 04 de outubro de 2008)

Com o passar dos encontros, Cesi foi se sentindo mais confiante e começou a participar, mesmo que timidamente, nas discussões do grupo de que fazia parte. As falas de duas colegas são reveladoras, quando começaram a notar as mudanças que estavam acontecendo no desenvolvimento cognitivo de Cesi:

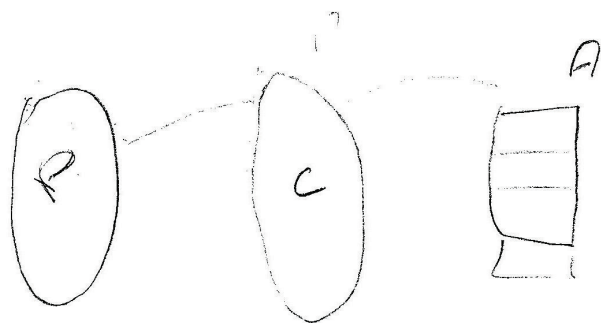
Baixinha: “Professora, eu estou percebendo que estou ficando para trás até da Cesi.[Pesquisadora: Por que até da Cesi?]. Ah! professora, ela tem dificuldade até de escrever, parece que ela desenha as letras, mas você viu a gracinha que é ela explicando as coisas? [...]”. (BAIXINHA, aula do dia 03 de outubro de 2008). A cada encontro as colegas mais atentas percebiam o seu desenvolvimento. A fala que segue expressa essa percepção: “Professora! a Cesi não fala em público, mas no grupo precisa ver a participação dela. A Mary perguntava e ela explicava. Incrível como ela está mudando”. (LUÍSA, aula do dia 11 de outubro de 2008)

Em relação à quarta unidade que tratava da didática na pedagogia tradicional e nova, foi proposta a criação de um modelo que expressasse a compreensão das alunas sobre a didática nas duas pedagogias. O desenho que segue indica que a aluna ainda necessitava compreender a relação de elementos fundamentais que compõem a didática.

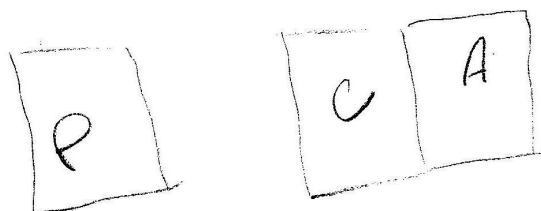
A ação 03 tinha como objetivo estudar os temas principais da pedagogia tradicional e nova. Para isso, as alunas precisavam ler e discutir um texto de Herbart e Dewey sobre educação para identificar as principais ideias de como cada um desses autores pensava o ensino e a aprendizagem. Na sequência, produzir um texto que contemplasse o ensino e a aprendizagem da didática na pedagogia tradicional e nova.

Considerando o texto e as discussões, podemos mostrar um ensino que reproduza. Uma pedagogia tradicional o professor fala e o aluno escuta, memoriza, não há relação entre professor e aluno, pois o educador é o detentor do saber. O ensino é fragmentado, neutro, pronto e acabado. Dessa forma, se reproduz alunos manipulados sem perspectiva de transformação. Já na pedagogia nova o ensino que parte do conhecimento do aluno. O professor é

Didática na pedagogia tradicional  
 Didática na pedagogia nova



Didática na pedagogia nova



Ceri

Data: 06/10/2008

Figura 11: Didática na Pedagogia Tradicional e Nova

um mediador do saber, aquele que trabalha a teoria e prática junto fazendo com que o aluno pense e reflita. (CESI, aula do dia 11 de outubro de 2008)

Em relação à pedagogia tradicional, a aluna consegue pontuar alguns aspectos importantes, porém, na pedagogia nova a ideia de mediador do saber e da relação teoria e prática carece de uma melhor compreensão.

A ação 04 tinha como objetivo resolver problemas particulares, a partir da aplicação do modo geral da didática na pedagogia tradicional e nova. Foi proposta, como tarefa, a leitura de imagens dos livros “Cuidado Escola” e “Vigiar e Punir”, em cujos textos as alu-

nas precisavam identificar e justificar, por escrito, que didática era possível encontrar nas diferentes imagens.

Na figura 01 a pedagogia utilizada pelo professor é a tradicional em vista que o aluno deve prestar conta das lições oralmente, ou seja, deve reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor. O ensino é neutro, pronto e acabado, não há diálogo entre professor e aluno. Na figura 05 a pedagogia é nova, tem como objetivo demonstrar a importância da relação para alcançar seu objetivo. Quem consegue chegar só quem tem boa habilidade, mas para isso é preciso correr atrás e adquirir novas experiências. Enfim, quem não consegue alcançar seu objetivo não tem dom. (CESI, aula do dia 11 de outubro de 2008)

Nessa produção, houve uma mudança na compreensão da didática na pedagogia nova. Isso é um indicativo de que seu pensamento está em processo de mudança, pois consegue perceber, ainda de forma fragmentada, um pouco melhor essa pedagogia.

A ação 06 tinha como objetivo encontrar alternativa para a situação-problema de aprendizagem. Nela, foi proposta a produção de um texto, com a compreensão sobre a didática na pedagogia tradicional e nova.

A pedagogia tradicional o professor é aquele que instrui o aluno para adaptar na sociedade. O conhecimento é fragmentado, pronto e acabado. O ensino é uma verdade centrada no professor. A aprendizagem é decorativa, repetitiva. O aluno é passivo. Na pedagogia nova o ensino parte do conhecimento do aluno. O professor é um mediador do saber, onde ele interage com o aluno fazendo que ele pense e constrói sua própria história. (CESI, aula do dia 25 de outubro de 2008)

A aluna ainda precisava se apropriar das ideias fundamentais em relação à didática na pedagogia nova. Em relação à unidade 05, sobre a didática na pedagogia crítica, a participação da aluna foi mais intensa. Perguntava mais e começou a receber uma maior atenção por parte das colegas de grupo, que passaram a incentivar mais sua participação e ajudá-la na elaboração dos textos, lendo suas produções, fazendo mediações e intervenções para melhorar seu desempenho. A ação 02 consistia em criar um modelo que representasse a relação principal da didática, na pedagogia crítica, e o desenho que segue mostra a compreensão da aluna.

Esse desenho motivou a aluna para que realizasse a primeira verbalização ao grande grupo. As colegas auxiliaram e incentivaram, para que ela explicasse para os demais grupos sua compreensão a respeito da didática na pedagogia crítica. A modelação mostra os avanços na compreensão da aluna, mas, no tocante à sua relação com o conhecimento, nota-se que ela confunde a didática na pedagogia crítica com a didática na pedagogia nova. A aluna desenhou um gráfico na ação referente à modelação que indicava uma suposta aquisição dos conceitos fundamentais da didática na pedagogia nova, porém, no diálogo que segue, nota-se que a representação não fez sentido em seu processo de interiorização do conceito.

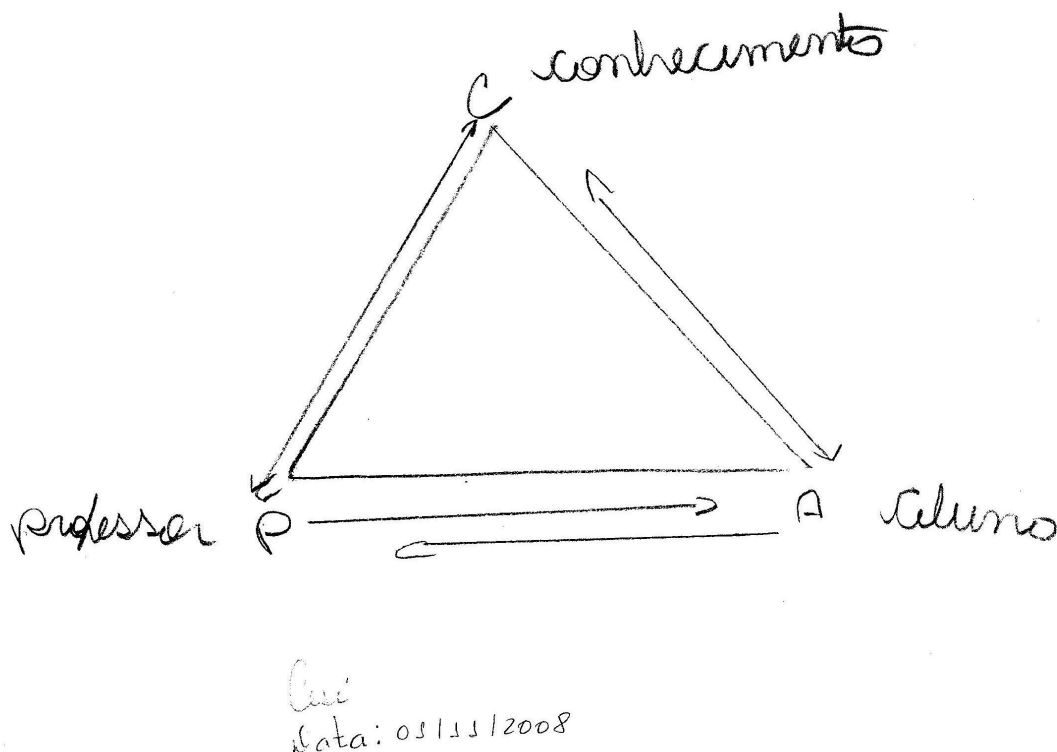


Figura 12: Didática na Pedagogia Crítica

O diálogo que aconteceu na aula do dia 22 de novembro de 2008 mostra um pouco do empenho das colegas e também da própria aluna em compreender os conteúdos.

Cesi: Na didática crítica o aluno é o centro?

Preta: Não, é da pedagogia nova.

Cesi: É?

Preta: Na pedagogia crítica tem um que é mais importante?

Cesi: O professor

Preta: Professor é na pedagogia tradicional

Cesi: Então, como é?

Preta: São os três: professor, aluno e conhecimento. O que você entendeu?

Rosa: Lembra do gráfico que você fez, Cesi?

Cesi: Aquele que tem conhecimento, aluno e professor?

Rosa: É.

Essas mediações contribuíram para a elaboração da ação 03 que consistia em ler um texto de Saviani sobre a pedagogia crítica e, na sequência, elaborar uma produção, dizendo como era a didática nessa pedagogia. A aluna elaborou o texto que segue:

Na didática da pedagogia crítica o saber produzido historicamente se dá na prática social, entre conhecimento do professor e do aluno, onde o professor faz uma mediação para que o aluno se aproprie do conhecimento científico.

Para se instrumentalizar e transformar com a mediação do professor para chegar num potencial. (CESI, aula do dia 22 de novembro de 2008)

Nessa produção, a aluna traz, para seu texto, fragmentos da leitura realizada, sem conseguir elaborar uma compreensão a respeito da relação entre conhecimento, professor e aluno.

A ação 04 tinha como objetivo resolver problemas específicos, a partir da aplicação do modo geral da pedagogia crítica. A motivação proposta foi o filme “SER E TER”, e a tarefa era dizer de que se tratava o filme. A operação 02 consistia em elaborar um texto, expressando a compreensão a respeito da didática do professor, personagem do filme. O texto que segue mostra a compreensão da aluna a respeito do filme:

A didática apresentada no filme é a mediação entre o professor e aluno, onde ele fazia os alunos pensarem, tinha autonomia; era organizado por idade, depois em grupos e preparava os alunos para a vida e um conhecimento científico. (CESI, aula do dia 22 de novembro de 2008)

A ação 05 consistia em aplicar o modelo geral para resolução de problemas dados. Situação-problema: que avaliação vocês fazem da didática utilizada pelo professor no filme e se tem relação com a didática desenvolvida no curso, aos sábados.

A didática utilizada pelo professor era crítica, onde ele trabalhava em grupo. Do geral para o particular e do particular para o geral fazendo as crianças pensar, refletir e questionar. Portanto, o curso aos sábados tem uma relação com o filme pelo fato de usar a mesma pedagogia crítica. (CESI, aula do dia 29 de novembro de 2008)

A última produção do experimento didático resultou no texto abaixo, que a aluna leu para os colegas com desenvoltura e muito confiante de seu progresso.

Para a pedagogia crítica a didática é o caminho norteador para o processo de ensino, tendo como objetivo a formação e o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito. Lembrando que este caminho deve ser percorrido conforme o caminho do conhecimento e um processo em movimento, em contradição que parte do todo para o particular. A pedagogia crítica tem como função formar um sujeito crítico, pensante, reflexivo sobre a realidade que vive. Para isso o aluno precisa apropriar do conhecimento científico propriamente produzido. (CESI, aula no dia 29 de novembro de 2008)

A pesquisadora observou que Cesi conseguiu se apropriar das ideias principais da tarefa proposta, no entanto, valeu-se das “ferramentas” de escrita da colega que a ajudou na organização e elaboração de todo o texto. No final do curso, a própria aluna faz uma avaliação de seu desempenho ao dizer:

Minha aprendizagem melhorou muito, eu já sei, assim, meus textos eu já consigo organizar mais, eu articulo mais as idéias, já sei o que está sendo pedindo e já sei pensar mais do que estar falando. Eu consigo pensar mais no que o texto está falando e entender mais, entender melhor o texto. (CESI, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

A aluna Cesi tinha consciência de seu desempenho, quando dizia:

Eu pensava assim que eu ia aprender, mas que ia demorar mais, não é?. Não era assim tão [...] [pausa]. Agora quando entrar de férias eu vou pegar os meus livros e estudar mais. Eu vou ver se eu consigo desenvolver mais, o curso foi nossa [...] [pausa] foi muito bom, nossa [...] (CESI, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

A avaliação que se faz da aluna é de que possuía apenas conhecimentos do senso comum e, no decorrer do experimento, conseguiu avançar para um pensamento empírico, caminho importante para o desenvolvimento cognitivo, mediante um contínuo processo de mediação. A aluna repete, nas produções escritas, alguns jargões (ideias soltas) que, se compreendidos, poderiam ser interpretados como conceitos teóricos, mas ainda lhe falta o domínio dos fundamentos das diferentes teorias.

Durante o período de observação, percebeu-se que é bastante comum, no meio acadêmico, os alunos com história semelhante à de Cesi serem deixados sem a intervenção de alguém mais experiente para mediar o desenvolvimento de seu pensamento. Quando esses alunos fazem parte de grupos, dificilmente participam e se envolvem com as discussões. São tratados como ouvintes, pois são vistos como portadores de poucos conhecimentos e, por isso, nada ou pouco têm a contribuir com os componentes mais “desenvolvidos” do grupo.

Situação semelhante também acontecia em relação aos docentes que tentavam incluir/envolver tais alunos nas discussões e o faziam de maneira tal que relativizavam as exigências, muitas vezes, para justificar alguns pontos nas avaliações. De certa forma, durante a realização da entrevista, a aluna faz uma avaliação da forma de organizar o ensino, principalmente por parte dos professores e diz:

Tem aluno [pausa] o que sabe mais não quer ficar com o que não sabe tanto; o que sabe mais não quer fazer trabalho com a gente que sabe menos. Aí fica os que sabem menos e a gente não aprende, não produz mesmo. Como é que a gente vai aprender com aquele que sabe como a gente?. Aprende, mas não da forma que deveria ser. (CESI, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

Durante a realização da entrevista, embora a pesquisadora não tenha verbalizado a forma de organizar os grupos, durante a realização do experimento, a aluna revelou que havia percebido a estratégia utilizada e avaliou como positiva e importante, uma vez que a pesquisadora tinha o cuidado de organizar a sala, de modo que as alunas que possuem ZDPs mais desenvolvidas auxiliassem no desenvolvimento das ZDPs das colegas que estavam em processo de desenvolvimento.

Eu achei bom porque a gente aprende com quem sabe mais do que a gente, não é?. Eu achei positivo. A gente tem que aprender com quem sabe mais do que a gente. (CESI, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

A mudança no pensamento de Cesi também foi percebida pela maioria das colegas da sala, como se pode observar nas falas que seguem:

Assim, a Cesi realmente tinha muita dificuldade em entender [...] agora ela pergunta mais pra gente. A Cesi foi [...] pela idade, pela dificuldade na escrita que tem, mas o mais importante é ela pensar e se expressar. Antes até podia ser que ela tivesse entendido, mas não conseguia se expressar. Agora não, ela consegue pensar e se expressar. Eu tive oportunidade de ficar um ou dois sábados com ela e eu percebia que ela perguntava e, as vezes, ela perguntava e ela mesma respondia [...] nossa foi muito bom. (LUÍSA, aluna, entrevista realizada no dia 01 de dezembro de 2008)

Você viu professora, ontem eu aprendi com a Cesi, gente ela deu um show. Ela tem mais dificuldade de aprender, tem mais do que eu e eu aprendi com ela. (KETLELEN, aluna, entrevista realizada no dia 04 de dezembro de 2008)

Essas percepções das colegas foram confirmadas pelas professoras do Curso de Pedagogia que se dirigiram informalmente à pesquisadora e comentaram a respeito do desempenho da aluna em suas disciplinas, e em cujas falas foi possível perceber uma expectativa maior em relação ao processo de aprendizagem dessa aluna.

Para finalizar, pode-se dizer que o avanço maior da aluna se deu em relação ao desenvolvimento do pensamento, pois consegue articular melhor as ideias, expressar-se com mais desenvoltura e confiança, compreende melhor o que professores e colegas verbalizam, embora as dificuldades com o domínio da escrita ainda sejam acentuadas. Com isso, retomase o início de sua trajetória para dizer que houve mudança em seu pensamento, porém carece avançar no sentido da formação do pensamento teórico.

#### 4.6.2 A Permanência no Pensamento Empírico

A aluna Lu é casada, tem um casal de filhos, dona de casa, idade próxima da média da turma, vem de uma família na qual pouco se incentiva e se valoriza o estudo. Durante as aulas apresentava-se apática, ou seja, manifestava-se somente quando solicitada e expunha 'impulsivamente' o que pensava. Nos últimos meses, passou por um processo de separação conjugal desgastante o que abalou seu estado emocional e fez com que sua preocupação principal se voltasse para as questões familiares, mais especificamente as relacionadas com os filhos. Levava a filha todos os dias à faculdade e, aos sábados, não foi diferente. Isso acabou fazendo com que dividisse sua atenção, ora com as tarefas de aprendizagem, ora com os cuidados e atenção reivindicados pela filha. Com isso, dificilmente se envolvia com as discussões do grupo; ficava dispersa, pensativa e alheia ao que as colegas estavam desenvolvendo.

O desempenho da aluna durante o curso chamou a atenção da pesquisadora pelo fato de chegar atrasada na maioria dos encontros e, apesar disso, conseguir elaborar a maioria



das tarefas propostas. Com o passar do tempo, tanto a pesquisadora quanto algumas colegas perceberam que ela lia a produção dos membros do grupo de que fazia parte e, a partir disso, conseguia elaborar seus textos. Em um determinado contexto, uma aluna resume a atitude da colega dizendo: “Os textos da Lu têm um pouco do texto de cada colega do grupo”. (LUÍSA, aula do dia 22 de novembro de 2008). Além dos atrasos constantes, Lu esteve ausente nos dias 23 de agosto e 6 de setembro, deixando de participar da maioria das tarefas referentes aos métodos de produção do conhecimento.

Em função do tempo e da complexidade dos conceitos, na operação 02 da ação 06, referente à segunda unidade, solicitou-se que as alunas produzissem, em casa, um texto que contemplasse o método de produção do conhecimento, segundo o positivismo e o materialismo dialético; como concebiam o conhecimento, o papel da escola, do ensino e da aprendizagem. Apesar da insistência da pesquisadora, a aluna deixou de entregar a tarefa solicitada, embora sempre afirmasse que entregaria.

Em relação à ação 01 da terceira unidade, o desenho expressa a compreensão da aluna em relação à concepção de aprendizagem presente na escola, quando frequentou os primeiros anos de escolarização.

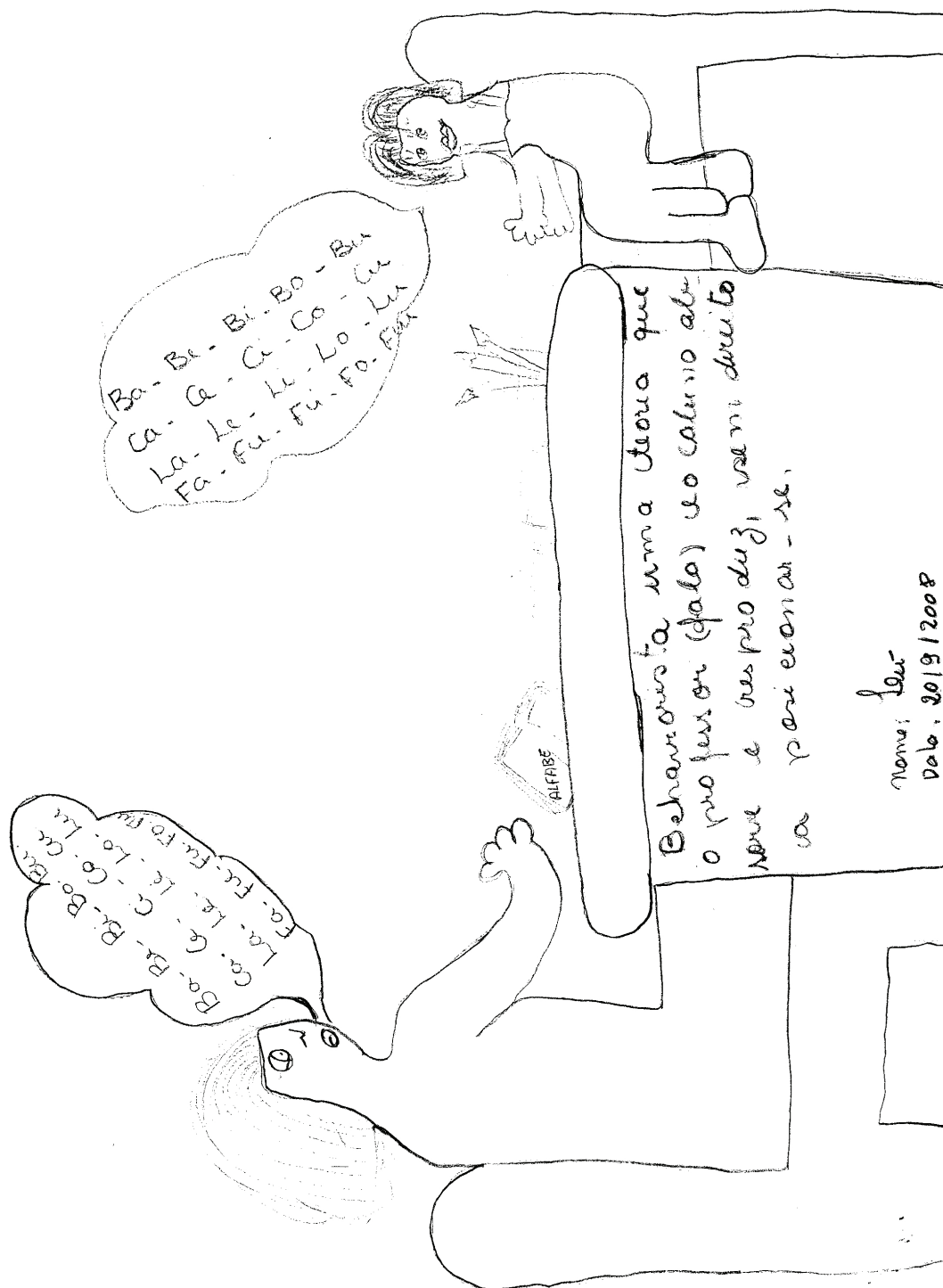


Figura 13: Teoria Behaviorista

Foram poucos os momentos em que Lu se envolvia com as tarefas e buscava compreender as diferentes concepções de aprendizagem:

Lu: No inatismo quem era mais importante?

Pesquisadora: O que você acha?

Lu: O conhecimento está no sujeito

Pesquisadora: Então, quem era mais importante?

Lu: O sujeito.

A ação 02 consistia em criar um modelo que expressasse a relação principal em cada teoria da aprendizagem. Em relação à teoria ambientalista, o desenho expressa a compreensão da aluna, porém repete a mesma representação para a concepção inatista, no qual o sujeito transfere para o outro (objeto) o conhecimento, embora escreva que o aluno não era visto como uma tábula rasa. Na concepção interacionista, aparece a relação muito próxima entre sujeitos, porém o conhecimento deixa de estar presente nessa relação. Em todas as concepções quem aprende é entendido como objeto.

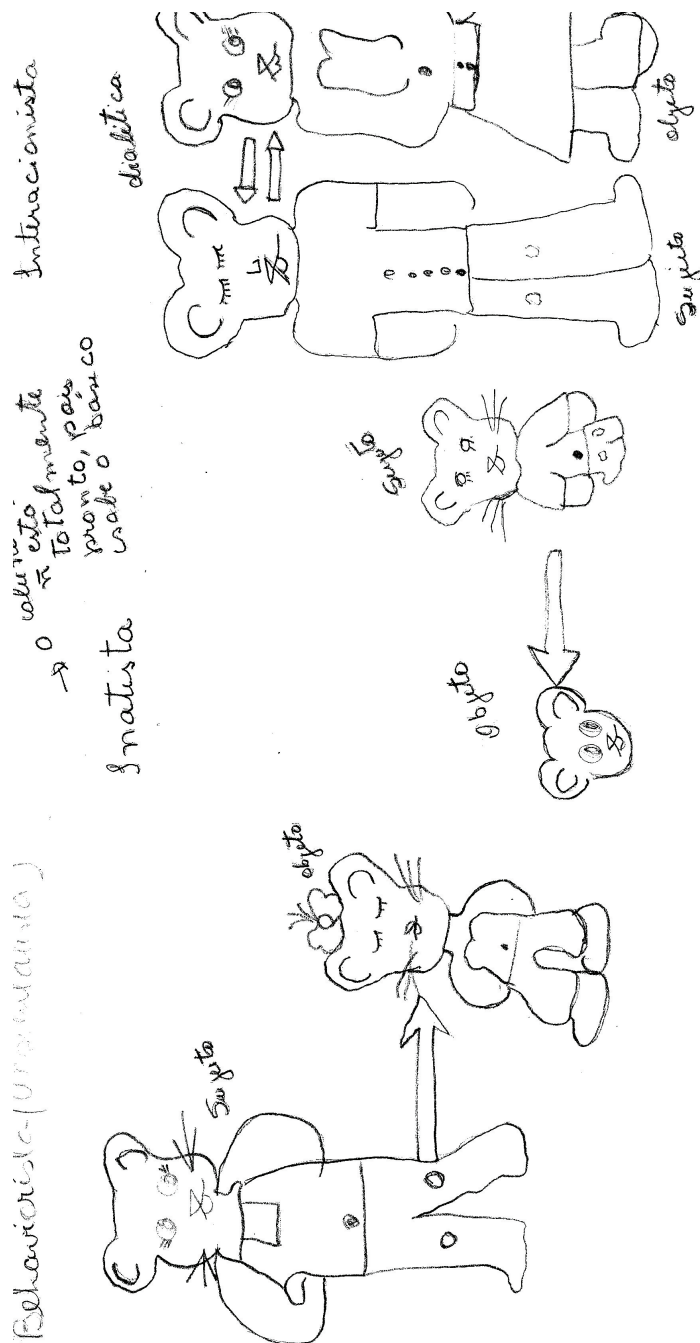


Figura 14: Teorias da Aprendizagem

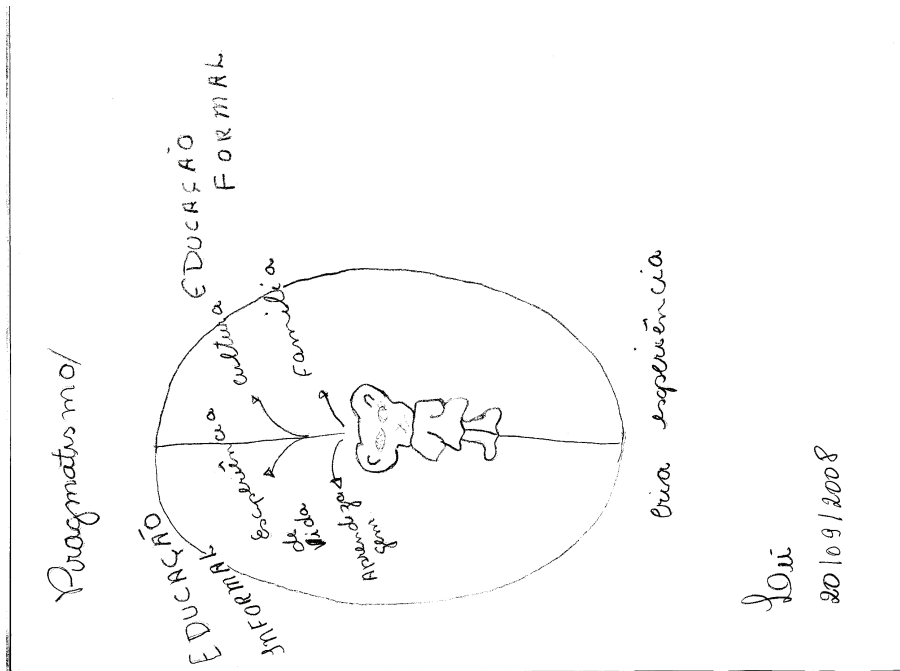


Figura 15: Teorias da Aprendizagem

A ação 06 desta unidade consistia em produzir um texto sobre a compreensão da aluna a respeito de cada teoria psicológica da aprendizagem estudada durante as ações anteriores.

O inatismo tem o aluno como pronto e acabado, o professor tem o papel de facilitador, aqui quase nada pode alterar as determinações inatas. Já a concepção ambientalista o sujeito é visto como tábula rasa, o ensino serve para moldar o sujeito, direcionado ao capitalismo. Não podemos deixar de falar também sobre a concepção pragmática, ela se encarrega de equilibrar a educação formal e informal, onde dá continuidade a transmissão da vida social sendo elas valores, crenças, língua e conhecimento para formar cidadãos críticos. E, por fim, temos a concepção interacionista que o sujeito é histórico e aprende ao longo da vida, o desenvolvimento do ser humano depende do aprendizado realizado em um determinado grupo cultural [...]. (LU, aula do dia 04 de outubro de 2008)

O texto se apresenta fragmentado, com pouca consistência e coerência teórica e alguns conceitos são confusos. Isso é indicativo de que a aluna precisa se apropriar dos conceitos referentes às teorias psicológicas de aprendizagem.

A quarta unidade de ensino refere-se à didática na pedagogia tradicional e nova. No desenvolvimento de Lu, os atrasos constantes fizeram com que ela conseguisse realizar apenas a ação 02 que consistia na modelação. O desenho da didática tradicional mostra uma relação de proximidade entre professor e aluno que dificilmente aconteceria. Em relação à didática nova, havia uma proximidade do aluno com o conhecimento e, de certa forma, um distanciamento em relação ao professor.

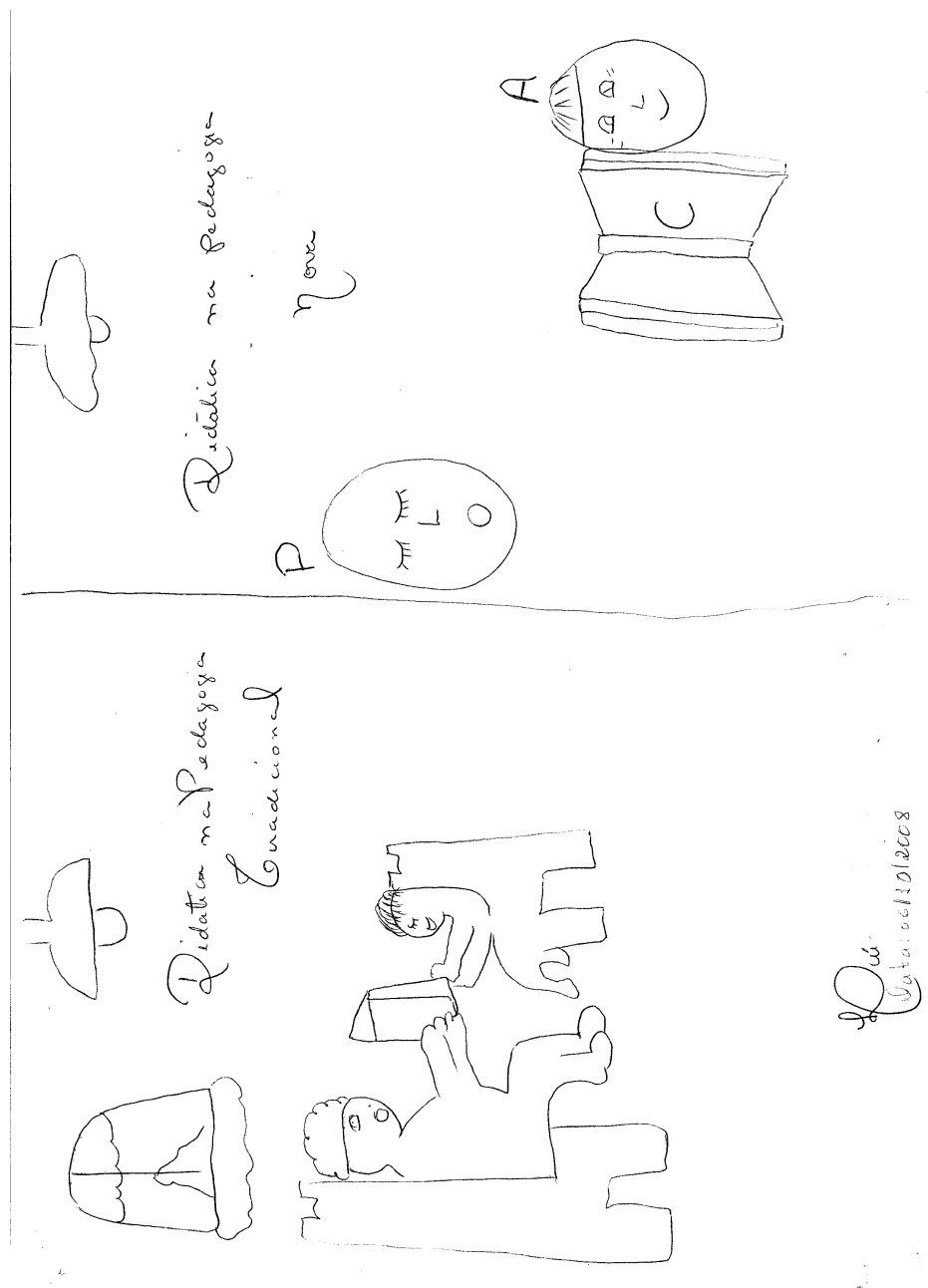


Figura 16: Didática na Pedagogia Tradicional e Nova

Em uma discussão do grupo, realizada no dia 06 de outubro, referente à didática tradicional e nova, percebeu-se que Lu apresentava dificuldades em acompanhar as colegas, em função dos constantes atrasos e, também, da dispersão em relação às tarefas desenvolvidas pelo grupo.

Hadassa: Aqui no texto fala como a professora deveria organizar a aula. Daí entra nos passos de Herbart.

Lu: Onde que fala isso?

Luísa: Olha na apostila, nós já discutimos.

Lu: Ah!. Vou sair daqui (frente da câmera).

O relativo atraso da aluna fez com que alguns colegas a tratassem com impaciência, pois haviam lido os textos e estavam discutindo as principais ideias para elaborar a tarefa do grupo, quando eram interrompidas pela colega. Percebendo o ocorrido, a pesquisadora deu um tempo para que a aluna se organizasse com os textos e tentou mediar para que se envolvesse na discussão do grupo.

Pesquisadora: Lu, qual é a sequência didática para Dewey?

Lu. Vou achar agorinha, espera aí (cruza os braços e espera pelas colegas).

Permaneceu calada, observando o que cada um anotava para poder elaborar sua tarefa, que consistia na produção de um texto que contemplasse o ensino e a aprendizagem na pedagogia tradicional e nova. Segue a produção:

Baseado nos textos trabalhados em sala, compreende-se que o ensino na pedagogia tradicional tem como objetivo transmitir o conhecimento, o ensino é centrado no professor, transmitir o conhecimento, neutro, verdade pronta. Enquanto que a aprendizagem acontece por meio de decorar, reprodução, absorve o conhecimento. Já o ensino na pedagogia nova visa o aluno como o centro e o professor orienta a aprendizagem, ele guia, anima e facilita para o aluno. E, por fim, temos a aprendizagem dessa pedagogia que é vivenciar as experiências, aprender fazendo, atividades são práticas, neutra, ativa e a ênfase no método ativo e técnicas, projeto, trabalhos em grupo. (LU, aula do dia 11 de outubro de 2008)

O texto contempla ideias importantes das duas pedagogias e segue o mesmo estilo de elaboração anterior, com tópicos de ideias pontuais.

A ação 04 consistia em identificar e justificar que pedagogia estava presente nas imagens do Livro “Cuidado Escola” e como era organizado o ensino.

A figura 01 representa o professor da escola tradicional, onde ele é o dono do saber, transmite o conhecimento sem levar em conta o gosto do aluno. A figura 05 está direcionada a pedagogia nova, onde o professor é facilitador, o aluno que tem desempenho via, quem não se esforça é porque não tem dom. O sucesso é só dos que tem talento, o que não se esforça são excluídos. (LU, aula do dia 11 de outubro de 2008)

A ação 05 tinha consistia em identificar a didática mais presente na história do Menino e justificar a escolha.

Referente ao texto, duas pedagogias são identificadas: a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, onde a tradicional aparece um professor que impõe sobre o aluno, onde retém do mesmo o direito de questionar. Aqui no texto o menino reproduz o que o professor faz. E, por fim, temos o último parágrafo com características presente da pedagogia nova, onde o professor é liberal deixa a criatividade acontecer. (LU, aula do dia 11 de outubro de 2008)

A ação 06 tinha com o objetivo encontrar alternativas para uma situação-problema. A operação consistia na produção de um texto com a compreensão da didática na pedagogia tradicional e nova.

Na pedagogia tradicional a didática instruir, adaptar o sujeito à sociedade; o conhecimento está fora do sujeito que é tábula rasa, aqui o aluno não tem direito de questionar é pronto e acabado. O ensino aqui é transmitir o conhecimento e por último e a aprendizagem que é absorvida, o aluno decora e reproduz o conhecimento. Temos também a pedagogia nova onde a didática, dinâmica de grupo, o professor é um facilitador, o trabalho manual, a produção intelectual de acordo com a habilidade. E, por fim, o aluno adquire conhecimento com a história de vida. (LU, aula do dia 25 de outubro de 2008)

A última unidade se referia à didática na pedagogia crítica. A aluna esteve ausente durante a realização de todas as operações referentes à ação 01. Na ação 02 o objetivo era criar um modelo que representasse a didática na pedagogia crítica; o desenho que segue mostra sua compreensão. Existe certa incoerência entre o desenho e a produção escrita.

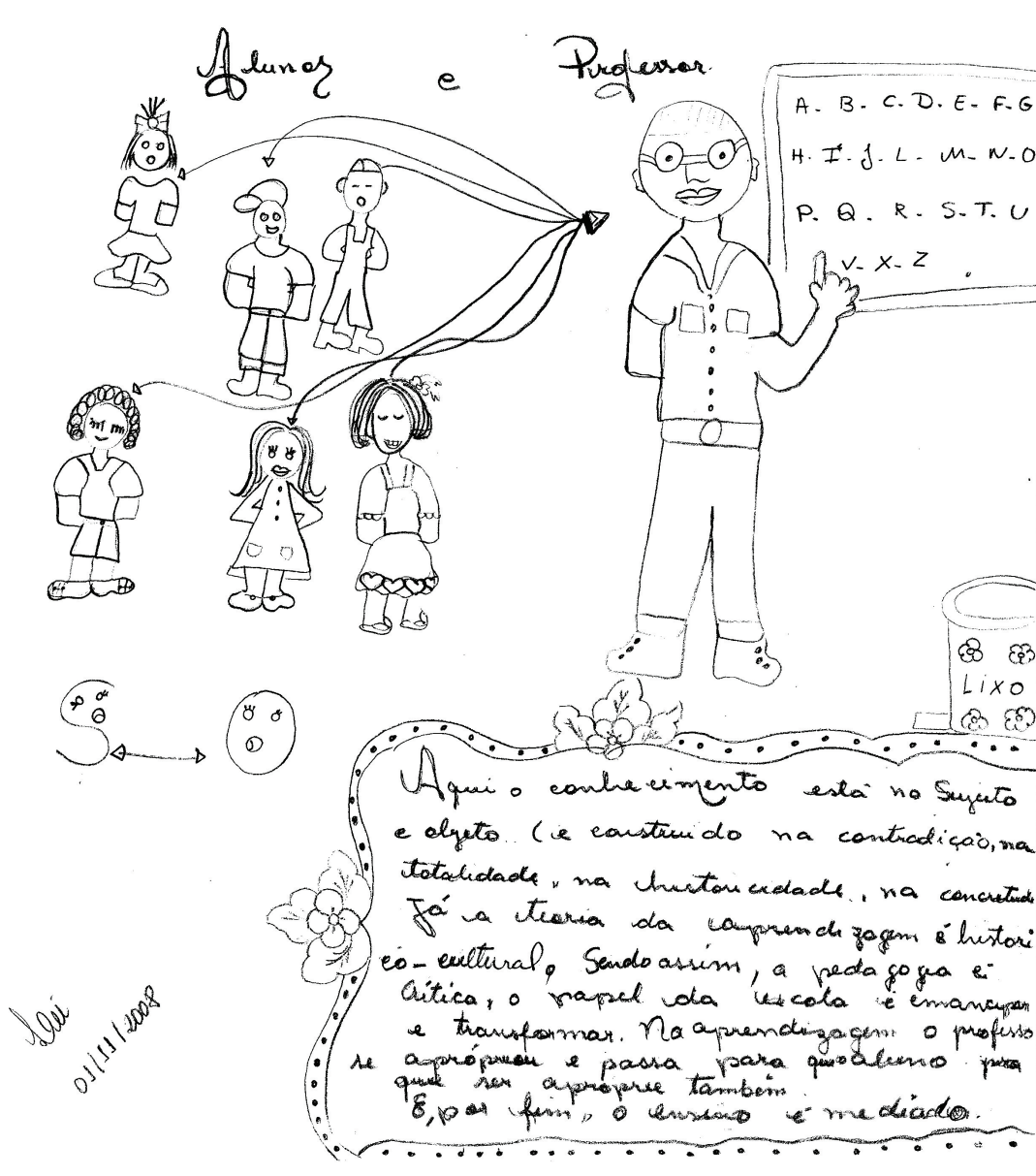


Figura 17: Didática na Pedagogia Crítica

A ação 03 consistia em identificar as propriedades fundamentais do ensino na pedagogia crítica, e as alunas deveriam ler, discutir e destacar os aspectos fundamentais da didática nessa pedagogia. Lu deixou de participar dessas discussões e somente esteve presente na produção do grupo e com pouco envolvimento.

O conteúdo é muito importante; o professor tem que ter clareza dos objetivos; o ensino é mediado pelo professor; o conhecimento é um processo que trabalha com as contradições, na totalidade; o professor instiga o aluno a pensar; o aluno se apropria do conhecimento historicamente produzido. (VIVY; VIANE; HADASSA; LÍBIA; LU, aula do dia 01 de novembro de 2008)

Na sequência, cada aluna do grupo produziu um texto individual que expressou sua compreensão sobre a temática em discussão. A aluna produziu o seguinte texto:

De acordo com o texto a didática na pedagogia crítica o homem se constrói pelo trabalho, onde está inserido. A pedagogia apóia-se no materialismo dialético. Aqui o fazer não se separa da idéia que consiste no trabalho não-material de elaboração de conceitos e valores como produção espiritual. O trabalho educativo aqui consiste no ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente. Tem por objetivo pensar em uma pedagogia crítica que define quais são os conteúdos essenciais e fundamentais que o aluno tem que se apropriar. Sendo assim, a escola é mediadora entre o aluno e a realidade. Enfim, nessa pedagogia o aluno é levado a pensar, pesquisar e ela foi formulada na tentativa de superar os limites das pedagogias não críticas como também a crítica-reprodutivista. (LU, aula do dia 22 de novembro de 2008)

São fragmentos colocados no texto, mas a impressão que se tem é a de que a aluna carece de compreender o que está escrevendo. Pode-se dizer que ainda falta apropriar-se de conceitos importantes da didática na pedagogia crítica, a fim de elaborar, com mais consistência teórica, sua produção.

A ação 04 tinha como objetivo resolver problemas específicos, a partir da aplicação do modo geral da pedagogia crítica. A motivação proposta foi o filme “SER E TER” e a operação 01 consistia em dizer de que tratava o filme, objetivos do professor e o tratamento dispensado aos alunos. O texto mostra a compreensão da aluna em relação aos itens propostos:

O filme trata de uma sala de aula multisseriada, localizada na zona rural, organizada e com espaço físico pequeno. O objetivo do professor Jorge era planejar suas aulas vendo a necessidade e o ritmo de cada aluno, para fazer com que eles ao terminar aquela série poderiam prosseguir para outra escola, ou seja, preparava-os para a vida. Os alunos eram tratados com respeito e a relação do professor com os alunos era de amizade. Enfim, usa da pedagogia crítica para ensinar, pois tinha autoridade em sala, aceitava a participação dos alunos, respeitando suas idéias tendo com foco da ação pedagógica a aprendizagem. (VIANE; HADASSA; LÍBIA; LU, aula do dia 01 de novembro de 2008)



A operação 02 visava discutir e elaborar um texto individual com a compreensão a respeito da didática utilizada pelo professor no filme.

Mediante o filme pode-se dizer que a pedagogia e a didática era crítica, o professor trabalha com os alunos em multisseriada, ou seja, em grupo. Sendo assim, o professor leva os alunos a pensarem, o professor era o mediador. Suas aulas eram produzidas no ritmo de cada aluno. Enfim, tinha autoridade sobre a sala, aceitava participação, respeitava cada idéia, a ação pedagógica era a aprendizagem. (LU, aula do dia 22 de novembro de 2008)

A ação 05 consistia na seguinte situação-problema: que avaliação vocês fazem da didática utilizada pelo professor no filme e que relação tem com a didática utilizada no curso aos sábados.

Mediante o que estudamos no período desse curso sobre a didática, compreende-se que existe relação entre o filme, porque ambos utilizam-se de trabalhos em grupos, fazendo com que os alunos apropriem-se do conhecimento desenvolvido. Portanto, a mediação que acontece entre aluno e professor facilita a reflexão trabalha de forma individual. (LU, aula do dia 29 de novembro de 2008)

A ação 06 tinha como objetivo avaliar a aprendizagem das alunas. Para isso, solicitou-se que produzissem um texto com a compreensão a respeito da didática crítica e realizassem a modelação das três didáticas estudadas.

O conhecimento científico leva o aluno a pensar, refletir a partir das contradições e o professor instrumentaliza esse conhecimento para o aluno instrumentalizar-se, a partir da mediação. O professor organiza o ensino para que o aluno compreenda em sua totalidade levando ele a ver isso. Sendo assim, o ponto de partida é a prática social. Já a didática é a relação que existe entre professor, aluno e conhecimento, onde emancipar/transformar. E, por fim, temos a aprendizagem o aluno se apropriar do conhecimento para transformar a realidade onde o professor é o mediador. (LU, aula do dia 29 de novembro de 2008)

A aluna manteve uma lógica de raciocínio quase que inalterada, durante o desenvolvimento das diferentes ações, operações e tarefas propostas, em cada unidade de ensino. A impressão que se teve era a de que se apropriou de um 'discurso' e o aplicou nas diferentes tarefas.

A modelação da última unidade de ensino indica uma série de equívocos em relação à compreensão da didática nas três pedagogias. A pedagogia tradicional está melhor representada, uma vez que o conhecimento está mais próximo do professor que transmite para alunos, de forma fragmentada - particular para geral. Na didática nova o conhecimento está no aluno, que se destaca como o mais importante, pelo tamanho do desenho e, ao mesmo tempo, ele busca no professor facilitador o conhecimento que está em sua mão, representado pelo livro. Por último, a didática crítica expressa a relação do professor com o conhecimento e com o aluno e deste com o conhecimento.

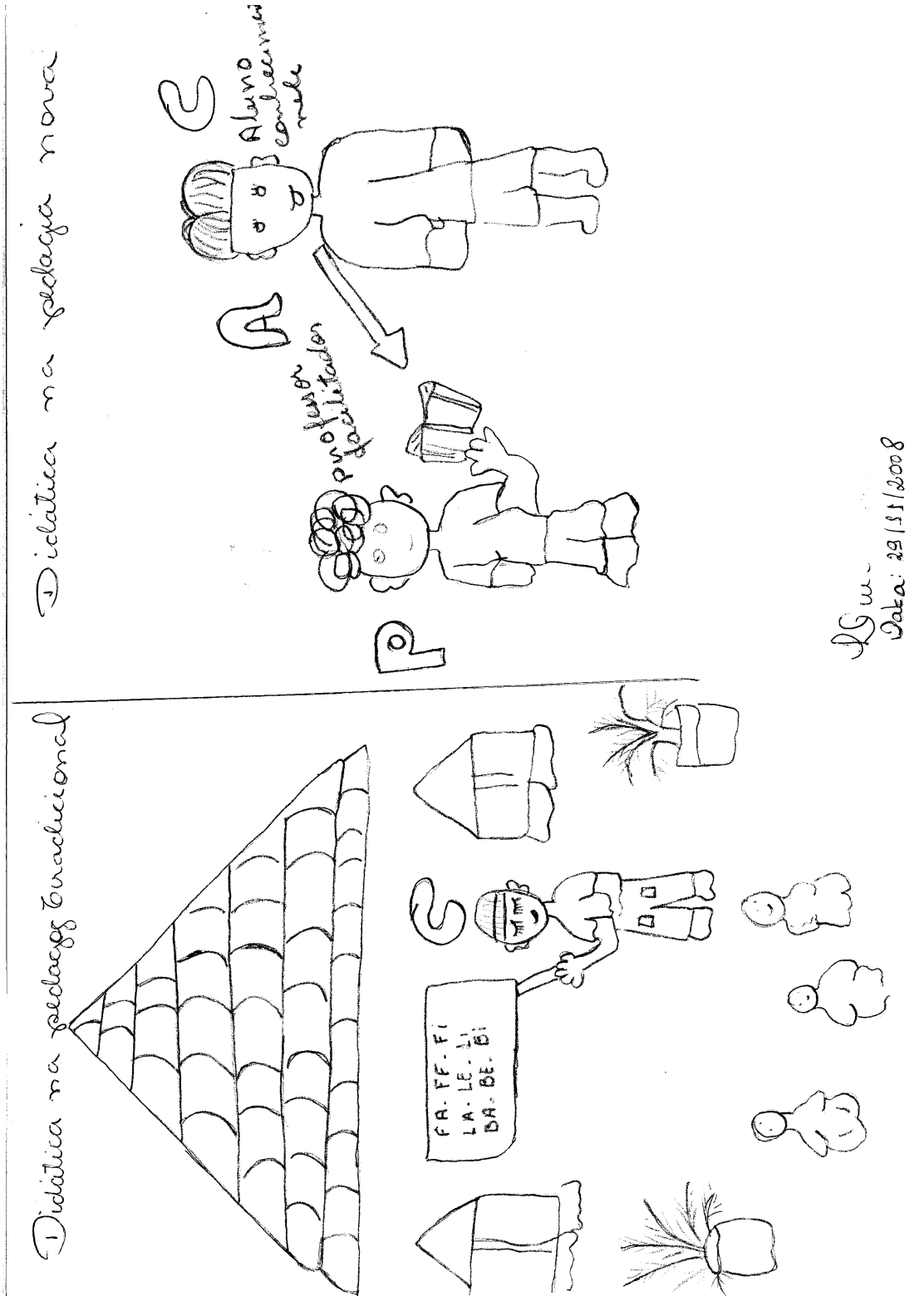


Figura 18: Didática na Pedagogia Tradicional e Nova

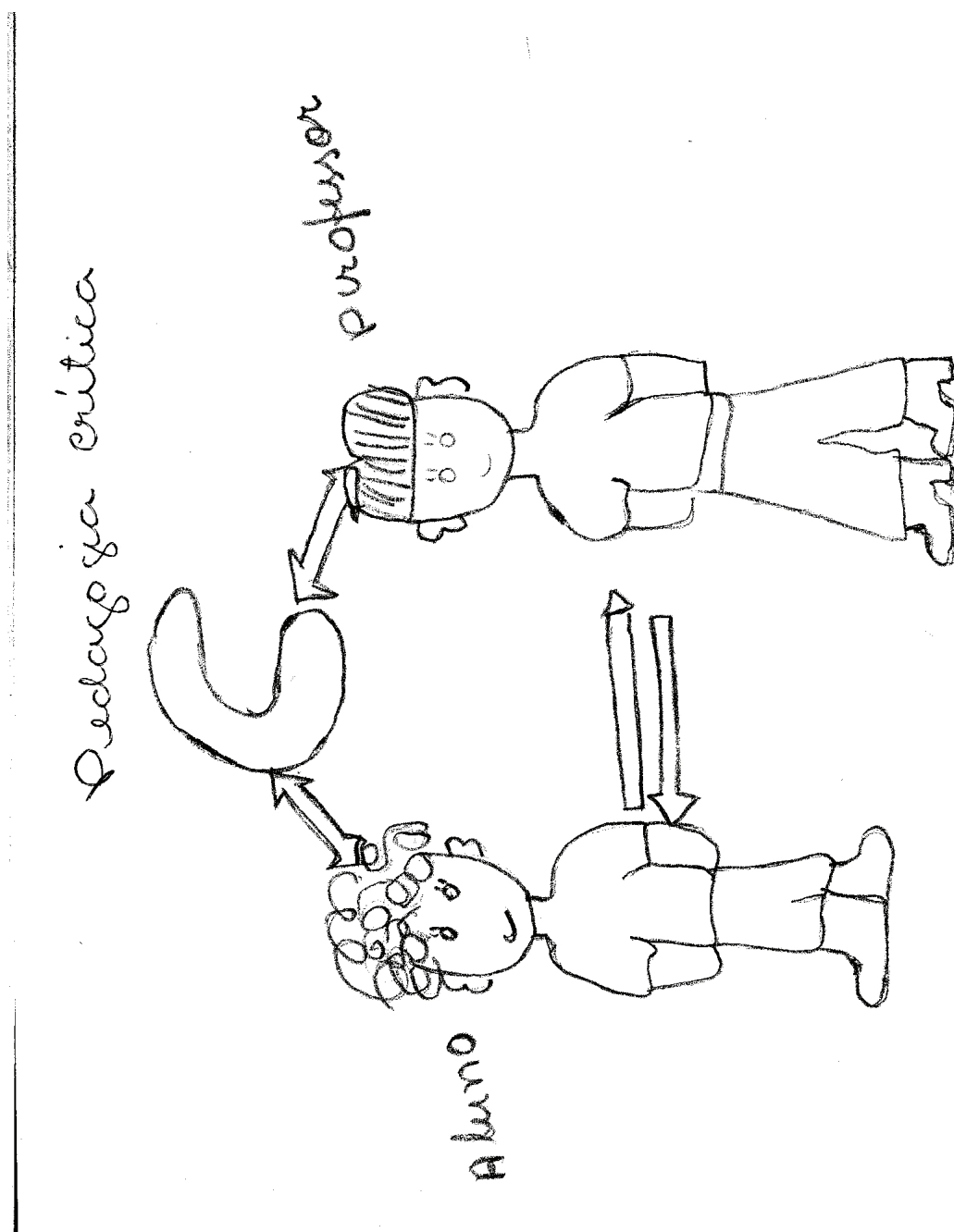


Figura 19: Didática na Pedagogia Crítica

Em síntese, a avaliação possível de se realizar é a de que as produções escritas indicam que a aluna tem condições de desenvolver um pensamento mais significativo, porém as condições concretas impostas pelo seu contexto sociocultural e suas relações sociais acabaram por interferir em seu processo de aprendizagem, fazendo com que as alterações na sua forma de pensar fossem insuficientes para afirmar que conseguiu formar um pensamento teórico. Merecem destaque a criatividade e a habilidade de Lu com os desenhos que representavam as diferentes situações de aprendizagem.

### 4.6.3 O Desenvolvimento do Pensamento Teórico

A aluna Bela é casada, idade inferior à média da turma, desenvolve sua atividade principal no comércio, como vendedora e, também, assume todas as responsabilidades de dona de casa. Em sala de aula, participa das discussões, mantém-se atenta às explicações dos professores, é questionadora e gosta de compreender o que está sendo estudado. Seu rendimento acadêmico é semelhante à média da sala. Porém teve uma formação escolar, mais especificamente o período de alfabetização que se diferencia das colegas da mesma idade. Frequentemente relatava, tanto em sala de aula quanto no curso, situações que chamavam a atenção da pesquisadora, pela riqueza com que detalhava alguns episódios de sua trajetória escolar. Um deles referia-se à necessidade de se sentir obrigada a decorar o que a professora ensinava. Em função disso, acreditava que era impossível aprender de outras maneiras.

É um estudar que tem que entrar na minha cabeça, eu tenho que memorizar porque eu tenho que escrever daquele jeito, porque eu aprendi dessa forma. Hoje eu sei que deve ser de outra forma, que melhora a aprendizagem tentar escrever de acordo com o que você vai vendo, vai lendo, vai refletindo [pausa] com seu entendimento do que está escrito [...]. Pra mim ainda não é fácil. (BELA, aluna, entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2008)

Durante o desenvolvimento do experimento didático-formativo a aluna esteve ausente nos encontros dos dias seis e oito de setembro e no dia primeiro de novembro de 2008. A primeira unidade de ensino visava à apropriação do método positivista e a ação 01 tinha como objetivo perceber as abstrações iniciais a seu respeito. Como motivação utilizou-se o filme “Tempos Modernos”, no qual as alunas tinham que identificar o tema central; destacar as consequências do trabalho fragmentado; identificar o sentido da técnica e da tecnologia na divisão do trabalho e a função da supervisão no interior da instituição.

Na sequência, Bela apresentou a sistematização das discussões de seu grupo para os demais:

Bela: “mostrar o avanço tecnológico para dominar o trabalhador; repetição do trabalho e alienação do trabalhador; a técnica e tecnologia eram de dominação”. Em relação ao papel do supervisor, houve discordância, como se observa no posicionamento que segue:

Ketlelen: Controle, vigilância do trabalhador, aumento da produtividade.

Baixinha: Controle

Bela: Eu não entendi direito. O supervisor não é para dominar, mas para incentivar para fazer um melhor trabalho.

Mary: Mas no filme não é isso

Bela: É, aí no filme é isso.

Bela analisa a figura do supervisor, a partir da função que exerce na loja onde trabalha e não a partir do filme. As colegas a fazem perceber que, no filme, o supervisor

exercia papel de controle e vigilância, diferente do papel que ela talvez exerça em sua vida profissional.

A operação 02 consistia na leitura de um texto e as alunas precisavam identificar o método de estudo do positivismo, estabelecer relação com o filme e elaborar um texto síntese. O grupo do qual Bela participava discutiu, socializou e produziu o seguinte texto:

O tema central do filme é o surgimento da indústria técnica e com abuso de poder, onde todos os funcionários eram vigiados. A consequência do trabalho fragmentado é o desemprego, pois o trabalhador é treinado para somente uma função e dessa forma não consegue desempenhar outras funções. De acordo com o filme a tecnologia era dominante, gerava o capital, o que beneficiava somente a burguesia. Os funcionários eram meros executores das técnicas para o crescimento da indústria. O supervisor deve analisar como está o andamento das tarefas estabelecidas, incentivar um melhor trabalho no sentido de ampliar o conhecimento, não no sentido de dominação, mas para fazer com que as coisas aconteçam. No filme era de dominação. (LU, LÍBIA, LAINE, BELA, aula do dia 16 de agosto de 2008)

Bela explica que o método vai do particular para o geral, com o uso da razão, da ordem para manter o progresso. O trabalhador era obrigado a seguir as regras para ter progresso do capital. [· ·]. Faz ciência/tecnologia para capitalismo.

A ação 02 referia-se à elaboração de um modelo que representasse a relação principal do método positivista. Nessa ação todas as alunas apresentaram precariedades teóricas, como já foi dito anteriormente, embora tentassem expressar sua compreensão sobre o método, a partir das leituras e discussões realizadas.

Bela: Então, eu posso dizer que o método é o caminho que eu vou percorrer para chegar a um objetivo. Para isso preciso pensar, observar, quantificar, testar [pausa] até comprovar os conhecimentos.

Hadassa: Parte da necessidade, observa a realidade e decide o que vai ser feito. Daí vai experimentar para ver se vai dar certo: experimenta até provar aquela verdade como algo pronto e acabado, que se torna universal.

Háli: Caminho que a gente vai percorrer.

A ação 03 tinha como objetivo reconhecer as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear do positivismo. As operações 01 e 02 consistiam, respectivamente, em ler o relatório do Programa internacional de avaliação dos alunos - PISA/2003 e figuras dos livros “Cuidado escola” e “Vigiar e punir” para estabelecer relação com o método em estudo. Nesta ação, Laine verbaliza a produção do grupo.

Laine: A figura da árvore - moldar o sujeito para a sociedade da harmonia e da ordem; figura do presídio - o poder, a autoridade, a hierarquia, a submissão, a alienação e o controle; na outra figura, professor é autoridade, o aluno não pode questionar, pois tudo é dado como produto, impõe autoridade e o professor tem poder de falar por ser representante

da ciência/conhecimento.

A ação 04 visava resolver problemas específicos, utilizando o modo geral do positivismo. A tarefa consistia em ler uma pesquisa em educação, identificar o método utilizado e justificar. Dessa vez, Líbia verbaliza a conclusão do grupo: método quantitativo, dá ênfase à quantidade e não discute as desigualdades sociais.

A ação 05 tinha como objetivo resolver um problema, aplicando o método positivista. A tarefa consistia na leitura de um organograma, o qual as alunas deveriam analisar e explicar, a partir do método em estudo. Em função do tempo, esta ação foi realizada oralmente.

Hadassa: A hierarquia está em quem detém conhecimento/controla; relação de poder;

Luísa: Organização, padronização;

Bela: Fragmentação, divisão das funções/tarefas

Laine: Quem está na hierarquia tem conhecimento da totalidade;

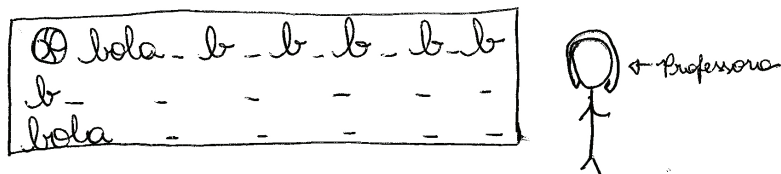
Luísa: Como o método positivista está presente na sociedade, principalmente na educação.

A ação 06 tinha como objetivo encontrar soluções para um problema de aprendizagem. A operação proposta às alunas foi pensarem em uma situação na educação, na qual fosse possível perceber a presença do positivismo. “Distribuir desenhos e colar um pintado no quadro para que as alunas pintem igual; podendo a criatividade das crianças”. (LAINE, BELA, LÍBIA, aula do dia 06 de setembro de 2008)

Na segunda unidade esteve ausente na maior parte da realização das ações. Assim mesmo realizou a tarefa referente à operação 02 da ação 06, que tratava dos métodos de produção do conhecimento. Sua produção foi lida pela pesquisadora e refeita pela aluna que conseguiu ter uma boa compreensão dos métodos de produção do conhecimento.

A ação 01 da terceira unidade objetivava avaliar as percepções iniciais a respeito das teorias psicológicas da aprendizagem. Para isso, foi proposta a seguinte tarefa de motivação: cada aluna deveria desenhar uma situação de ensino e aprendizagem vivenciada nos primeiros anos de escolarização.

Barra de provas dia 20/09/2008  
 Teoria de Aprendizagem Behaviorista



A collection of handwritten notes and diagrams. At the top, there are four pairs of small boxes, each containing the word 'otax'. Below these are several more boxes, some containing the word 'otax' and others containing the letters 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F'. In the center, there is a large block of handwritten text: "A teoria da aprendizagem, nessa questão, é a Behaviorista, na qual o aluno é considerado tabula rasa, o ensino é explorativo na forma de aprender é memorização, repetição, pois usa conceitos apoiados na filosofia positivista, na qual é tudo fragmentado e em ordem como você pode perceber". To the right of this text is a vertical list of boxes containing the letters 'A' through 'F'. At the bottom, there is a box containing the text "fazer de fazer e me fazer!" and the name "Aluna: Bela" written below it.

Figura 20: Teoria da aprendizagem Behaviorista

A operação 02 consistia em fazer a leitura e discussão de um texto sobre as teorias psicológicas e identificar a concepção de aprendizagem em cada uma. Na sequência, retornar ao desenho e elaborar um parágrafo, justificando a teoria identificada. A aluna não teve dificuldade nessa tarefa, uma vez que vivenciou um ensino fundamentado nessa concepção.

Na ação 02 era preciso criar um modelo que expressasse a relação principal do conceito em cada teoria de aprendizagem. Nesta ação, Bela apresentou certa dificuldade em relação à modelação da teoria histórico-cultural e da teoria pragmática. A ação 03 tinha como objetivo identificar as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear das psicologias. A tarefa consistia em ler e discutir o texto sobre as teorias inatista,

behaviorista, histórico-cultural e o pensamento pragmático. A produção que segue expressa a compreensão da aluna:

A concepção inatista foi inspirada na filosofia idealista e racionalista, na qual o indivíduo nasce praticamente pronto e sofre pouca influência do meio. Então, o professor não tem quase nada a fazer, pois ele já nasceu assim. A concepção ambientalista/Behaviorista o indivíduo é tabula rasa e o conhecimento esta no objeto. Assim, o professor tem o papel de transmitir o conhecimento e o aluno tem que aprender decorando e memorizando, pois o professor tem que enfiar o conhecimento na cabeça do aluno. Nessa concepção a escola é neutra, não considera a realidade social. A concepção pragmática dá ênfase a prática, onde o professor orienta/guia o que o aluno quer fazer, não quer saber porque o educando quer aprender tal coisa, não considera a realidade social do indivíduo, os conteúdos perdem o valor. A concepção interacionista o conhecimento se dá pela relação dialética entre o ser humano. O professor media a apropriação do conhecimento pelo aluno. Essa concepção considera a cultura do educando e não é neutra, pois trabalha com a realidade social, ou seja, o ensino é mediado para que o aluno aprenda, isto é, se aproprie do conhecimento historicamente produzido pelo homem. (BELA, aula no dia 04 de outubro de 2008)

Bela se apropriou dos conceitos das teorias e conseguiu distinguir o papel de cada uma, em relação ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem.

A ação 04 tinha como objetivo aplicar o modo geral das teorias psicológicas para resolver problemas específicos. A operação proposta consistia em ler depoimentos de professores sobre suas concepções de ensino e de aprendizagem. As alunas leram os depoimentos, discutiram e identificaram as concepções presentes e selecionaram duas para justificar a escolha.

Depoimento 01: “Concepção ambientalista - conhecimento está fora do sujeito, é pronto e acabado, fragmentado, neutro e desconsidera as variáveis; o ensino é transmitido e a aprendizagem é mecânica e o aluno absorve e reproduz o conhecimento”.

Depoimento 06: “Concepção interacionista - conhecimento considera as variáveis, trabalha com as contradições, totalidade e as verdades são provisórias; o ensino se dá por meio da mediação entre professor e aluno; na aprendizagem o aluno apropria-se do conhecimento historicamente produzido”. (LAINE, SANDY, BELA, VIANE; TIANA, aula do dia 22 de setembro de 2008)

A operação 01 da ação 06 referia-se à resolução de um problema de aprendizagem no qual as alunas precisavam identificar a teoria de aprendizagem presente no filme de uma criança na escola. Esta tarefa, realizada em grupo, resultou na seguinte justificativa:

A teoria psicológica encontrada no filme é a ambientalista, inspirada na filosofia positivista porque a professora não teve diálogo com o aluno e dessa forma ela pré-julgou a atividade da criança (LAINE, SANDY, BELA, VIANE; TIANA, aula do dia 22 de setembro de 2008)



A terceira unidade referia-se à didática tradicional e nova e tinha como objetivo destacar os principais conceitos a respeito da pedagogia e da didática na pedagogia tradicional e nova. Na operação 01, as alunas precisavam ler, discutir e escrever o conceito de pedagogia e de didática nas pedagogias tradicional e nova. A socialização foi realizada oralmente por uma representante do grupo.

A ação 02 consistia na modelação e tinha como objetivo criar um modelo que expressasse a compreensão das alunas sobre a didática na pedagogia tradicional e nova. Essas discussões foram importantes para realizar a modelação.

Bela: A didática é neutra

Pesquisadora: Ok

Bela: Eu vou ler um pedacinho para ver se a gente entende. O conhecimento era neutro, o aluno era mero receptor, conteúdo é solto, sem relação com a realidade, o aluno era passivo, a didática era neutra [pausa]. Gente, é isto mesmo?

Sarzinha: O aluno é mero receptor do conhecimento passado pelo professor e ele não vai perceber a ideologia que é transmitida.

[...]

Bela: Então vamos ver: o professor dava uma aula reprodutiva, o aluno repetia o que professor ensinava, era neutra e normativa.

Pesquisadora: Quais eram os passos seguidos por Herbart?

Bela: Aqueles que são preparação, apresentação [...]

Pesquisadora: Por que ele organizou estes passos?

Sarzinha: Planejamento

Pesquisadora: Planejar o quê?

Bela: Professora: espera aí, ele utiliza os cinco passos para tentar ensinar o aluno. Porque fala assim: para que as ideias sejam lembradas

Pesquisadora: Como o professor ensinava?

Bela: Ah! professora. Transmitindo o ensino por meio dos passos. [...]

Pesquisadora: Pra que servia?

Bela: Preparar a aula

Pesquisadora: Só?

Bela: E o aluno para receber o novo conhecimento.

[...]

Sarzinha: Então o que está no inconsciente foi introduzido pelos sentidos?

Pesquisadora: O que você acha?

Sarzinha: É através dos sentidos que vai para o inconsciente.

Bela: Agora embananou tudo. Eu não consegui pegar como ela pegou que foi a importância dos sentidos para a aprendizagem. Aí, ela colocou uma situação que eu consegui entender. Nossa!!! Agora que eu estou entendendo como o Herbart pensava a aprendizagem.

Pesquisadora: Isso é pensar?

Bela: Claro, como é interessante! [...]

Pesquisadora: A pedagogia tradicional tinha uma preocupação com o conhecimento. Isso é importante?

Bela: Acho que é importante, mas precisa compreender o processo histórico deste conhecimento. [...]

Sarzinha: Professora, a pedagogia nova era crítica?

Pesquisadora: O que vocês acham?

Bela: O centro do processo de aprendizagem não era o aluno?

Pesquisadora: E isto é suficiente para não ser neutra? [...]

Bela: Para a didática nova o aluno era o centro da aprendizagem.

Pesquisadora: O que ele fazia?

Bela: Experienciava situações práticas - aprende fazendo.

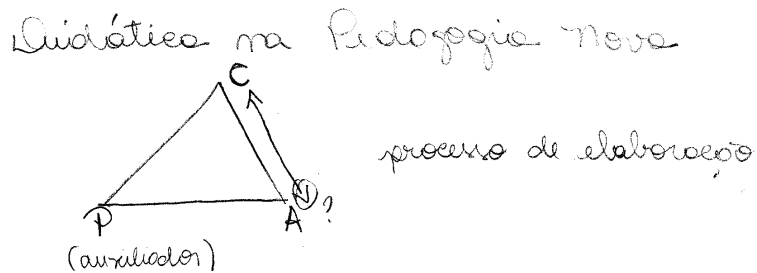
Sarzinha: Então, por isso que o conhecimento não era o mais importante. Era importante para a didática tradicional.

Bela: Essa diferença é importante para entender a forma de ensinar em cada uma delas. Na tradicional a didática separa teoria e prática. [...]

Bela: Então para a pedagogia nova o professor somente auxiliava o aluno nas atividades em que ele tinha interesse em desenvolver e na tradicional ele ia transmitir para o aluno reproduzir. [...]



06/10/2008



nome: Bela

Figura 21: Didática na Pedagogia Tradicional e Nova

O desenho indica que a aluna ainda apresenta certa precariedade conceitual em representar graficamente a relação do conceito de didática, principalmente na pedagogia nova, uma vez que estabelece uma mediação entre o aluno e o conhecimento, sendo que ele buscava o conhecimento somente quanto necessário para atingir determinado fim. A ação 03 tinha como objetivo estudar as características essenciais da pedagogia tradicional e nova. Para isso, as alunas estariam lendo e discutindo o texto de Herbart e Dewey sobre educação para identificar as principais ideias de como era o ensino e a aprendizagem para esses autores.

Discussões no grande grupo:

Pesquisadora: Se eu sou uma professora tradicional, que caminho vou seguir?

Sarzinha: O caminho tradicional, o proposto por Herbart.

Hadassa: Estes passos propostos por Herbart.

Pesquisadora: Dewey também tinha um caminho?

Bela: Professora, deixa a gente se situar aqui: para a pedagogia nova se parte de um problema, questiona-se, levanta-se hipóteses e busca-se encontrar soluções.

Pesquisadora: Ok

Háli: Isso não é crítico?

Sarzinha: Depende, pode-se encontrar soluções sem questionar o porquê daqueles problemas.

Essas discussões foram importantes para que cada aluna produzisse um texto que contemplasse a didática na pedagogia tradicional e na nova - referente à ação 03.

De acordo com o estudo pode-se dizer que o ensino na pedagogia tradicional é neutro, centrado no professor que é o detentor do saber. Considera o conhecimento como algo fragmentado, verdade pronta e acabada que deveria ser transmitido de forma expositiva. A aprendizagem se dava pela repetição, memorização, na qual o aluno absorvia o que era passado e depois reproduzia, ou seja, o educando era passivo. Já a didática na pedagogia nova era neutro, mas era centrado no aluno, o professor era um facilitador que guiava e orientava a aprendizagem que se dava pelas experiências vivenciadas pelo aluno que era ativo, pois tinha que fazer/experienciar. (BELA, aula no dia 11 de outubro de 2008)

A ação 04 consistia em identificar e justificar que pedagogia estava presente nas imagens do Livro “Cuidado Escola” e como era organizado o ensino. O objetivo era resolver problemas particulares, a partir da aplicação do modo geral da pedagogia tradicional e da nova.

A figura 01 representa a pedagogia tradicional porque o professor aparece em destaque demonstrando ser o detentor do saber, querendo introduzir boca a dentro o conhecimento no aluno, quer dizer, o educando querendo ou não tinha que absorver tudo que o professor quisesse. Então, fica claro que o aluno é passivo e tem que aceitar o que o professor disser. A figura 05 representa a pedagogia nova porque o professor é um facilitador, quer dizer na figura ele ensinou como os alunos deveriam passar, mas aquele que não se esforçasse e não tinha dom para aprender não vai conseguir, E também demonstra a experiência de cada um ao passar a corda. (BELA, aula no dia 11 de outubro de 2008)

Discussões dos grupos:

Pesquisadora: Para a pedagogia crítica existe o dom?

Háli: Não.

Bela: Na pedagogia nova o professor é um facilitador, ele facilitou e deixou, cada um vai de acordo com o dom, esforço porque o professor vai orientar, guiar para o aluno seguir ou não.

Pesquisadora: A Háli está perguntando que relação têm as figuras com a neutralidade? Que elementos tem nas figuras que indicam que o conhecimento é neutro?.

Sarzinha. Porque não tem conflito.

Pesquisadora: Onde mostra isso. Vocês analisam isso a partir do quê?

Yasmin: A partir da pedagogia.

Na ação 05 o objetivo consistia em aplicar o modo geral para resolução de situação-problema. A situação proposta referia-se ao texto “O Menininho”, no qual cada aluna devia identificar didática e justificar a escolha.

Com a leitura do texto foi possível identificar as duas pedagogias, a tradicional no início do texto, pois a professora dava ordem e os alunos tinham que obedecer, o ensino estava centrado na professora que não respeitava a criatividade dos alunos que não podiam discordar só repetiam o que ela fazia, ou seja, reproduziam. E no final do texto a pedagogia nova aparece na escola nova do menininho porque a professora facilitava a aprendizagem. O ensino era centrado no aluno e havia o respeito para com o interesse da criança. Porém, o aluno já estava moldado e alienado a uma só imagem e não conseguia se desprender da flor da antiga professora. (BELA, aula no dia 11 de outubro de 2008)

A ação 06 visava avaliar a aquisição do modelo geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem, com o objetivo de encontrar alternativas para a situação-problema. A operação consistia na produção de um texto com a compreensão da didática na pedagogia tradicional e na nova.

Pedagogia tradicional tem como didática métodos e técnicas para instruir os alunos para que eles se adapte a sociedade; o conhecimento é fragmentado, neutro, verdade pronta e acabada; o ensino é centrado no professor que transmite o conhecimento. Nessa pedagogia os alunos são passivos, tem que prestar atenção, decorar, repetir e existem normas e regras que regulam o ensino que são os passos de Herbart. Já na pedagogia nova a didática caminha para o tecnicismo, pois o aluno tem que experienciar; o conhecimento é neutro; o aluno é o centro do ensino e o professor só orienta. Nessa pedagogia o aluno é ativo, pois ele aprende fazendo experiências; a ênfase esta em métodos e técnicas como projetos, atividades cooperativas. (BELA, aula no dia 25 de outubro de 2008)

A última unidade do experimento didático referia-se à didática na pedagogia crítica e a ação 01 tinha como objetivo avaliar as percepções iniciais a respeito dala. A primeira tarefa foi a leitura de um texto motivador “Um Episódio na vida de Joãozinho da Maré”, a partir do qual as alunas tinham como tarefa destacar o objetivo, justificar o porquê dos questionamentos do aluno desestruturarem a professora, que papel a professora ocupava na escola e como lidava com a situação provocada por Joãozinho.

Bela: Vamos pensar no papel da escola.

Háli: Na pedagogia tradicional não era permitido questionamento.

Bela: De jeito nenhum. O que o professor ensinava era uma verdade absoluta. A escola tradicional estava focada no livro e não na realidade vivida pelas alunas.

Sandy: Centrada no aluno na pedagogia nova [· · ·]

Bela: No professor na pedagogia tradicional. Ela acreditava que só ela sabia.

Háli: E o conhecimento era pronto e acabado.

Sandy: É. O professor se sentia muito confortável, tinha o domínio do conhecimento, ninguém questiona, mas quando alguém começa a questionar [...]

Háli: Até que ninguém questionava tudo, era verdade [...]

Sandy: Quando alguém questiona [...]

Bela: Ela fica apavorada, ela entra em pânico e em conflito com suas verdades.

Háli: Ela entra em conflito com os questionamentos daquela criança.

Sandy: O professor se contradiz e perde o controle da sala ...

Bela: Ela entra em conflito com ela mesma, a verdade que era pronta e acabada não fazia sentido agora (depois dos questionamentos). Ela estava acostumada a ensinar sempre como aprendeu e percebeu que não tinha respostas para as perguntas lógicas de Joãozinho.

Sandy: Ela estava fazendo o papel dela muito bem, antes destes questionamentos que era repassar o conhecimento que ela tinha aprendido.

Háli: Ela ensinava do jeito que aprendeu e de repente 'caiu a ficha' e percebe que podia ensinar diferente.

Sandy: Então, o objetivo do texto [...]

Bela: Mostrar que a gente nunca pode se acomodar, que devemos sempre buscar novos conhecimentos e não se acomodar com tudo que nos passam, sem questionar. As discussões resultaram no texto que segue:

O principal objetivo do texto é mostrar que devemos sempre buscar novos conhecimentos e não nos acomodarmos com tudo que nos passam, sem questionarmos e pergunta para gente mesmo se estamos corretos neste mundo que vive em transformação. No texto que a professora fica desestruturada com os questionamentos de Joãozinho por que ela estava muito acostumada a ensinar sempre como ela aprendeu e logo com as perguntas de Joãozinho ela percebe que não tem resposta para perguntas lógicas de Joãozinho. A professora nesta história ocupa um lugar de ser o centro do ensino, sendo tradicional pensando que era dona do conhecimento pronto e acabado. Enfim, a professora consegue muito bem fazer o seu trabalho dentro do que ela sabe, mas quando aparece alguém que questiona o seu conhecimento ela não consegue lidar com a situação ela se desequilibra, se contradiz perdendo o controle da sala e entra em conflito com ela mesma compreendendo que as verdades que ela acreditava ser pronta e acabada podem ser modificadas. (SANDY, BELA, BAIXINHA, HÁLI, ANA, aula do dia 25 de outubro de 2008)

A apresentação dos grupos sobre essa atividade desencadeou mais discussões:

Pesquisadora: A professora dominava o processo de produção do conhecimento?

Sandy: Não, ela não sabia explicar o porquê que acontecia daquela forma.

Vivy: Na verdade ela tinha decorado, tinha só o produto e não o processo de produção do conhecimento.

Pesquisadora: Por que a professora perde a tranquilidade?

Rosimeire: Porque as perguntas desestruturam as verdades que ela vinha reproduzindo há vários anos.

Bela: Tudo porque ela aprendeu assim e nunca se questionou a respeito dessas suas verdades. [· · ·]

Yasmin: Por isso é importante pensar sobre o que se está fazendo. O professor precisa se perguntar sobre as verdades que ensina para poder ajudar o aluno pensar também.

A ação 03 tinha como objetivo identificar as propriedades fundamentais do ensino na pedagogia crítica. A operação consistia em ler e discutir o texto sobre essa pedagogia.

Pesquisadora: O curso está fundamentado em que teoria da aprendizagem?

Bela: Vygotsky.

Pesquisadora: Para eu dar aula, além de saber sobre o método de produção de conhecimento e das teorias de aprendizagem preciso do que mais? Pensem. Quais os aspectos fundamentais da pedagogia crítica, ou seja, o que a difere das outras? Saviani se fundamenta em que concepção para pensar a pedagogia crítica?

Hadassa: No materialismo dialético.

Pesquisadora: Ok

Bela: Assim: primeiro parte do contexto social, aí você problematiza, isto é, procura levantar questões sobre aquela prática.

Ana: Depois?

Bela: Instrumentaliza com conhecimento científico, fazendo com que este conhecimento ajude entender o contexto para intervir. Entendeu?

Laine: É mais difícil do que as outras (Tradicional e Nova) porque tem que compreender isso em movimento.

Bela: Compreende a prática social com a mediação do professor. A pedagogia crítica trabalha com o saber elaborado e sistematizado.

Laine: Dá ênfase à relação teoria e prática.

As discussões no grupo resultaram na síntese dos aspectos principais da pedagogia crítica:

Relação teoria e prática; visava a transformação social; pensamento crítico/dialético. A pedagogia crítica trabalha: com a prática social; problematização (conhecimento); elaboração; compreensão ocorrida pela mediação e que dessa forma altera a prática social; não é neutra; socialização do saber elaborado e do sistematizado; fundamenta-se na teoria de Marx (materialismo histórico dialético). Supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível. (ANA, SANDY, LAINE, BELA, aula do dia 22 de novembro de 2008)

As discussões no grupo sempre são importantes para que as alunas consigam se apropriar dos conhecimentos e escrever sobre sua compreensão a respeito da didática crítica.

Na pedagogia crítica a didática relaciona teoria e prática visando a amplitude da aprendizagem, trabalha de forma crítica e reflexiva procurando um meio para a transformação social. Para que isso aconteça a didática crítica parte da prática social de cada indivíduo e faz a problematização, busca instrumentalizar por meio de conteúdos/conceitos para que o educando comece ampliar sua aprendizagem e dessa forma se aproprie de um saber elaborado e sistematizado, mediado pelo professor e, então, consiga alterar sua prática social. Essa didática não é neutra, pelo contrário, ela trabalha com todos os aspectos sociais, econômicos, políticos procurando transformá-los e esse processo é feito com a instigação do aluno fazendo-o pensar, refletir e mudar os pré-conceitos para apropriar-se dos conceitos científicos. (BELA, aula no dia 22 de novembro de 2008)

A ação 04 tinha como objetivo resolver problemas específicos, a partir da aplicação do modo geral da pedagogia crítica. A motivação proposta foi o filme “SER E TER”, a partir do qual as alunas tinham como tarefa destacar do que se tratava o filme; o objetivo do professor e como os alunos eram vistos e tratados por ele. A operação 01 consistia em discutir e elaborar um texto com a compreensão do grupo.

O filme trata de uma escola da zona rural, multisseriada, ou seja, uma ação pedagógica que tem por finalidade a aprendizagem, no qual o professor tem como objetivo fazer com que os alunos pensem, aprendam, se desenvolvam apropriando-se do conhecimento mediado. O educador via em seus alunos seres concretos, ou seja, capazes de desenvolver-se, mantinha sua autoridade e tratava seus alunos muito bem. (SANDY, LAINE, BELA, aula do dia 22 de novembro de 2008)

A operação 02 da ação 04 consistia em produzir um texto, individualmente, que contemplasse a concepção de didática utilizada no filme.

O filme Ser e Ter traz uma didática na qual o professor trabalha com as crianças em grupo, fazendo-as pensar por meio da mediação da aprendizagem. Direciona cada atividade e proporciona tempo para cada criança se expressar avaliando o trabalho do colega. Também evidencia que para aprendizagem acontecer é necessário ter disciplina e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. (BELA, aula no dia 22 de novembro de 2008)

A ação 05 consistia em aplicar o modelo geral para resolução da seguinte situação-problema: que avaliação vocês fazem da didática utilizada pelo professor no filme e se tem relação com a didática utilizada no curso aos sábados.

A didática do professor é uma didática crítica que faz com que os alunos reflitam, pensem, analisem e avaliem nas relações de mediação para que aconteça a aprendizagem. Assim, como diz Saviani que a pedagogia dialética tem como objetivo a busca de um pensamento crítico dialético. O filme parte desse pressuposto, pois o educador instiga os alunos a todo momento e não dá respostas prontas. Além disso, trabalha em grupos e pede um



aluno para ajudar o outro e isso acontece com bastante disciplina e ordem. Então, o professor ensina que para tudo tem hora e que é importante segui-la pra que a aprendizagem aconteça. E foi dessa forma que aconteceu o curso teoria do ensino desenvolvimental, no qual a educadora sempre organizou a sala em grupo. As vezes por escolha dos alunos, outras vezes por determinação dela, instigando-os para que pensassem. Sendo assim, pode-se dizer que no curso também foi usado a didática crítica na perspectiva de que os educando refletissem e tivessem um olhar crítico sobre o conhecimento e, assim, como no filme o curso aconteceu baseado no respeito e com muita autoridade por parte da educadora que fez uma ótima mediação a cada grupo. E também houve momentos de avaliação sobre o trabalho dos colegas. Portanto, diante do esboço pode-se afirmar que o filme e o curso possuem total relação considerando que em ambos foi utilizado a didática crítica e que enfatizam o crescimento de cada indivíduo. (BELA, 29 de novembro de 2008)

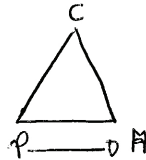
A ação 06 tinha como objetivo avaliar a aprendizagem das alunas. Para isso, foi solicitado que as alunas produzissem um texto com a compreensão a respeito da didática na pedagogia crítica e modelar as três didáticas estudadas.

Diante dos estudos feitos, pode-se dizer que a pedagogia crítica trabalha com um conhecimento em movimento e considera as contradições. Esse conhecimento é historicamente produzido considerando na sua totalidade e na concretude. Sua didática (ensino) é baseada na instrumentalização, ou seja, existe a preocupação com a prática pedagógica, na qual o professor utiliza-se de métodos e técnicas com muita organização e disciplina, procurando a melhor forma de mediar o conhecimento [...] esse processo é contínuo ação - reflexão - ação numa perspectiva que considera o desenvolvimento da aprendizagem. Neste contexto, a aprendizagem se dá quando o aluno se apropria do conhecimento através dessa mediação. (BELA, aula no dia 29 de novembro de 2008)

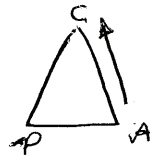
Em relação à modelação das três didáticas nas diferentes pedagogias, pode-se dizer que Bela conseguiu se apropriar da relação existente entre conhecimento, ensino e aprendizagem.

Diaria do espaço dia 29/11/2008  
 Representação das Três didáticas nas Pedagogias

Didática na ped. Tradicional



Didática na ped. nova



Didática na ped. crítica



nome: Bela

Figura 22: Didática na Pedagogia Tradicional, Nova e Crítica

Analisar o processo de desenvolvimento cognitivo do outro requer uma série de elementos que nem sempre se consegue em um espaço de tempo reduzido como o do experimento didático e com um número significativo de alunos, mas as observações atentas permitem dizer que esta organização do ensino contribuiu significativamente para que a aluna Bela desenvolvesse o pensamento cognitivo, principalmente se se considerar sua história de educação escolar, balizada na memorização e reprodução mecânica dos conceitos. A aluna conseguiu interiorizar outras perspectivas para se apropriar e reproduzir os conhecimentos historicamente produzidos e isso fez com que desenvolvesse o pensamento cognitivo.

As três situações descritas indicam que as alunas, embora ao longo de suas histórias de vida, tenham aprendido a desenvolver mais ações mentais ligadas ao pensamento empírico, podem desenvolver o pensamento cognitivo. Para isso, a atividade de ensino deve levar em consideração a organização de tarefas que desencadeiem conflitos cognitivos - situações-problema - a respeito dos diferentes fenômenos, uma vez que: “Um pré-requisito

para a aquisição do conhecimento teórico é a atividade didática construída sobre tarefas que iluminam os contrastes encontrados nas relações fundamentais de um fenômeno”. (HEDEGAARD, 2002, p. 206)

Antes de participar do experimento didático, a aprendizagem das alunas era mais uma prática mecânica, ou seja, era desenvolvido um pensamento lógico formal que possibilitava ler os conteúdos das diferentes disciplinas, mas raramente permitia que fizessem uma reflexão e generalização crítica sobre o que estavam estudando. As alunas dificilmente conseguiam perceber a importância e o significado dos conceitos das diferentes disciplinas do currículo.

A impressão inicial que se teve era de que o mais importante para elas era passar de ano e concluir o mais rapidamente possível o Curso de Pedagogia e, talvez, quando no exercício da profissão, aprender o necessário para desempenhar o papel de docente, ou, simplesmente, o de reproduzir o conhecimento empírico que conseguiram memorizar mecanicamente durante a formação acadêmica. Isso faz com que seja inevitável o seguinte questionamento: quais as consequências para a educação escolar, quando o professor recebe, em sua trajetória acadêmica, uma formação pautada na concepção lógico formal?

É impossível pensar que ao receber uma formação didático-pedagógica, na perspectiva formal, a atividade de ensino possa ser de outra maneira que não a de repetir o que ‘absorveu’<sup>19</sup> durante seu processo formativo. É muito comum no meio educacional e não tem sido diferente no curso pesquisado, um discurso dos docentes ao dizerem o que o futuro professor deve fazer quando no exercício da profissão. Porém, o próprio professor, na maioria das vezes, deixa de refletir sobre sua prática, o que diz ser importante, mantendo, assim, um discurso vazio, pois não consegue sustentá-lo em sua própria ação pedagógica.

Espera-se que as alunas, depois de vivenciarem outras perspectivas de organizar o ensino, durante a realização do experimento didático-formativo, exerçam a profissão com uma prática pedagógica que permita aos seus alunos desenvolverem um pensamento que supere o da lógica formal, uma vez que a maioria delas vivenciou e passou a ter outra compreensão a respeito do processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem.

## 4.7 DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

A análise dos resultados, até aqui relatada acerca do ensino de didática, orientada pela teoria de Davídov, colocou em evidência aspectos relacionados ao cenário e sujeitos da pesquisa, ao ensino experimental de didática e ao processo de formação de conceitos.

---

<sup>19</sup>O termo ‘absorver’ tem sido muito utilizado pelos professores quando se queixam que os alunos não retêm os conhecimentos que foram transmitidos.

Cabe também apresentar, ainda que brevemente, aspectos relacionados à avaliação do ensino experimental.

Como se sabe, Davídov desenvolveu experimentos didáticos formativos com crianças em anos iniciais de escolaridade. Como destaca Chaiklin (1999), as pesquisas na tradição desse ensino voltam-se, em sua maioria, para alunos com idade até 14 anos. Esse autor, em sua pesquisa com alunos da escola secundária superior - ginásio - na Dinamarca, defendeu que também neste nível o ensino pode ser desenvolvimental, ainda que a atividade principal dos alunos tenha deixado de ser a aprendizagem. Obviamente que uma das contradições decorrentes de tal posição é representada pelo motivo de os alunos, já não se encontrarem voltados para a aprendizagem e, sim, para outra(s) atividade(s) principal(is). Na presente pesquisa, assumiu-se semelhante posição, pois acredita-se que, em nível de graduação, o ensino também pode ser desenvolvimental. Ao realizar com as alunas do Curso de Pedagogia o ensino de didática, organizado de acordo com a proposta de Davídov, torna-se relevante apresentar uma análise, ainda que breve, apontando as contradições que envolvem o ensino desenvolvimental, em curso de graduação. Assim, buscou-se analisar cada um dos componentes estruturais da atividade de aprendizagem.

Observou-se que durante a primeira ação de aprendizagem realizada pelas alunas, com o objetivo de conhecer as relações fundamentais do conceito de didática, elas se confrontaram com o conceito, de uma forma mais complexa do que até então estavam habituadas, ao aprender determinados conteúdos. Essa nova forma de ensinar didática resultou, inicialmente, em grande dificuldade para a maioria delas. No entanto, também mobilizou o interesse e participação nas tarefas propostas, influenciando, de certa forma, no motivo da aprendizagem. Exemplo disso foi o de que, por diversas vezes, muitas alunas se encontravam tão envolvidas com a tarefa que deixavam de sair da sala no intervalo, para continuarem a tarefa, demonstrando satisfação em fazê-la.

No que se refere à modelação - segunda ação - uma das dificuldades expressas pelas alunas foi a pouca habilidade para representar a relação central do objeto estudado, de forma diferente da escrita ou da oral. A maioria manifestou-se com dificuldade para criar outras representações, como, por exemplo, por meio de desenhos. Diziam que era mais fácil a expressão oral do que pôr no papel outra forma de expressar sua compreensão. Muitas manifestaram o entendimento de que a representação gráfica - desenho - era algo mais adequado para tarefas de crianças e não de adultos. Apesar disso, as representações foram produzidas por elas, na forma de desenhos, observando-se, no entanto, que a maioria deles apresenta características um tanto “infantis”. Essa dificuldade das alunas pode estar relacionada a um traço marcante do processo de escolarização que prioriza a expressão oral e a representação escrita, principalmente na medida em que avançam nas séries ou nos anos escolares. Isso faz com que se valorize pouco a criatividade, por meio de outras formas de

expressão do pensamento. Assim, o desenho, parece algo que ficou no tempo, ou seja, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou faz parte apenas de conteúdos muito específicos de disciplinas, como artes, matemática e física.

Tal ocorrido suscitou, na pesquisadora, a reflexão de que poderia, na ação de modelação, ter solicitado às alunas outro tipo de produção, como, por exemplo, teatro e jogral. Assim, admite-se que a pouca habilidade e a inexperiência da pesquisadora, para orientar as alunas na produção da modelação e, ainda, a preocupação em cumprir a termo os prazos do ensino experimental, inviabilizaram um maior investimento para recriar a modelação.

Quanto à exploração do modelo e sua transformação - terceira ação - esta pareceu ser a etapa mais complexa, tanto para as alunas quanto para a pesquisadora. Por um lado, demandava, por parte da pesquisadora, a utilização de diversos textos e filmes, bem como a presença atenta e a mediação nas discussões das alunas. Por outro, a transformação do modelo exigia que as alunas fossem ainda mais ativas no processo de aprendizagem, requerendo delas uma reflexão mais aprofundada do núcleo do conceito. Assim, a transformação do modelo constituiu-se em um espaço de mediação constante entre as próprias alunas, uma vez que tinham que defender sua compreensão e, ao mesmo tempo, questionar a compreensão das colegas, distinguindo e estabelecendo relações com as propriedades fundamentais do conceito em estudo. Todavia, o tempo escasso sempre se constituiu um fator limitador para que as discussões fossem mais densas/aprofundadas.

A generalização pareceu ser um dos momentos mais significativos para as alunas. Talvez isso tenha se dado pelo fato de a pesquisadora haver buscado elaborar ações de generalização que envolvessem situações particulares em textos, filmes e em depoimentos de professores, com material bastante diversificado, para que as alunas fossem produzindo, com a generalização, um sentido pessoal acerca do conceito aprendido. As tarefas de generalização sempre solicitavam uma justificativa baseada no princípio geral do conceito, o que fazia com que as alunas retornassem constantemente a esse princípio.

As duas últimas ações, controle da realização das ações anteriores, apareceram em todas as outras. Isso podia ser observado pela pesquisadora, principalmente, na interação das alunas, quando apresentavam questões acerca do caminho de seu pensamento e o das colegas, ao expressarem argumentos favoráveis ou contrários a determinados pensamentos, nas discussões de determinada tarefa. A avaliação mais consciente do percurso da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento ficou mais evidenciada, principalmente, entre as alunas que, inicialmente, manifestavam-se com mais dificuldade em aprender. Em seus depoimentos fizeram questão de ressaltar seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, é importante destacar que essa teoria de ensino também apresenta desafios e contradições que são apontadas a seguir.

Para Davídov (1988) o ensino dos conteúdos escolares deve proporcionar aos alu-

nos as ações mentais necessárias à formação do pensamento teórico. Isso tem relação com a seleção do conteúdo de estudo que, por sua vez, deve ter por critério a formação de conceitos teóricos. Em consequência disso, o ensino precisa levar em conta o aspecto social, vinculado ao aspecto individual da aprendizagem de cada ser humano. Assim escreveu Davídov: “a atividade do homem individualizado é tanto mais produtiva e lógica quanto maior seja a profundidade e a plenitude com que se apropria das categorias gerais do pensamento”. (DAVÍDOV, 1982, p. 373)

Disso deriva a importância de a organização do ensino seguir um curso que vai do aspecto mais geral ao mais particular do conceito, da tarefa coletiva para a individual, do pensamento abstrato para o concreto. Como afirma o autor, isso requer “estudar com fins didáticos as vias para dominar o concreto mental”. (Davídov, 1982, p. 400). Acredita-se que um dos maiores desafios que se apresenta é, justamente, a análise didática do conteúdo, em termos histórico-culturais, a fim de estabelecer o caminho de obtenção do concreto pensado em determinado conteúdo.

A complexidade da análise, nesta pesquisa, está relacionada ao grau de complexidade do nível de ensino - graduação - e à amplitude do objeto de conhecimento da didática, que se constitui em uma rede conceitual e não apenas em um conceito. Assim, a pesquisadora teve que optar, inclusive correndo risco de reducionismo, por alguns conceitos que compoariam a rede conceitual, cujo conceito mais central está representado pela didática. Tem-se a clareza de que haveria tantas outras possibilidades de composição dessa rede conceitual, mas, tendo em vista os limites da própria pesquisadora e, ainda, sua opção teórica e política, essa foi a escolha possível. Assim, a formação da rede de conceitos levou em consideração aspectos teóricos e, também, políticos da formação de um pedagogo, no que diz respeito ao domínio desse conceito de didática.

Tal reflexão encaminha à outra, que diz respeito às exigências de formação docente para o desenvolvimento desse tipo de ensino. A experiência da pesquisa conduziu à reafirmação de algo que já se antevia: adotar esse referencial teórico requer uma formação profissional de que a maioria dos docentes ainda carece - inclusive os que estão ensinando didática nos cursos de pedagogia. Além disso, questões institucionais particulares aos contextos de ensino, tais como condições de trabalho, carga horária, projeto pedagógico, gestão pedagógica, entre outros, também interferem no processo de ensino e de aprendizagem. O ensino desenvolvimental requer maior disponibilidade de tempo para planejamento, acompanhamento, registros, análises do desempenho dos alunos, elaboração e reelaboração das tarefas, em função dos níveis de desenvolvimento, criação de estratégias para promover a aproximação entre os motivos e o objeto da aprendizagem dos alunos.

Tais fatores, tanto docentes quanto institucionais, podem ser menos ou mais desfavoráveis ao desenvolvimento do ensino desenvolvimental, conforme varie a natureza e

os objetivos institucionais, assim como, de acordo com a cultura institucional e as prioridades estabelecidas em função dos diversos interesses presentes numa instituição de ensino superior. Sem dúvida, o ensino desenvolvimental requer do professor o domínio dos conceitos básicos da teoria histórico-cultural aliado à capacidade de, na especificidade do objeto ensinado, realizar uma boa análise do conteúdo, fazendo desdobrar-se dela a estruturação da matéria de ensino e a criação das tarefas dos alunos, além da seleção e organização do material didático e da bibliografia adequada.

Os dados da presente pesquisa revelaram que o discurso da maioria dos professores é favorável a um tipo de ensino que ajude a desenvolver no aluno a capacidade de discutir, argumentar, analisar, posicionar-se diante de situações problemáticas e contraditórias com autonomia, responsabilidade e compromisso. No entanto, evidenciaram também que, entre os professores, persiste ainda um discurso de que os alunos desaprovam e/ou resistem as mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem, em função disso permanece quase inalterada a forma de organização do ensino. Porém, o experimento didático formativo mostrou que as alunas, apesar das dificuldades em mudar a lógica de aprendizagem, a partir de uma mudança mais profunda na própria lógica psicológica, aceitaram e envolveram-se ativamente e de modo consciente numa prática dialética de ensino e de aprendizagem, até então desconhecida para elas. Essa resposta das alunas ao ensino desenvolvimental da didática corresponde ao que já assinalou Sforzi, ao afirmar:

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. Sua função maior é a de transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem para o aluno. (SFORZI, 2004, p. 111)

Considera-se que nesta pesquisa, apesar de a atividade principal das alunas não ser a de aprendizagem, houve um encontro entre seus motivos, a didática e a necessidade de aprender, que foi surgindo e se manifestando no decorrer do ensino experimental.

Todavia, como ensino experimental, em certo grau, estavam dadas as condições concretas mínimas, muito em função do investimento da própria pesquisa. Ainda assim, houve dificuldade em promover o deslocamento de um pensamento lógico formal para um pensamento lógico dialético, tanto das alunas como da própria pesquisadora. Muito provavelmente, pode-se encontrar, no conjunto da pesquisa, indícios de permanência na lógica formal, apesar do esforço consciente e deliberado da pesquisadora em romper com essa lógica no pensamento e na prática pedagógica.

A adoção do ensino desenvolvimental na didática requeria uma decisão coletiva, de cunho epistemológico, pedagógico e político, envolvendo mudanças, desde os objetivos de formação, o projeto pedagógico, o currículo, a formação dos docentes do Curso de Pedagogia,

as condições de trabalho, as condições materiais, os recursos bibliográficos, informacionais e tantos outros.

No entanto, no atual estágio de desenvolvimento científico e acadêmico da pedagogia e da didática, em nosso país, e, ainda, considerando-se a necessidade urgente de melhorar a formação didática dos futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental - em função de uma democratização da qualidade do ensino e não somente da quantidade - o ensino desenvolvimental da didática permanece como uma possibilidade concreta. Acredita-se que a maior contribuição da presente pesquisa é a de, pelo menos, lançar um alerta de que melhorar a formação didática dos alunos do Curso de Pedagogia é necessário, urgente e possível, apesar de todas as contradições aqui apontadas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade social de mudanças qualitativas no ensino brasileiro, necessário se faz repensar a formação inicial de professores, a partir de perspectivas teóricas que permitam aprender e vivenciar, ainda durante a formação docente, outras perspectivas de ensino, mais voltadas para a qualidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Foi com esse intuito que a pesquisa foi pensada e desenvolvida.

Inserida no campo investigativo da didática, esta pesquisa nasceu da preocupação da pesquisadora - também pedagoga e professora no Curso de Pedagogia - com a qualidade da formação didática dos futuros professores-pedagogos. O estudo partiu do pressuposto de que a qualidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos possui relação direta com o conhecimento e a prática didática dos professores. Portanto, a didática, como campo de conhecimento e como disciplina, deve desempenhar papel fundamental na formação dos futuros professores, a fim de que eles desenvolvam capacidades para vincular a prática de ensino ao processo de desenvolvimento cognitivo e de formação da personalidade dos alunos.

O eixo central da pesquisa recaiu sobre o problema de se ensinar didática para alunos que frequentam o Curso de Pedagogia-Licenciatura, tendo como orientação teórica o ensino desenvolvimental e como objetivo formar o pensamento teórico - conceito - de didática.

O problema que norteou a realização da pesquisa foi: o ensino de didática, fundamentado na teoria de ensino desenvolvimental ajuda os alunos do Curso de Pedagogia a formar o pensamento teórico em didática? Buscou-se responder a essa pergunta formulando, desenvolvendo e analisando o ensino do conceito de didática para alunos do referido curso, tendo como fundamentação teórica o ensino desenvolvimental. Analisaram-se as contribuições desse ensino para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos que participaram da pesquisa e, também, descreveram-se os aspectos didáticos predominantes no Curso de Pedagogia investigado e as contradições de se realizar o ensino na perspectiva desenvolvimental.

O intuito da pesquisa pode ser assim resumido: fornecer análises e reflexões que

contribuam para um processo de valorização e reposicionamento da didática, na formação inicial dos alunos que frequentam os cursos de pedagogia, reiterando sua importância para a melhoria da qualidade do ensino, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse intuito e dos resultados obtidos decorrem alguns pontos para dar continuidade a esse processo, uma vez que alguns deles reafirmam o que já foi mostrado em outras pesquisas. Outros acredita-se que se constituem como reflexão original e são mencionados a seguir:

Mesmo se reconhecendo o valor e a efetivação dessa teoria, considerou-se relevante analisar as repercussões de se conduzir um ensino experimental de didática, orientado pelos princípios da teoria do ensino desenvolvimental, principalmente por ser uma teoria que formula e explica um caminho didático com o objetivo primordial de influenciar na formação de conceitos teóricos por parte dos alunos, constituindo-se, assim, como elemento do processo de ampliação do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, acredita-se ser esta uma das contribuições mais significativas da pesquisa, pois ainda não se tem conhecimento de um estudo empírico tratando da utilização dessa teoria exatamente para o ensino de didática no Curso de Pedagogia.

Verificou-se, no Curso de Pedagogia pesquisado, uma realidade que não se distingue muito do que apontam as pesquisas sobre a carência teórica e prática da formação do licenciado em pedagogia. Exemplo disso, se constatou, a partir das observações das aulas e das falas das alunas entrevistadas, que o ensino das disciplinas, no Curso de Pedagogia, se caracteriza, predominantemente, pelo privilégio a representações abstratas dos objetos científicos, enfatizando na aprendizagem a definição, comparação e memorização mecânica, em detrimento dos aspectos mais profundos e essenciais dos conteúdos ensinados. Isso tem acontecido também com o ensino da didática. Contraditoriamente, os professores do curso que participaram da pesquisa defendem que o ensino deve contribuir para que o aluno desenvolva seu pensamento, raciocínio, reflexão, análise, síntese, entre outras capacidades. As observações das aulas no curso permitiram avaliar que o ensino praticado, pela maioria dos professores, permanece na transmissão de definições e/ou na apresentação dos conteúdos. Superar essa contradição entre discurso, crença e prática pedagógica, obviamente requer decisões de cunho político e institucional. Todavia, é pertinente insistir na necessidade de que os professores tenham domínio, em suas áreas de formação, do processo de produção dos conceitos, como elemento básico para um ensino mais investigativo do que transmissivo, mais conceitual e capaz de dar conta das dimensões particulares e gerais dos objetos de estudo.

No que se refere aos professores, estes relatam que a maioria dos alunos apresenta uma expectativa de ensino transmissivo, por eles aprovado e positivamente avaliado. Essa forma de proceder privilegia, por um lado, os alunos que têm facilidade em memorizar definições e reproduzi-las, de forma simplificada, visando, principalmente, nota nas avaliações.

Com isso, reforça-se o processo de perpetuação do ensino transmissivo, nada sendo feito para que os alunos, futuros professores, desenvolvam outras expectativas de aprendizagem e outros motivos para sua formação, sobretudo em relação a didática. Assim, acumulam, na condição de futuros professores-pedagogos, experiências didáticas de ensino fundamentalmente transmissivo. De seu lado, os professores, embora não refutem a expectativa e a posição dos alunos frente ao ensino, queixam-se de que eles pensam e aprendem pouco, de que dificilmente desenvolvem a capacidade de raciocinar teoricamente, de que dificilmente conseguem utilizar-se dos conteúdos ensinados, como base para o aprendizado de outros, de que as produções textuais apresentam-se com pouca consistência teórica e que predominam ideias pontuais, fragmentadas e descontextualizadas. No entanto, esses professores deixam de refletir sobre o fato de que o desempenho dos alunos, do qual se queixam está, na verdade, coerente com a prática de ensino que efetivamente predomina nas aulas do Curso de Pedagogia.

Outro ponto refere-se à forma como o modo predominante de ensino e de aprendizagem, relatado acima, afetou, inicialmente, a realização do experimento didático formativo. No Curso de Pedagogia, o lugar ocupado pelas alunas nas relações sociais de ensino e de aprendizagem era um lugar de passividade, com pouca interação e realização de atividades individuais, para 'aprender' o que o professor transmitia. Em um primeiro momento, esse posicionamento das alunas repercutiu como um dos principais obstáculos para efetivar a proposta de ensino desenvolvimental, uma vez que elas dificilmente percebiam a importância de participar das leituras e discussões nos grupos e entre os grupos. Entendia-se que esse exercício era necessário, pois se constituía como base para a aprendizagem e como movimento de internalização que, segundo Vygotsky, ocorre do interpsicológico para o intrapsicológico. Durante as aulas observadas, era prática comum estarem organizadas em grupo, mas realizando as tarefas de aprendizagem de forma individualizada. Com isso, dificilmente se dispunham a discutir, a questionar, a expressar sua compreensão e a se posicionar a respeito dos conceitos em estudo. A maioria delas apresentava resistência em relação às leituras, às discussões e às produções individuais e coletivas, conseqüentemente, ficava difícil fazer com que o ensino auxiliasse no desenvolvimento cognitivo, o que exigiu da pesquisadora muita paciência, persistência e mediação didática, principalmente durante o desencadear das primeiras ações, operações e tarefas, a fim de que elas percebessem que poderiam aprender mais a partir das discussões no grupo e entre os grupos. Além disso, a heterogeneidade cultural e de diferentes níveis de apropriação conceitual, no grupo, também representou, para a pesquisadora e para as próprias alunas, um desafio a ser vencido.

Durante o desenvolvimento do experimento didático, as alunas foram percebendo a importância do social em seu processo de aprendizagem e de como as diferentes ZDPs poderiam ser alteradas com a participação dos colegas e com a mediação da professora. Com isso,

passaram a fazer uso dessa estratégia e começaram a buscar a tal colaboração, para melhorar suas aprendizagens. Apropriaram-se do conceito de mediação didática e compreenderam que ela assume um papel fundamental na aprendizagem do outro. A partir disso, muitas alunas passaram a buscar também a mediação do outro, ou seja, das colegas que consideravam estar com ZDPs mais desenvolvidas. Desse modo, a atividade coletiva, no experimento didático, avançou significativamente, favorecendo tanto as que se apresentavam com menos condições de aprendizagem quanto aquelas que tinham condições mais privilegiadas para aprender.

A condição fundamental para a formação do pensamento teórico, na perspectiva histórico-cultural, assumida na pesquisa, pautava-se na capacidade das alunas estudarem coletivamente, de verbalizarem seu pensamento e interagirem com os mais e menos experientes, a fim de que todas desenvolvessem o pensamento cognitivo ao se apropriarem dos conceitos científicos. Isso, sem dúvida, se constituiu em um dos grandes desafios. Todavia, pode-se considerar que os avanços foram positivos e que, sem dúvida, repercutiram de forma significativa e transformaram a compreensão acerca do lugar que os sujeitos ocupam nas relações de ensino e de aprendizagem, seja como alunas e, futuramente, como professoras.

Estreitamente ligado ao anterior, diz respeito ao motivo e seu papel na atividade de aprendizagem, como bem explicam os autores da teoria histórico-cultural, nos quais a pesquisa se fundamentou. A maioria das alunas participantes da pesquisa tinha como atividade principal o trabalho, inclusive como forma de manter-se financeiramente no curso de graduação. Outras já estavam envolvidas em atividades como a materna, a vida conjugal e o trabalho doméstico, sendo que nem sempre havia, no contexto dessas atividades, uma valorização da atividade de estudo. A grande maioria delas deixava de realizar as tarefas acadêmicas que exigiam um maior tempo de dedicação, fora da sala de aula, alegando que as outras atividades ocupavam a maior parte do tempo. Era fato que o estudo e a aprendizagem estavam numa posição secundária, na vida da maioria das alunas, e, ainda que reconhecessem o valor de se ter uma boa formação acadêmica, não possuíam condições concretas de colocar o estudo e a aprendizagem em primeiro lugar na hierarquia de motivos. Esse fator sociocultural contribuiu para instaurar uma contradição entre o motivo da atividade de aprendizagem, que a pesquisadora tentava fazer com que as alunas criassem, e o verdadeiro motivo que encaminhava a atividade principal naquele momento de suas vidas. Esse foi outro desafio a ser enfrentado, inicialmente, pois era a condição concreta que se apresentava para o ensino desenvolvimental, já que todo o esforço que a pesquisadora pudesse realizar não seria capaz de alterar as condições concretas vividas pelas alunas. No entanto, como explicou o próprio Davíдов, o motivo surge e se constitui na própria atividade de aprendizagem. Fica explicada a insistência da pesquisadora para que as alunas realizassem todas as ações de aprendizagem previstas nas unidades de ensino. Isso fez com que elas comessem a dar um sentido pessoal às questões e problemas apresentados nas tarefas, o que modificou a relação

pessoal com a aprendizagem e as ações para alcançá-las, ainda que isso não tenha situado a aprendizagem como atividade principal em suas vidas.

Assim, pode-se dizer que o modo de organização e viabilização do ensino influenciou na necessidade das alunas de aprender, numa relação muito estreita com o desejo e necessidade de ensinar da professora/pesquisadora, que se esforçou para planejar uma organização didática que comprometesse as alunas com seu processo de aprendizagem. Este teve seu ápice quando as alunas começaram a tomar consciência da importância dos conceitos em sua formação pedagógica e, sobretudo, da didática.

Outro ponto central a ser tratado nestas considerações finais diz respeito à formação do conceito de didática e o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre didática. Os resultados da pesquisa mostram, primeiramente, a possibilidade de desenvolver o pensamento teórico de alunos de graduação, apesar de ser este um processo desafiador, devido à história escolar pregressa, assentada na formação do pensamento empírico. Não foram todas as alunas que, de fato, desenvolveram o pensamento cognitivo. Esse resultado não causa surpresa, uma vez que, como já se destacou no início deste estudo e, sobretudo, em coerência com os princípios teóricos adotados, a aprendizagem é um processo complexo e influenciado por diversos fatores socioculturais, que variam dos mais amplos e coletivos aos mais particulares e subjetivos. Talvez nem seja esse o aspecto mais relevante entre os resultados obtidos. Pode ser mais significativa a reflexão que dele decorre, como um alerta para a necessidade de uma compreensão crítica acerca das possibilidades de desenvolvimento do pensamento do aluno, em situações e contextos concretos, uma vez que a realidade do ensino e da aprendizagem é sempre mais complexa do que qualquer teoria pedagógica e psicológica. Esse entendimento impõe a necessidade de se considerar criticamente o poder das teorias e metodologias de ensino para mudar as práticas pedagógicas, cabendo aqui reafirmar o princípio materialista dialético da contradição e de que a prática se constitui como o princípio fundante da ação humana. Nesse sentido, o ensino desenvolvimental, por meio do experimento didático formativo, realizado, nesta pesquisa, pode ser caracterizado como um investimento na prática, um pequeno passo, talvez ainda insignificante diante da complexidade do real processo de formação do professor-pedagogo. No entanto, dele podem ser extraídos elementos para uma crítica mais ampla acerca de suas contribuições e limites e seu verdadeiro valor, para se pensar em uma didática, a partir dos fundamentos teóricos e histórico-culturais. Por outro lado, não resta dúvida de que as alunas que participaram da pesquisa sofreram - segundo seus próprios depoimentos e também a observação e avaliação da pesquisadora - uma mudança significativa em seu modo de compreender o ensino, a aprendizagem, a didática, e, sobretudo, a importância de vivenciar, por meio do ensino, mudanças subjetivas individuais e coletivas. Nesse sentido, pode-se dizer que o ensino experimental promoveu, de fato, o desenvolvimento de todas as alunas, ampliou suas funções cognitivas,

promoveu o deslocamento de suas zonas de desenvolvimento, ajudou a criar em cada uma nova compreensão e interpretação acerca do papel do professor e a formar uma compreensão mais crítica a respeito da didática.

A impressão que se tinha no início da pesquisa era a de que o mais importante para as alunas consistia em passar de ano e concluir o mais rapidamente possível o curso, com a expectativa de que, no exercício da profissão, aprenderiam o necessário para desempenhar o ensino e promover a aprendizagem de seus alunos. Tal fato também não se constitui novidade e nem é exclusivo do contexto e dos sujeitos desta pesquisa. No entanto, reaviva a necessidade de se refletir sobre as consequências para a educação escolar, para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos o fato de, durante a formação inicial, se dar tão pouco valor à aprendizagem, por meio dos conteúdos científicos que permitem uma formação mais consistente dos conhecimentos básicos e necessários ao exercício da profissão. Entre todas as consequências previsíveis dessa carência formativa, destaca-se a da incapacidade da escolarização em contribuir para a superação das desigualdades educativas e sociais, tão denunciadas e criticadas por professores, pesquisadores e militantes do campo da educação.

A teoria do ensino desenvolvimental definiu um caminho didático, formado por ações, operações e tarefas, estruturadas em uma lógica dialética de pensamento que permite aos alunos entrarem em atividade de aprendizagem, na medida em que surge o desejo/necessidade de apreender, desencadeado pela dinâmica da própria atividade de aprender. Assim com em toda atividade de ensino, essa teoria também requer do docente um acompanhamento individual de seus alunos, a avaliação contínua e a intervenção durante o processo de ensino, a fim de promover o movimento de pensamento do abstrato ao concreto pensado. Na presente pesquisa, isso foi buscado, a partir de uma formulação específica, desenvolvida pela pesquisadora. Acredita-se que esta pode servir de ponto de partida para os que têm interesse em adotar o ensino desenvolvimental para o conteúdo da disciplina didática, inclusive aprimorando e avançando, a partir do humilde caminho aberto por este trabalho. Pode-se dizer que, nos limites do contexto da pesquisa realizada - município do interior mato-grossense, instituição privada de ensino superior, curso noturno de licenciatura, recentemente criado, alunas e professoras que exercem outras atividades durante o dia, entre outros - e das possíveis fragilidades interpretativas e analíticas da pesquisadora que, mesmo cursando o doutorado, considera-se iniciante na pesquisa de cunho histórico-cultural, acredita-se que, além dos pontos aqui destacados, outros podem ser extraídos pelos leitores interessados na melhoria da formação didática nos cursos de pedagogia, na promoção do avanço teórico e prático da didática, nas mudanças qualitativas concretas nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental no país.

Esta pesquisa deixou marcas em todos os sujeitos envolvidos. Para os alunos, certamente uma das marcas mais significativas foi a de se perceberem como sujeitos de

sua aprendizagem e de aprenderem a dar mais atenção às suas ações e modos de utilizar o próprio pensamento, durante o processo de aprendizagem. Espera-se que essas marcas façam parte de suas vidas, tanto no que se refere à dimensão profissional quanto à pessoal. Para a pesquisadora enveredar pelos estudos da teoria do ensino desenvolvimental, mesmo sendo ainda pouco conhecida no meio acadêmico, constituiu-se como imenso desafio, pois tinha a consciência de que ensinar, a partir dos fundamentos teóricos escolhidos, requeria estudo profundo e trabalho árduo. A realização desta pesquisa contribuiu para ampliar a consciência sobre a responsabilidade de ser docente, em cursos que preparam futuros professores, além de desenvolver um olhar mais rigoroso, do ponto de vista teórico e metodológico, sobre as limitações desse tipo de pesquisa.

Acreditar que é possível mudar as práticas de ensino, a curto e médio prazo, pode ser entendido como um desejo, ou uma utopia se se considerarem as políticas educacionais e as condições concretas dos principais sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem: alunos e professores. Mas, mesmo diante dessa realidade, não se pode negar que possibilidades existem e faz-se necessário assumir o desafio. Efetivar o tipo de ensino conduzido requer intensa preparação teórica do professor e persistência, principalmente para alterar as rotinas, crenças, práticas reproduzidas, de geração em geração, por professores, alunos e os demais sujeitos presentes no interior da escola. As teorias de ensino inovadoras que trazem resultados significativos podem e devem ser colocadas em prática, mesmo que nem sempre as condições sejam as mais favoráveis, e, frequentemente, sejam até adversas. Entende-se que trilhar o caminho da mudança requer ousadia, compromisso e muita responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márica Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade* — Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Psicologia: introdução aos princípios básicos do comportamento*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências no ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: EGERT, E. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. Anais.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO, Eliane Sampaio. *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BLOC, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Lourdes Trassi. *Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. Resolução n. 1, 16 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.



\_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Da didática fundamental ao fundamental da didática: tendências atuais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática: Série prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2005.

CANESIN, Maria Teresa. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: Editora da UCG, 2001.

CARNOY, Martin. Aproveitar melhor o tempo de aula é o caminho cubano. *Rev. Nova Escola*, Abril, São Paulo, XXIV, n. 227, nov. 2009.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thompson Learning, 2006.

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel A. M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHEER, Joachim (Orgs.). *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia neoliberal e universidade*. São Carlos: UFSCar, 1997.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1990.

DANIELS, Harry. *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky e a pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich (Ed.). *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Orgs.). *Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches*. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1952.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade* — Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

DURKHEIM Émile. *Educação e Sociologia*. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d.

D'ÁVILA, Cristina. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?* Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev Elkonin e Vigotski. *Educação & Sociedade* — Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 24, n. 62, p. 64–81, abr. 2004.

FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS APLICADA DO ARAGUAIA. Plano de Desenvolvimento Institucional - 2007 a 2011. Barra do Garças, 2006.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Barra do Garças, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade* — Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, XXIV, n. 73, dez. 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. Anais.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 9, p. 51–75, 1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GARNIER, Catherine; BEDNAZ, Nadine; UNANOVSKAYA, Irina; COLABORAD. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa e a didática. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. Anais.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, LDA, 2000.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Aléxis et al. (Orgs.). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LEONTIEV, Aléxis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Trad. Maria da Penha Villalobos. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005b.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério - 2º grau. Série formação do professor).

\_\_\_\_\_. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. *A didática e a educação para o pensar, na perspectiva da teoria histórico cultural*. Goiânia: [s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - Davídov e a teoria histórico-cultural da atividade. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt04.doc>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação: pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. Anais.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? 2009. Disponível em: <<http://www.sed.ufsc.br/nova/textos/josecarloslibaneo.htm>>. Acesso em: 15 janeiro de 2009.

LIPMAN, Matthew. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular - entrevista com Willian Pinar. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, (Série cultura, memória e currículo, v. 7).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo, v. 7).

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. Vigotski. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005a.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. Anais.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORATO, Edwirges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade* — Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Currículo: questões atuais*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Mara Aparecida Baptista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola*. São Paulo: Pioneira, 2001.

\_\_\_\_\_. A atividade de aprendizagem na formação inicial do professor. In: . Recife: [s.n.], 2006. XIII ENDIPE. Anais.

NUÑES, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Caderno de Pesquisa*, Campinas, n. 105, p. 92–109, nov. 1998.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Trad. Irene Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. Desafios na área de didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Alternativa no ensino de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005, (Prática Pedagógica).

\_\_\_\_\_. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia no ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Alternativa no ensino de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005, (Prática Pedagógica).

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu – sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção entre nós professores).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na literatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005, (Série Prática Pedagógica).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência e informação).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade* — Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Trad. Cláudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Maria de Lourdes; RODRIGUEZ, Margarita Victória. Dermeval saviani: notas para uma releitura da pedagogia histórico-crítica. 2008. Disponível em: <<http://www.uniube.br/proped/mestrado/revista/vol1/03/art03.pdf>>. Acesso em: 15 março de 2008.

RIVINA, Irina. A organização de atividades coletivas e o desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas. Trad. Eunice Gruman. In: GARNIER, Catherine et al. (Orgs.). *Após Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSA, Elisa Zaneratto; ADRIANI, Ana Gabriela. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters (Org.). *A diversidade da pedagogia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. Trad. Eunice Gruman. In: GARNIER, Catherine; BEDNAZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina; COLABORADORES (Orgs.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Separando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

TARDIF, Maria Eunice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TULVISTE, Peeter. Atividade como um princípio explicativo na Psicologia Cultural. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe J. (Ed.). *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

VEGGETTI, Maria Serena. Pensamento teórico e reflexão. A aprendizagem “majorante” de acordo com Davidov. In: VEGGETTI, M. S. (Ed.). *L'apprendimento cooperativo-concetti e contesti*. Roma: Carocci Editore, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antônia Osima, et al. (Org.). *Repensando a didática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefeson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Trad. Rubens Eduardo Frias. In: LEONTIEV, Alex N. et al. (Orgs.). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

ZINCHENKO, Vladimir P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTECH, James V.; RIO, Pable de; ALVAREZ, Amélia (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZUCCHERNAGLIO, Cristina. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERNAGLIO, Cristina (Orgs.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

## ANEXO 01 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

<b>I SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Educação e Arte	80 h/a
Estudos Sócio-Antropológicos da Educação	80 h/a
História da Educação	80 h/a
Introdução à Psicologia	80 h/a
Leitura e Produção de Textos	80 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>400 h/a</b>

<b>II SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Gestão de Sistemas de Ensino	80 h/a
Iniciação à Pesquisa	80 h/a
Linguagem, Tecnologia e Educação.	80 h/a
Princípios da Ciência da Educação	80 h/a
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	80 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>400 h/a</b>

<b>III SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Didática	80 h/a
Educação e Diversidade: Desafios e Perspectivas	80 h/a
Filosofia da Educação	80 h/a
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	80 h/a
Gestão Administrativa e Financeira da Escola	80 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>400 h/a</b>

<b>IV SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Currículo: Concepção e Construção	80 h/a
Gestão Pedagógica da Escola	80 h/a
Histórias: Jogos de Imaginação e Linguagem	80 h/a
Planejamento e Avaliação	80 h/a
Estágio Supervisionado: Contexto Escolar	80 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>400 h/a</b>



<b>V SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
A Criança e a Linguagem	80 h/a
A Criança, a Lógica e a Matemática	80 h/a
A Criança, a Sociedade e a Natureza	80 h/a
Aprendizagem e Procedimentos	80 h/a
Estágio Supervisionado: Práticas Educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	80 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>400 h/a</b>

<b>VI SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Conteúdo e Metodologia das Ciências Naturais	80 h/a
Conteúdo e Metodologia das Ciências Sociais	80 h/a
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	80 h/a
Pedagogia do Movimento	40 h/a
Estágio Supervisionado: Intervenção Pedagógica na Educação Infantil	70 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>350 h/a</b>

<b>VII SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa	80 h/a
Conteúdo e Metodologia da Matemática	80 h/a
Fundamentos da Educação Especial	80 h/a
Pesquisa na Escola: O Projeto e a Pesquisa	80 h/a
Estágio Supervisionado: Intervenção Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	70 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>390 h/a</b>

<b>VIII SEMESTRE</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CH</b>
As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação	80 h/a
Linguagem de Sinais – LIBRAS	40 h/a
Práticas Interdisciplinares	80 h/a
Tópicos Avançados em Educação	80 h/a
Pesquisa na Escola: TCC	70 h/a
<b>CARGA-HORÁRIA</b>	<b>350 h/a</b>

<b>CARGA HORÁRIA DO CURSO</b>	
Disciplinas	2800 h/a
Estágio Supervisionado	300 h/a
Atividades Complementares	100 h/a
<b>TOTAL</b>	<b>3200 h/a</b>

<b>OBSERVAÇÕES</b>	
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	
Contexto Escolar	80 h/a – 40 h/a em sala de aula e 40 h/a na escola campo
Práticas Educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	80 h/a – 40 h/a em sala de aula e 40 h/a na escola campo
Intervenção Pedagógica na Educação Infantil	70 h/a – 40 h/a em sala de aula e 30 h/a na escola campo
Intervenção Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	70 h/a – 40 h/a em sala de aula e 30 h/a na escola campo
<b>PESQUISA NA ESCOLA</b>	
O Projeto e a Pesquisa	80 h/a – 40 h/a em sala de aula e 40 h/a produção
Trabalho de Conclusão de Curso	80 h/a – 40 h/a em sala de aula e 40 h/a produção

## ANEXO 02 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTE

1. Fale sobre sua forma de pensar o ensino e como você o organiza.
2. O que você pensa da didática na formação do pedagogo.
3. No seu modo de ver, que posição a didática ocupa no curso de pedagogia.
4. Que avaliação você faz do ensino e da aprendizagem dos alunos no curso de pedagogia.
5. Que avaliação você faz do modo de ensinar dos professores.

## ANEXO 03 – QUESTIONÁRIO - ALUNAS

Codinome:

Nome da aluna:

Idade:

Local de residência:

Escolaridade da mãe:

Escolaridade do pai:

Outros irmãos cursam ou cursaram o ensino superior:

Número de filhos entrevistado:

Renda total da família mensal:  até 1 salário  2 a 3 salários  mais de 3

Forma de financiamento da faculdade:  FIES  PROUNI  Outros

### 1. Dados pessoais:

Estado civil:  solteira  casada  separada  outros

Moradia:  aluguel  casa própria  mora com os pais

2. Em que escola já estudou?  escola pública  escola particular

Pedagogia foi sua primeira opção?  sim  não

Por que?

### 3. Dados profissionais:

Trabalha?  sim  não

Se trabalha, é com atividade docente?  sim  não

Número de horas semanais:  30 horas  40 horas  mais de 40 horas

4. Formação geral:  língua estrangeira  informática  internet  outros Quais?

Leitura de livros:  literatura  didático  romance  auto-ajuda  outros

Quais?

Leitura de revista:  Nova Escola  Educação  Pátio  Mundo Jovem

Gibi  Veja  Isto é  Caras  Cláudia  Saúde Júlia  Sabrina

Outras Quais?

Leitura de jornais:  Local  Estado de Mato Grosso  Estado de Goiás

Folha de São Paulo  Outros Quais?

## ANEXO 04 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DISCENTES

1. Que avaliação você faz de seu processo de aprendizagem.
2. O que mudou na sua forma de pensar e no seu processo de aprendizagem.
3. A forma como você pensa agora, ajuda ter uma aprendizagem mais significativa? Fale sobre isso.
4. O que significa ensinar e aprender para você?

### AVALIAÇÃO DO EXPERIMENTO

1. Que avaliação você faz do método de ensino utilizado no curso (geral para particular; grupal para individual).
2. O que significou, para você, aprender por este caminho.
3. Fale sobre a visão que você tinha da didática (antes do curso) e a visão que você tem agora da didática (depois do curso).

## ANEXO 05 – SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO

Codinome	Idade	Nº filhos	Rend. família	Esc. pub.	Esc. par.	Trab.	Escolaridade		Ped. 1ª opção	Leituras		
							Mãe	Pai		Livros	Revistas	Jornais
Ana	33	03	+ de 3	X	-	não	5ª série	7ª série	sim	X	NE, Saúde	-
Háli	46	01	+ de 3	X	E.M.	educ.	4ª série	analf.	sim	X	Várias	-
Yasmin	21	-	2 a 3	X	E.M.	sim	E.M.	E.M.	não	X	Caras, NE	local
Ketlelen	20	01	1	X	-	não	E.M.	-	não	-	Veja, Gibi	local
Sarzinha	25	-	+ de 3	X	E.M.	sim	1º grau	-	não	X	Várias	local
Sandy	19	-	2 a 3	X	-	educ.	4ª série	4ª série	não	X	Várias	vários
Líbia	30	01	2 a 3	X	-	não	E.M.	E.M.	sim	X	Veja, Gibi	MT
Baixinha	39	01	+ de 3	X	-	sim	4ª série	4ª série	sim	X	Veja, Gibi	local
Laine	25	-	2 a 3	X	-	educ.	8ª série	4ª série	não	X	Várias	local
Bela	22	-	2 a 3	X	-	sim	8ª série	2ª série	sim	X	Gibi, Júlia	local, MT
Hadassa	19	-	+ de 3	X	-	educ.	E.M.	E.M.	sim	X	NE, Veja	GO
Helena	25	-	2 a 3	X	X	educ.	1º grau inc.	1º grau inc.	sim	X	Várias	Estado
Ana Júlia	18	-	2 a 3	X	-	não	E.M.	E.M.	não	X	Veja, Gibi	-
Lili	21	01	+ de 3	-	X	educ.	mestre	grad.	não	X	Várias	local
Lúcia	32	01	+ de 3	X	-	não	primário	primário	sim	X	Veja, Caras	-
Lú	27	02	2 a 3	X	-	não	4ª série	5ª série	sim	-	Várias	GO
Cesi	46	-	1	X	-	sim	1º grau inc.	1º grau inc.	sim	X	Várias	local
Preta	31	-	2 a 3	X	-	educ.	1º grau inc.	E.M.	sim	X	Várias	local, GO
Rosa	35	03	2 a 3	X	-	educ.	primário	primário	sim	X	Várias	local, MT
Luisa	33	02	+ de 3	X	E.M.	educ.	4ª série	4ª série	sim	X	Várias	local, GO
Catielle	29	-	1	X	-	sim	2ª série	8ª série	sim	X	Veja	local
Mary	44	02	+ de 3	X	-	não	E.F.	E.F.	sim	X	NE, Gibi	local, GO
Tiana	41	03	2 a 3	X	E.M.	sim	E.F.	E.F.	sim	X	Auto-ajuda	local
Viane	21	-	2 a 3	X	-	sim	8ª série	-	sim	X	Várias	local
Vivy	30	-	2 a 3	X	-	não	1º grau inc.	1º grau inc.	não	X	Várias	local

## ANEXO 06 – EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

### UNIDADE 01 – MÉTODO POSITIVISTA

**AÇÃO 01:** TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS DA TAREFA DE APRENDIZAGEM A FIM DE REVELAR A RELAÇÃO PRINCIPAL DO POSITIVISMO.

**Objetivo de aprendizagem:** Perceber as abstrações iniciais dos alunos a respeito do método positivista de produzir conhecimento.

**Motivação:** Apresentação do Filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin.

**Orientações fornecidas pelos professores:** Formar grupos de quatro alunos

Os alunos discutem coletivamente:

O tema central do filme?

A conseqüência do trabalho fragmentado?

O sentido da técnica e da tecnologia na divisão do trabalho?

A função da supervisão no interior da instituição?

**Operação 01** - Discussão e apresentação das elaborações iniciais dos alunos.

- a. discutir as questões propostas;
- b. um representante do grupo apresenta as elaborações para demais;
- c. deixar outros alunos livres para falar sobre as elaborações.

**Operação 2** - Leitura de um texto sobre o método de produção do conhecimento para a ciência positivista.

- a. identificar o método de estudo do positivismo;
- b. estabelece relações do texto com o filme;
- c. elaborar uma síntese da tarefa;
- d. um membro do grupo apresenta as produções aos demais grupos.

**AÇÃO 02:** MODELAÇÃO DA RELAÇÃO ENCONTRADA EM FORMA OBJETIVADA.

**Objetivo de aprendizagem:** Elaborar um modelo que represente a relação principal do método de produção do conhecimento para o positivismo.

**Operação 01** - Elaboração do modelo

- a. alunos discutem e depois cada um faz seu modelo;
- b. definir modelo que é consenso do grupo.

**Operação 02** - Socialização dos modelos

- a. um membro do grupo apresenta para os demais colegas, explicando a produção;
- b. deixar livre para colegas que queiram se posicionar.

**AÇÃO 03:** TRANSFORMAÇÃO DO MODELO COM VISTA A ESTUDAR AS PROPRIEDADES INTRÍNSECAS A ESTAS RELAÇÕES.

**Objetivo de aprendizagem:** Reconhecer as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear para o positivismo.

**Operação 01** - Leitura de um relatório de pesquisa - PISA/2003.

- a. estabelecer relação do relatório com o método de investigação positivista;
- b. reunir dois grupos para discutir as elaborações e re-elaborar suas produções;
- c. cada grupo ampliado apresenta sua produção;
- d. um aluno da sala faz um síntese com as complementações necessárias.

**Operação 02** - Análise de figuras diversas do livro “Cuidado Escola” e “Vigiar e Punir”.

- a. analisar as figuras e destacar as características essenciais do positivismo;
- b. um aluno de cada grupo apresenta para os demais suas produções;
- c. deixar tempo para outros alunos se posicionar.

**AÇÃO 04:** CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE PROBLEMA ESPECÍFICO (TAREFA PARTICULAR) QUE PODE SER RESOLVIDO MEDIANTE APLICAÇÃO DO MODELO GERAL DO CONEITO.

**Objetivo de aprendizagem:** Resolver problemas específicos utilizando o modo geral de produção do na ciência positivista.

**Operação 01** - Leitura dos gráficos sobre educação - IDEB

- a. identificar o método utilizado na pesquisa e justificar;
- b. um membro de cada grupo apresenta aos demais colegas;
- c. um aluno da sala faz a síntese das produções.

**AÇÃO 05:** CONTROLE DA AÇÃO DE APRENDIZAGEM DO PRÓPRIO INDIVÍDUO

**Objetivo de aprendizagem:** Aplicar o modo geral do positivismo para a resolução de problemas dados.

**Operação 01** - Resolução de problemas: Organograma da uma instituição X.

- a. analisar o organograma;
- b. explicar a organização a partir das características do método positivista.

**Operação 02** - Socialização da tarefa

- a. um membro de cada grupo apresenta aos demais a análise do grupo;



- b. abri para discussões de outros alunos.

**AÇÃO 06:** AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO DO MODELO GERAL ENQUANTO RESULTADO DA RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM.

**Objetivo de aprendizagem:** Encontrar soluções para um problema de aprendizagem.

**Operação 01** - Elaboração de uma situação em educação utilizando-se do método positivista.

- a. os alunos pensam e criam uma situação que se utiliza o método positivista para resolução;
- b. um membro do grupo apresenta a situação para os demais;
- c. um componente de cada grupo se reúne para avaliar cada situação apresentada.
- d. expõem para grupo suas conclusões.

## UNIDADE 02 – MÉTODO DIALÉTICO

**AÇÃO 01:** TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS DA TAREFA DE APRENDIZAGEM A FIM DE REVELAR A RELAÇÃO PRINCIPAL DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

**Objetivo de aprendizagem:** Avaliar as compreensões iniciais dos alunos a respeito do método dialético de produção do conhecimento.

**Motivação:** Apresentação do Filme “Ilha das Flores”.

Os alunos discutem coletivamente:

- O principal objetivo do filme;
- Importância dada aos porcos em detrimento dos seres humanos;
- Relação existente entre a propriedade privada e a exclusão social.

**Orientações fornecidas pelos professores:** Formar grupos de quatro alunos

**Operação 01** - Discussão das elaborações iniciais.

- a. discutir as questões e elaborar uma síntese;
- b. um membro de cada grupo apresentar aos colegas;
- c. abrir espaço para discussões sobre filme.

**Operação 02** - Leitura de um texto a respeito do método de produção do conhecimento para o materialismo dialético.

- a. ler o texto e destacar as ‘características’ fundamentais do método dialético;
- b. um membro de cada grupo expõe o que elaboram para os colegas;
- c. um aluno da sala, com auxílio do professor, faz uma síntese do método próprio do materialismo histórico-dialético.

**AÇÃO 02:** MODELAÇÃO DA RELAÇÃO ENCONTRADA EM FORMA OBJETIVADA.

**Objetivo de aprendizagem:** Construir um modelo que represente a relação principal do método para o materialismo histórico-dialético.

**Operação 01** - Elaboração e apresentação dos modelos

- a. discutir no grupo e depois cada aluno elabora seu modelo;
- b. definir um modelo que vai ser representado ao grupo;
- c. um membro de cada grupo apresenta para os demais e explica o processo de elaboração;
- e. no final, outros membros podem se manifestar.

**AÇÃO 03:** TRANSFORMAÇÃO DO MODELO COM VISTA A ESTUDAR AS PROPRIEDADES INTRÍNSECAS A ESTAS RELAÇÕES.

**Objetivo de aprendizagem:** Identificar as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear do método dialético.

**Operação 01** - Retirar do Filme “Ilha das Flores” situações que evidencia a presença de do método dialético

- a. os alunos identificam as propriedades fundamentais do método dialético;
- b. apresentar para os outros grupos suas conclusões;
- c. deixar espaço para discussões.

**AÇÃO 04:** CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE PROBLEMA ESPECÍFICO (TAREFA PARTICULAR) QUE PODE SER RESOLVIDO MEDIANTE APLICAÇÃO DO MODELO GERAL DO CONEITO.

**Objetivo de aprendizagem:** Aplicar o método geral do materialismo dialético para resolver problemas específicos.

**Operação 01** - Leitura de um artigo de pesquisa.

- a. identificar o método utilizado pelo autor e justificar o porquê;
- b. reunir dois grupos para discutir a produção inicial;
- c. um membro do grande grupo apresenta as conclusões.

**AÇÃO 05:** CONTROLE DA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ANTERIORES (PRECEDENTES)

**Objetivo de aprendizagem:** Resolver problemas dados aplicando o modo geral do método dialético.

**Operação 01** - Analise a seguinte situação-problema.

A maioria das crianças que moram no Bairro “Ilha das Flores”, em Porto Alegre, são analfabetas. O que justifica tal situação, sendo que existem escolas em locais próximos que as crianças poderiam frequentar.

- a. discutir a questão no grupo;
- b. cada aluno elabora uma produção.

**AÇÃO 06:** AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO DO MODELO GERAL ENQUANTO RESULTADO DA RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM.

**Objetivo de aprendizagem:** Resolver um problema de aprendizagem.

**Operação 01** - Efetivação e socialização da situação-problema.

- a. elaborar um texto/desenho que represente a compreensão/entendimento individual sobre o método dialético e a concepção de conhecimento;

**Operação 02** - Elaborar um texto individual que contemple sua compreensão dos seguintes itens: – Que caminho o positivismo e o materialismo histórico-dialético percorrem para produzir o conhecimento? – Como o positivismo e o materialismo histórico-dialético entendem o conhecimento? – Papel da escola para positivismo e materialismo histórico-dialético? – Papel do ensino para positivismo e materialismo histórico-dialético. – Outras considerações que achar pertinente.

### UNIDADE 03 – TEORIAS PSICOLOGIAS: INATISTA, BEHAVIORISTA E HISTÓRICO-CULTURAL

**AÇÃO 01:** TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS DA TAREFA DE APRENDIZAGEM A FIM DE REVELAR A RELAÇÃO PRINCIPAL DAS PSICOLOGIAS.

**Objetivo de aprendizagem:** Avaliar as percepções iniciais dos alunos a respeito das teorias psicológicas da aprendizagem.

**Orientações fornecidas pelos professores:** Formar grupos de cinco alunos e eleger um coordenador.

**Motivação:** Cada aluno desenha como a professora ensinava e você aprendia nos primeiros anos de escolarização.

Que teoria psicológica está presente no seu desenho?

O que é ensinar e aprender para a teoria evidenciada no desenho?

**Operação 01** - Discussão das elaborações.

- a. discutir os desenhos e cada um escreve as respostas no seu desenho - guardar
- b. indicar um desenho com a explicação para apresentar ao grupo.

**Operação 02** - Leitura do texto sobre as diferentes teorias psicológicas e as concepções de aprendizagem.

- a. destacar o que caracteriza cada teoria;
- b. retornar ao desenho e elaborar um parágrafo justificando a teoria identificada.
- c. um aluno de cada grupo apresenta uma produção aos demais grupos.

**AÇÃO 02:** MODELAÇÃO DA RELAÇÃO ENCONTRADA EM FORMA OBJETIVADA.

**Objetivo de aprendizagem:** Criar um modelo que expresse a relação principal de cada teoria de aprendizagem.

**Operação 01** - Elaboração do modelo.

- a. criar um modelo para cada teoria;
- b. eleger o que melhor representam as teorias psicológicas de aprendizagem para apresentar.
- c. no final deixar livre para outros exporem suas produções.

**AÇÃO 03:** TRANSFORMAÇÃO DO MODELO COM VISTA A ESTUDAR AS PROPRIEDADES INTRÍNSECAS A ESTAS RELAÇÕES.

**Objetivo de aprendizagem:** Identificar as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear das diferentes psicologias.

**Operação 01** - Leitura do texto sobre “Teoria psicológica: inatista, behaviorista e histórico-cultural”

- a. ler o texto e identificar os ‘princípios’ de cada teoria;
- b. cada grupo cria uma estratégia de expor suas elaborações: simulação, desenho, gráfico...;

**AÇÃO 04:** CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE PROBLEMA ESPECÍFICO (TAREFA PARTICULAR) QUE PODE SER RESOLVIDO MEDIANTE APLICAÇÃO DO MODELO GERAL DO CONEITO.

**Objetivo de aprendizagem:** Aplicar o modo geral das teorias psicológicas para resolver problemas específicos.

**Operação 01** - Apresentação de vários depoimentos de professores sobre concepção de ensino e aprendizagem.

- a. ler os depoimentos, escolher dois ou três, escrever a concepção e justificar o porquê da escolha;
- b. cada aluno produz um texto sobre sua compreensão a respeito das teorias e como cada uma entende o ensino e a aprendizagem.

**AÇÃO 05:** CONTROLE DA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ANTERIORES (PRECEDENTES)

**Objetivo de aprendizagem:** Aplicar o modo geral para a resolução de situações-problema.

**Operação 01** - Resolução de uma situação problema - icnografia de uma criança na escola.

- a. discutir no grupo a teoria psicológica presente na icnografia e justificar o porquê;
- b. elaborar um texto, individual, justificando a teoria escolhida;
- c. grupo escolhe um dos texto para apresentar para os demais grupos.

**AÇÃO 06:** AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO DO MODELO GERAL ENQUANTO RESULTADO DA RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM.

**Objetivo de aprendizagem:** Resolver um problema de aprendizagem.

**Operação 01** - Produzir um texto que expresse a compreensão de cada teoria psicológica da aprendizagem.

- a. os membros do grupo discutem as teorias;
- b. cada aluno elabora sua produção;
- c. deixar livre para os que quiserem apresentar para colegas, sua produção.

## UNIDADE 04 – PEDAGOGIA E DIDÁTICA NA PEDAGOGIA TRADICIONAL E NOVA

**AÇÃO 01:** TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS DA TAREFA DE APRENDIZAGEM A FIM DE REVELAR A RELAÇÃO PRINCIPAL DAS PEDAGOGIAS E DIDÁTICAS

**Objetivo de aprendizagem:** Perceber os conhecimentos dos alunos a respeito do conceito de pedagogia e de didática nas pedagogias tradicional e nova.

**Orientações fornecidas pelos professores:** Formar grupos de cinco alunos e eleger um coordenador

**Operação 01** - Leitura dos textos: Síntese da constituição e objeto de estudo da pedagogia.

- a. ler e elaborar um conceito de pedagogia e de didática para a pedagogia tradicional e nova;
- b. os coordenadores apresentam as produções do grupo - mesa redonda;
- c. abrir para as colocações dos demais membros dos grupos.

**AÇÃO 02:** MODELAÇÃO DA RELAÇÃO ENCONTRADA EM FORMA OBJETIVADA.

**Objetivo de aprendizagem:** Criar um modelo que expresse a compreensão de cada aluno a respeito da didática na pedagogia tradicional e nova.

**Operação 01** - Elaboração e socialização dos modelos

- a. em grupo discutir como é a didática na pedagogia tradicional e nova;
- b. cada aluno elaborar um modelo que caracterize cada uma delas;
- c. elaborar um do grupo a partir dos individuais e explicar o processo de elaboração;
- d. apresentar a produção do grupo
- e. deixa espaço para outros se manifestarem.

**AÇÃO 03:** TRANSFORMAÇÃO DO MODELO COM VISTA A ESTUDAR AS PROPRIEDADES INTRÍNSECAS A ESTAS RELAÇÕES.

**Objetivo de aprendizagem:** Estudar as 'características' essenciais da didática na pedagogia tradicional e nova.

**Operação 01** - Leitura dos textos:

Herbart e a Educação

Dewey e a Educação

- a. destacar as principais idéias de como deve ser o ensino e aprendizagem para estes autores;
- b. um membro do grupo apresenta a síntese para os colegas.
- c. produzir um texto que contemple a sua compreensão da didática na pedagogia tradicional e nova.

**AÇÃO 04:** CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE PROBLEMA ESPECÍFICO (TAREFA PARTICULAR) QUE PODE SER RESOLVIDO MEDIANTE APLICAÇÃO DO MODELO GERAL DO CONEITO.

**Objetivo de aprendizagem:** Resolver problemas particulares a partir da aplicação do modo geral da didática na pedagogia tradicional e nova.

**Operação 01** - Leitura de imagens do Livro “Cuidado Escola”.

- a. identificar e justificar que tipo de pedagogia está presente na imagem e como é organizado o ensino;
- b. um representante do grupo apresentar a produção aos demais grupos.
- c. deixar livre para outros membros dos grupos se manifestarem.

**AÇÃO 05:** CONTROLE DA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ANTERIORES (PRECEDENTES)

**Objetivo de aprendizagem:** Aplicar o modo geral para resolução de situações-problemas.

**Objetivo de aprendizagem:** Resolver um problema de aprendizagem.

**Operação 01** - Análise de situações-problema.

- a. ler a História de Joãozinho, identificar as didáticas presentes e justificar;
- b. cada aluno produz um parágrafo padrão com sua justificativa;
- b. o grupo lê a produção de todos os membros e define a que vai ser apresentada para os colegas dos demais grupos.

**AÇÃO 06:** AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO DO MODELO GERAL ENQUANTO RESULTADO DA RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM.

**Objetivo de aprendizagem:** Encontrar alternativa para a situação-problema de aprendizagem.

**Operação 01** - Apresentação de um 'teatro' que mostre a compreensão da didática na pedagogia tradicional e nova.

- a. dividir a sala em dois grupos de 12 alunos cada grupo;
- b. cada grupo organiza um teatro referente a cada uma das didáticas;
- c. apresentação para os colegas;
- d. individualmente, cada um produz um texto sobre sua compreensão da didática na pedagogia tradicional e nova.

## UNIDADE 05 – DIDÁTICA NA PEDAGOGIA CRÍTICA

**AÇÃO 01:** TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS DA TAREFA DE APRENDIZAGEM A FIM DE REVELAR A RELAÇÃO PRINCIPAL DO POSITIVISMO.

**Objetivo de aprendizagem:** Avaliar suas percepções iniciais a respeito da teoria.

**Motivação:** Leitura do texto “Um episódio na vida de Joãozinho da Maré”

**Orientações fornecidas pelos professores:** Formar grupos de trabalho para discutir:

**Operação 01** - discussão das questões

- a. qual o principal objetivo do texto?
- b. por que os questionamentos de Joãozinho desestrutura a professora?
- c. que papel da professora ocupa no escola e como ele lida com a situação?

**Operação 02** - apresentação das sistematizações.

- a. discutir as questões;
- b. socializar com os demais grupos.

**Operação 03** - Leitura do texto sobre a didática na pedagogia crítica

- a. destacar as principais idéias que caracterizam a didática na pedagogia crítica.
- b. expor para colegas dos demais grupos.

**AÇÃO 02:** MODELAÇÃO DA RELAÇÃO ENCONTRADA EM FORMA OBJETIVADA.

**Objetivo de aprendizagem:** Criar um modelo que represente a relação principal da didática na pedagogia crítica.

**Operação 01** - Elaboração e socialização do modelo.

- a. elaboração de um modelo que represente a compreensão de cada um sobre a didática na pedagogia crítica;
- b. o grupo seleciona uma produção para apresentar para os demais grupos explicando o processo de elaboração;
- c. cada membro do grupo volta a se reunir para avaliar e, se necessário, re-elaborar sua modelação.

**AÇÃO 03:** TRANSFORMAÇÃO DO MODELO COM VISTA A ESTUDAR AS PROPRIEDADES INTRÍNSECAS A ESTAS RELAÇÕES.

**Objetivo de aprendizagem:** Identificar as propriedades fundamentais da didática na pedagogia crítica.

**Operação 01** - Leitura de um texto sobre didática na pedagogia crítica

- a. ler o texto e escrever as características principais da didática para a pedagogia crítica;
- b. cada grupo apresenta sua elaboração para demais grupos;



- c. cada um produz seu texto dizendo como compreende a didática na pedagogia crítica.

**AÇÃO 04:** CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE PROBLEMA ESPECÍFICO (TAREFA PARTICULAR) QUE PODE SER RESOLVIDO MEDIANTE APLICAÇÃO DO MODELO GERAL DO CONEITO.

**Objetivo de aprendizagem:** Resolver problemas específicos a partir da aplicação do modo geral da didática na pedagogia crítica.

**Motivação:** Assistir o Filme “Ser e Ter”

De que trata o filme?

Que objetivos tinha o professor?

Como eram vistos e tratados aqueles alunos?

**Operação 01** - elaboração e socialização das questões.

- a. um membro do grupo expõe as reflexões do grupo.

**Operação 02** - Produzir um texto, individual, que contemple a sua concepção de didática apresentada no filme.

- a. discutir com o grupo;
- b. cada aluno produz um texto com sua compreensão;
- c. um aluno do grupo expõe para os outros colegas a sua produção.

**AÇÃO 05:** CONTROLE DA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ANTERIORES (PRECEDENTES)

**Objetivo de aprendizagem:** Aplicar o modelo geral para resolução de problemas dados.

**Operação 01** - Resolução do seguinte situação-problema:

1. Que avaliação vocês fazem da didática utilizada pelo professor, no filme, e se tem relação com a didática utilizada no curso, aos sábados.
  - a. cada aluno produz seu texto justificando teoricamente.
  - b. deixar livre para os que queiram ler suas produções.

**AÇÃO 06:** AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO DO MODELO GERAL ENQUANTO RESULTADO DA RESOLUÇÃO DE UM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM.

**Objetivo de aprendizagem:** Avaliar a aprendizagem dos alunos.

**Operação 01** - Elaboração de uma produção

- a. cada aluno elabora uma produção que expresse sua compreensão a respeito do conhecimento, da didática e da aprendizagem na pedagogia crítica;
- b. o grupo define a produção que representa melhor o grupo;
- c. o autor do texto lê para demais colegas.

**Operação 02** - Representação sobre as didáticas nas três pedagogias estudadas.

- a. criar um desenho, gráfico, esquema ... que represente a didática nas três pedagogias (Tradicional, Nova, Crítica)
- b. deixa livre para os alunos que queiram apresentar suas elaborações.

**Produção final:** elaborar um texto dissertativo, fundamentado teoricamente, (introdução, desenvolvimento e considerações) a respeito da visão que eu tinha da didática antes do curso e a visão que tenho agora da didática.

## ANEXO 07 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, R.G: \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar como sujeito da pesquisa referente ao Projeto intitulado “ENSINO DESENVOLVIMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO” desenvolvido pela doutoranda Marilene Marzari e orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas - Programa de Pós-graduação em Educação (doutorado) da Universidade Católica de Goiás (UCG), incluindo participar do curso oferecido durante a pesquisa, ser observado (a), ser entrevistado (a), ser filmado (a), responder todos os instrumentos integrantes da pesquisa. Fui informado (a) de que a pesquisa é Coordenada pela doutoranda Marilene Marzari, a quem poderei contactar a qualquer momento que julgar necessário através dos telefones (66) 3401 3817 e e-mail: marilenemarzari@uol.com.br e/ou (62) 3946-1274; (62) 8111-9723 ou e-mail: raquel.a@ucg.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e sem arcar com qualquer ônus financeiro. Fui esclarecido (a) que:

- quanto aos riscos, há uma possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais uma atividade além das atividades rotineiras em meu dia a dia, durante a fase da pesquisa referente à realização do curso;

- quanto aos benefícios, fui esclarecido (a) que poderei ser beneficiado (a) com a aquisição de novos conhecimentos, domínio de novos conceitos e desenvolvimento um pensamento crítico em relação ao conteúdo aprendido no curso, que poderão agregar mais valor à minha formação acadêmica e pessoal;

- quanto à privacidade fui informado (a) que os materiais e dados obtidos durante a realização da pesquisa, estes não serão utilizados para fins alheios a esta pesquisa, serão utilizados somente pela pesquisadora e a orientadora, resguardando-se totalmente a confidencialidade da identidade dos sujeitos e sua privacidade;

- fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde;

- quanto à destinação do material e coletado para a pesquisa será destruído e descartado no após a defesa da tese, que está prevista para setembro de 2010;

- caso me sinta, em qualquer momento, prejudicado de algum modo, em decorrência desta pesquisa, poderei recorrer à doutoranda Marilene Marzari e sua orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (pessoas físicas) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (doutorado) da Universidade Católica de Goiás -UCG (pessoa jurídica). O acompanhamento e encaminhamentos necessários serão de responsabilidade dessas pessoas;

- em caso de danos decorrentes da pesquisa, serei ressarcido (a) pela doutoranda Marilene Marzari, nos termos vigentes da lei.

Minha participação se fará de forma anônima, por meio de participação no curso oferecido durante a pesquisa com caráter de experimento didático, em que serei observado

(a), entrevistado (a), filmado (a), e responderei todos os instrumentos integrantes da pesquisa a partir da assinatura deste Termo.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua orientadora pelos endereços e telefones acima mencionados, ou ainda pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Goiás - UCG pelo telefone (62) 3946 - 1073, fax (62) 3946 - 1071 ou e-mail: comitedeeticaucg@yahoo.com.br. A pesquisadora principal desta pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Barra do Garças, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO 08 – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO

#### 1 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Título do Projeto: Ensino Desenvolvidor na Formação do Pedagogo
- 1.2 CAAE: CAAE - 0089.0.168.000-08
- 1.3 Instituição aonde será realizado: Faculdade de Ciências Jurídicas, Sociais Aplicadas do Araguaia - FACISA
- 1.4 Data de apresentação ao CEP: 22 de outubro de 2008.

#### 2 OBJETIVOS

- No protocolo integram o item justificativa, são precisos e adequados ao tipo de investigação proposta.

#### 3 SUMÁRIO DO PROJETO

- 3.1. Descrição e caracterização da amostra: atendida
- 3.2. Critérios de inclusão e exclusão: atendida.
- 3.3. Adequação da metodologia: atendida.
- 3.4. Adequação das condições: nada a observar.


#### 4 COMENTÁRIOS DO RELATOR FRENTE À RESOLUÇÃO CNS 196/96 E COMPLEMENTARES EM PARTICULAR SOBRE:

- 4.1 Estrutura do protocolo: atendida.
- 4.2 Análise de riscos e benefícios: atendida.
- 4.3 Estrutura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: atendida.
- 4.4 Forma de obtenção do Termo de Consentimento: atendida.
- 4.5 Privacidade e confidencialidade: atendida.

#### 5 PARECER DO CEP:

O projeto atende ao que determina a Resolução 196/96, portanto é considerado APROVADO.

Goiânia, 22 de outubro de 2008.

  
Prof. Dr. José Rodrigues do Carmo Filho  
Coordenador do CEP-SGC/UCG

## ANEXO 09 – CRONOGRAMA DO CURSO

DATA	CONCEITOS
09/08/2008	Apresentação do projeto; aplicação do pré-teste; psicologia histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental.
16/08/2008	Método positivista
23/08/2008	Método positivista e início do Método histórico dialético
06/09/2008	Método histórico dialético
08/09/2008	Método histórico dialético
20/09/2008	Teorias da aprendizagem
22/09/2008	Teorias da aprendizagem
04/10/2008	Teorias da aprendizagem e início do Conceito de Pedagogia
06/10/2008	Conceito de Pedagogia e didática na pedagogia tradicional
11/10/2008	Didática na pedagogia tradicional e nova
25/10/2008	Didática na pedagogia nova
01/11/2008	Didática na pedagogia crítica
22/11/2008	Didática na pedagogia crítica
29/11/2008	Conclusão da didática na pedagogia crítica e avaliação do curso
17/11 a 15/12/08	Entrevista com as alunas
<p>HORÁRIO: Sábados: 14 h. às 18h. Segunda-feira: 21 h. às 22h 30 min.</p> <p>TOTAL: 60 HORAS</p>	